

Universidade Federal de Minas Gerais  
FAE – Faculdade de Educação

Marina Rodrigues Ramos

**Afetividade e interatividade na educação a distância:** dimensões dos processos educativos  
em cursos de graduação

Belo Horizonte

2018

Marina Rodrigues Ramos

**Afetividade e interatividade na educação a distância: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação, Conhecimento e Inclusão Social.

Área de concentração: Política, Trabalho e Formação Humana.

Orientador: Eucídio Pimenta Arruda

Belo Horizonte

2018

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFMG

Ramos, Marina Rodrigues

Afetividade e interatividade na educação à distância: [manuscrito]:  
dimensões dos processos educativos em cursos de graduação / Marina  
Rodrigues Ramos. – 2018.

169 p.

Orientador: Eucídio Pimenta Arruda Arruda.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Interatividade. 3. Educação a distância. 4. Ensino  
Superior. I. Arruda, Eucídio Pimenta Arruda. II. Universidade Federal de  
Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Afetividade e interatividade na educação à distância:** dimensões dos processos educativos em cursos de graduação

**MARINA RODRIGUES RAMOS**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação, área de concentração Política, Trabalho e Formação Humana.

Aprovada em 25 de maio de 2018, pela banca constituída pelos membros:

---

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda – Orientador  
UFMG

---

Prof. Dr. Marcello Ferreira  
UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Araújo Pereira Borges  
UFMG

---

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo  
UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliane Corrêa  
UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mára Lúcia Fernandes Carneiro  
UFRGS

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, por guiar meus passos e conceder-me sabedoria nas escolhas dos caminhos trilhados.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo amor incondicional, apoio, confiança e por me impulsionarem sempre em busca de aprimoramento constante.

Ao meu marido, por ser um companheiro presente em toda a caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

É difícil mensurar o tamanho da minha satisfação em chegar ao fim deste percurso. Quando resgato um pouco da minha história, vem à mente uma aluna esforçada que sempre buscou desenvolver tudo a que se propõe, com afinco e dedicação. Ver este trabalho concluído me enche o coração de orgulho!

Mas, para que fosse possível atingir este objetivo e sonho, várias pessoas estiveram presentes ao longo desta caminhada, umas com maior intensidade, e outras, mesmo que indiretamente, contribuíram nesta fase. De antemão, gostaria de agradecer a todos que se fizeram presentes, muito obrigada!

Primeiramente agradeço a minha mãe, Milú, exemplo de uma mulher guerreira, que veio do interior da Bahia sem estudo e conseguiu se superar, criando duas filhas com muito esforço e dedicação, com a simplicidade do seu trabalho. Quando me remeto a essa mulher, as palavras me faltam e o sentimento é indescritível. Meu muito obrigada, mãe, por estar presente em todos os momentos da minha vida, por me apoiar, aconselhar, acolher, corrigir, instigar, enfim, por ser meu porto seguro em qualquer momento, seja ele triste ou feliz.

Agradeço ao meu pai, Messias Ramos, pelo seu jeito tímido e pela simplicidade com que está sempre presente me apoiando em todos os momentos. E, não menos importante, à minha irmã, Mariana Ramos, por ser metade de mim. Nunca pensei que meus pais pudessem me dar um presente tão maravilhoso como é ter você, companheira, amiga e parceira de vida.

Agradeço ao meu marido, Felipe Augusto, pela paciência e amor incondicional. Por ser um parceiro, amigo, cúmplice em toda esta caminhada. O ano que ingressei no mestrado coincidiu com o ano do nosso casamento, e a compreensão do Felipe em abdicar de momentos para que eu pudesse estudar foi crucial nesta etapa. Sou extremamente grata em ter escolhido uma pessoa tão especial para compartilhar a vida comigo, seja nos momentos de vitórias, seja nos momentos de fracasso. Ter você ao meu lado me dá forças para buscar sempre ser uma pessoa melhor.

Agradeço ao meu orientador, Eucídio Pimenta Arruda, pela leveza na condução do processo, por ser um exemplo de professor, pela paciência, pela confiança em me escolher sem mesmo me conhecer, por apostar no meu potencial. Conciliar o trabalho e o mestrado não foi uma tarefa fácil. Na maioria das vezes, o Eucídio agendava as orientações de acordo com a minha disponibilidade, conciliando com a dele, sendo que o correto seria o inverso. Aprendi muito com você, professor, obrigada de coração!

Agradeço ao Senac, empresa na qual estou há seis anos, que me oportunizou conciliar os estudos com o mestrado. Foi uma rotina intensa de casa, trabalho e UFMG; porém, me orgulho de ter desenvolvido meu trabalho enquanto profissional da educação e ter conseguido ampliar meus olhares, fazendo uma transposição com o que a academia estava me proporcionando de saberes, vivências e novas aprendizagens.

Agradeço aos docentes da UFMG, por permitirem que eu ampliasse significativamente meus saberes. Quero destacar, em especial, a Mafá, por ter me orientado em relação às problemáticas da pesquisa voltadas à psicologia.

Agradeço aos colegas, que se fizeram presentes ao longo desta caminhada, as amigas construídas na UFMG. As problematizações, estudos e trocas foram muito significativas para meu desenvolvimento enquanto educadora.

Aos sujeitos e às instituições envolvidos nesta pesquisa, que foram tão acolhedores e abertos para que eu pudesse realizar todos os procedimentos aos quais me propus, com as melhores condições. Meu muito obrigada a todos os atores envolvidos nas instituições pública e privada. Em especial, às coordenações dos cursos, por fazerem todas as interlocuções necessárias.

Por fim, agradeço por ter conseguido cursar meu mestrado em uma Universidade Pública Federal. O aprendizado que adquiri ao longo desses dois anos e meio na UFMG é indescritível. A sensação que eu tinha após cada aula assistida, cada lauda redigida, é a de que quanto mais eu aprendia, mais eu constatava o quanto ainda tenho a aprender.

## **EPIGRAFE**

*“Que as coisas são inatingíveis? Ora! Isso não é motivo para não querê-las. Que tristes seriam os caminhos sem a presença distante das estrelas.” (Mario Quintana)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como são estabelecidas as relações de afetividade e interatividade nos processos que envolvem os atores (da Educação a Distância (EaD) e de que forma essas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. A problematização busca investigar como acontecem as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) da educação a distância? Em que medida essas relações proporcionam um maior envolvimento, participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas? O referencial teórico foi estruturado de forma a compreender o conceito de afetividade e suas implicações, para isso foi realizado um estudo da teoria de Vygotsky, que aborda a questão da afetividade por meio do estudo das vivências e de Henri Wallon, que integra afetividade, inteligência e ato motor. Posteriormente, apresenta-se o marco regulatório da EaD baseado em legislações que regulamentam a modalidade e explora-se a questão da afetividade nos processos educacionais tendo como referência Freire (1996) e Vygotsky (1993). E o último capítulo teórico apresenta o conceito de dialogia, interação e interatividade na educação a distância, com base em autores como Peters (2006), Moore e Kearsley (2008), Marco Silva (2014), Lilían Valle e Estrella Bohadana (2012). A pesquisa empírica foi obtida por meio de um estudo de caso realizado em um curso de bacharelado em Administração, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Privada (IES), e uma licenciatura em Pedagogia, ofertada por uma Instituição de Ensino Superior Pública (IES) vinculada ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os procedimentos metodológicos realizados foram observações *on-line* no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de ambas as Instituições, entrevistas e questionários semiestruturados com uma amostra representativa de alunos regularmente matriculados nos cursos. Os dados foram analisados sob a ótica da análise de conteúdo de Laurence Bardin, para isso, elegeu-se duas categorias analíticas, sendo a primeira diálogo, interação e interatividade e a segunda afetividade, de forma a identificar elementos que caracterizam a presença do afeto e da interatividade na oferta de cursos a distância. Os resultados demonstram que, apesar dos profissionais buscarem oportunizar diferentes estratégias didáticas, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para desenvolver as potencialidades da interatividade e afetividade nos processos de ensino e aprendizagem superior. Com esta pesquisa, pretendemos buscar subsídios para que o ato educativo desenvolvido nos cursos EaD seja permeado pelo cuidado nas relações de forma a oportunizar aos estudantes um aprendizado produtivo, prazeroso e instigador.

Palavras-chave: Afetividade. Interatividade. Educação a Distância. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This research aims to analyze how the relations of affectivity and interactivity in the processes involving the actors (student, teacher, tutor and team of professionals) of distance learning (EaD) are established and to what extent do these relationships lead to greater involvement, participation and engagement of the students in the educational activities developed. The problematization seeks to investigate how the relations of interactivity and affectivity in the processes involving the actors (student, teacher, tutor and team of professionals) of distance education? To what extent do these relationships lead to greater involvement, participation, and engagement of students in their activities? The theoretical framework was structured in order to understand the concept of affectivity and its implications. For this, a study of Vygotsky's theory was carried out, which deals with the question of affectivity through the study of the experiences and of Henri Wallon, which integrates affectivity, intelligence and motor act. Subsequently, the regulatory framework of EaD is presented based on legislation that regulates the modality and the issue of affectivity in the educational processes is explored, taking as reference Freire (1996) and Vygotsky (1993). Based on authors such as Peters (2006), Moore and Kersley (2008), Marco Silva (2014), Lilian Valle and Estrella Bohadana (2012), the last theoretical chapter presents the concept of dialogue, interaction and interactivity in distance education. The empirical research was obtained in a bachelors degree in Administration, offered by a private university and a degree in Pedagogy offered by a public university linked to the Open University of Brazil (UAB) system. The methodological procedures were semi-structured interviews and questionnaires with a representative sample of students enrolled in the courses. The data were analyzed from the perspective of Laurence Bardin's content analysis. Two analytical categories were chosen: the first dialogue, interaction and interactivity, and the second affectivity, in order to identify elements that characterize the presence of affect and of interactivity in the offer of distance courses. The results show that although the professionals seek to provide different teaching strategies in order to contribute to the teaching and learning process of the students, there is still a long way to go in order to develop the potential of interactivity and affectivity in higher education and learning processes. With this research, we intend to seek subsidies for the educational act developed in the EaD courses to be permeated by care in relationships in order to give students a productive, pleasurable and instigating learning.

Keywords: Affectivity. Interactivity. Distance Learning. Higher education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

Figura 2 – Unidade 1 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

Figura 3 – Unidade 2 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

Figura 4 – Unidade 3 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

Figura 5 – Trabalho final da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

Figura 6 – Última atividade do semestre e *link* para postagem de atividades em atraso

Figura 7 – Pesquisa Interatividade e afetividade na EaD

Figura 8 – Exame especial

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Hierarquia da Interação

Quadro 2 – Interatividade tecnológica e Interatividade situacional

Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa

Quadro 4 – Roteiro de observação *on-line*

Quadro 5 – Docentes Privada x Docente Pública e Tutor Privada x Tutor Pública

Quadro 6 – Secretaria Privada x Secretaria Pública e Suporte Privada x Suporte Pública

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

EaD – Educação a Distância

IES – Instituição de Ensino Superior

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PNE – Plano Nacional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Contatos IES Privada x IES Pública

Gráfico 2 – Frequência IES Privada x IES Pública

Gráfico 3 – Outras ferramentas utilizadas – IES Privada x IES Pública

Gráfico 4 – Conversas no AVA – IES Privada x IES Pública

Gráfico 5 – Linguagem – IES Privada x IES Pública

Gráfico 6 – *Feedback* – IES Privada x IES Pública

Gráfico 7 – Relação com a equipe pedagógica – IES Privada x IES Pública

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. CAPÍTULO I – AFETIVIDADE: COMPREENSÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Constituição histórico-cultural do ser humano .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Concepções de Vigotski sobre vivência, sentimentos e afetos na perspectiva histórico-cultural.....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Afetos e sentimentos na atividade de imaginação e criação segundo Vigotski .....</b>	<b>31</b>
<b>2.4 Emoções, sentimentos e afetos na perspectiva de Henri Wallon .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4.1 Emoções e afetividade .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4.2. Os sentimentos .....</b>	<b>39</b>
<b>2.4.3 Emoções e psiquismo.....</b>	<b>42</b>
<b>2.4.4 Estudo integrado do desenvolvimento: afetividade e inteligência.....</b>	<b>43</b>
<b>2.5 Conexões teóricas entre Wallon e Vygotsky .....</b>	<b>49</b>
<b>3. CAPÍTULO II – DIMENSÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Marco Regulatório da EaD no Brasil e características da modalidade .....</b>	<b>52</b>
<b>3.2 Afetividade na educação: implicações para o processo de ensino e aprendizagem .....</b>	<b>59</b>
<b>3.3 Afetividade e Educação a distância: visão da afetividade e processos educacionais.....</b>	<b>65</b>
<b>4. CAPÍTULO III – DIALOGIA, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 Dialogicidade e educação e o aluno da Educação a distância: aprendizado de adultos .....</b>	<b>69</b>
<b>4.2 Diálogo: compreendendo o conceito.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Diálogo na EaD.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4 Interação na EaD .....</b>	<b>78</b>

4.5 Interação e Interatividade.....	81
<b>5. METODOLOGIA.....</b>	<b>85</b>
5.1 Delimitação do campo para coleta de dados .....	86
5.2 Instrumentos para coleta de dados empíricos.....	89
5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	90
5.4 Tratamento e análise dos dados.....	91
<b>6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS:.....</b>	<b>95</b>
6.1 Dialogia, interação, interatividade e afetividade na EaD sob o olhar dos atores envolvidos na oferta dos cursos.....	95
6.1.1 <i>Dialogia, interação, interatividade e afetividade compreendidas mediante procedimento de observação on-line: IES privada x IES pública</i> .....	95
6.1.2 <i>Observação on-line IES Privada</i> .....	96
6.1.3 <i>Observação on-line IES Pública</i> .....	100
6.1.4 <i>Dialogia, interação, interatividade e afetividade compreendidas mediante procedimento de entrevistas e questionários: IES Privada x IES Pública</i> .....	106
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS.....</b>	<b>142</b>

## 1. INTRODUÇÃO

São diversos os estudos sobre a Educação a Distância (EaD) e, comumente, as pesquisas realizadas têm como foco aspectos relacionados às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem na EaD, ao trabalho realizado pelo tutor e seus desafios, à história da EaD e suas gerações, às tecnologias digitais de informação e comunicação utilizadas ou aos materiais didáticos para EaD<sup>1</sup>. Os estudos sobre as relações de interatividade e afetividade no processo de ensino e aprendizagem da EaD são ainda escassos na literatura acadêmica, motivo pelo qual nos interessamos pela temática.

Na sociedade em que estamos inseridos, a comunicação, informação e conhecimento estão presentes, seja no ensino presencial ou na educação a distância, e a escola com o seu papel de “educar” busca possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível (CHARLOT, 2013). Assim, o maior desafio das escolas é fazer com que esses elementos presentes na sociedade sejam levados para o ambiente escolar, de forma a oportunizar uma aprendizagem que faça sentido e contribua com o desenvolvimento dos alunos.

Durante o percurso que a escola vem trilhando, Silva (2014) elucida que esse processo de comunicação, informação, produção de conhecimento e de aprendizagens vem sendo construído por meio das interações entre os sujeitos envolvidos nesta ação – professores e alunos que se beneficiam de elementos da comunicação presentes em cada tempo histórico que contribuem com a educação. Elementos estes que oportunizavam, na maioria das vezes, uma comunicação unidirecional.

Para exemplificar esta análise, Silva (2014) argumenta que a escola vem preparando os sujeitos por meio de lições-padrão, para ocupar seu espaço, e atualmente ainda tem que

---

<sup>1</sup> Exemplificamos alguns autores que tratam dos temas das pesquisas comumente realizadas sobre EaD, como Mill e Pimentel (2010) no qual os autores discutem as práticas pedagógicas cotidianas, na relação dialógica entre professores e alunos, além de problematizarem a questão dos materiais didáticos para EaD. Rêgo (2010) traz uma problematização importante em relação ao trabalho do tutor sendo um dos principais responsáveis pela interação com os alunos na EaD. Carmem (2007) apresenta as gerações da EaD, a história da EaD no Brasil e no ensino superior e Rosa (2014) trata das tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a Distância de Nível Superior.

dar conta do espaço “virtual”, do ciberespaço, que não se limita ao modelo tradicional da difusão de conhecimentos.

Com este desafio, o de oportunizar a aprendizagem utilizando-se dos recursos tecnológicos existentes e dos recursos que surgem a cada dia, seja no ensino presencial ou a distância, o professor tem um elemento de suma importância ao seu favor, que é a interatividade. Utilizamos, aqui, o conceito de interatividade como um aporte da teoria da comunicação que, segundo Silva (2014), pode ser pensada como uma nova tipologia de ensino que está inserida em um processo de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude, não reduzindo o e/ou simplificando o conceito. Neste sentido, as novas tecnologias interativas revitalizam a relação estabelecida entre os atores envolvidos em um processo educacional, oportunizando o estabelecimento de relações com textos, imagens e com o conhecimento em si.

Neste percurso, surge a relevância de analisar e discutir como a interatividade contribui para o processo de ensino e aprendizagem na EaD e, problematizando essa questão, evidencia-se um termo que merece atenção e destaque especial, tendo em vista que o processo comunicacional exige elementos que irão fazer com que um aluno de um curso realizado na modalidade a distância sinta-se próximo e acolhido pela equipe envolvida naquela oferta, que é a afetividade. Assim, buscamos compreender como acontecem as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) da educação a distância? Em que medida essas relações proporcionam um maior envolvimento, participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas?

O termo afetividade tem uma característica relevante que pressupõe contato entre os sujeitos. Carvalho e Lima (2015) definem que emoção e afetividade são elementos a serem considerados em qualquer fase da vida, pois estão presentes em todas as situações e relações pessoais, inclusive nas situações de aprendizagem, entendidas como processo construído socialmente na interação entre os sujeitos históricos.

Desta forma, as relações de afetividade estão presentes na relação de educação, seja ela presencial ou a distância. Podem ser evidenciadas com maior ou menor intensidade,

dependendo do grau de interação ou interatividade estabelecido entre os atores envolvidos em um processo educativo.

É preciso aprofundar o estudo e a pesquisa sobre esse termo, para verificar algo tão questionado nos cursos realizados a distância que são, muitas vezes, interpretados como uma modalidade de educação “fria”, na qual existe um distanciamento dos envolvidos devido à inexistência ou à pouca frequência com que ocorrem os encontros presenciais.

Corroborando com esse questionamento, Carvalho e Lima (2015) destacam que a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, pois, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e a ação, constitui um componente essencial da harmonia e do equilíbrio: a personalidade humana.

A educação a distância tem uma história construída por meio da utilização de suportes tradicionais, como o impresso via correio, o rádio e a TV, e com o surgimento da internet vive o seu *boom*. A EaD *on-line*, para Silva (2003), é demanda da sociedade da informação, que cada vez mais compartilha e produz informações. Neste contexto, os cursos realizados nesta modalidade ganham adesão devido à flexibilidade de tempo e espaço, porém, apresentam um grande desafio, que é proporcionar a aprendizagem dos estudantes por meio dos recursos de interação disponíveis nos AVAs e do pouco contato físico entre docente e discente.

Uma das hipóteses a esta problemática pressupõe que o tutor é o principal responsável pelo estabelecimento de vínculos de interatividade e afetividade com os alunos de um curso realizado a distância. Outra seria a de que o professor é o principal responsável pelo estabelecimento dessas relações. E, por fim, existe uma probabilidade de que a equipe de profissionais que os alunos têm contato nos encontros presenciais é a mais próxima deles, por isso, eles estabelecem uma relação de interatividade e afetividade maior com esses sujeitos.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da

educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma essas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

De maneira específica, pretendemos verificar como são realizados os contatos e as possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno; identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor; compreender como acontecem os *feedbacks* recebidos pelo aluno nas atividades realizadas e observar as intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.

Em busca de respostas para esses questionamentos, o primeiro Capítulo busca compreender quais os autores da psicologia irão subsidiar a pesquisa. Inicialmente, tínhamos como referência Piaget, Vygotsky<sup>2</sup> e Wallon, porém, mediante estudo das concepções teóricas dos autores, definimos pela psicologia histórico-cultural, que nos permitiu analisar o conceito de afetividade e suas nuances entre emoções, sentimentos e afetos sob a ótica de Vygotsky e Wallon.

Segundo Bastos (2014), Vygotsky concebe o ser humano como sujeito social, influenciado e determinado pelas condições socioculturais, contextualizado e em constante transformação. Já Wallon concebe o sujeito a partir da integração de afetividade, inteligência e ato-motor (motricidade). Assim, referenciamos-nos nesses autores para compreensão da afetividade e procuramos estabelecer uma conexão teórica entre eles.

Consideramos que a afetividade é interpretada como um campo mais amplo que o das emoções, na concepção de Wallon (1968). E, a partir do referencial de Clot (2016), compreendemos a afetividade como um conceito amplo que engloba as emoções, sentimentos e os afetos, sendo o afeto correspondente à atividade. Consideramos os afetos como ação transformadora que aumenta ou diminui a potência de agir, e as

---

<sup>2</sup> O nome Vygotsky será apresentado respeitando a grafia dos diferentes autores consultados, por isso terá variações relacionadas ao emprego do (i) ou (y).

emoções como instrumentos da atividade para amenizar situações de defasagem de afetividade.

Mediante entendimento desse conceito, no segundo Capítulo, fazemos a relação da afetividade na educação e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de educação a distância. Para Freire (1996), não é certo, do ponto de vista democrático, que o professor será melhor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” seja nas relações com os alunos. Tassoni (2000) explica que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais.

Além disso, procuramos compreender as legislações que regulamentam a EaD e como o docente pode ser um mediador da aprendizagem, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos estudantes tendo como subsídio teórico Prestes (2010), Pino (1991), Freire (1996). Segundo Prestes (2010), Vygostsky diz que a instrução pode, em uma ação colaborativa, seja de um adulto ou entre pares, criar possibilidades para o desenvolvimento.

No terceiro e último Capítulo teórico, é realizado um estudo sobre dialogia, interação e interatividade, buscando entender a aplicabilidade desses termos no desenvolvimento dos cursos e como a interatividade está presente hoje na comunicação dos atores envolvidos na EaD. Para isso, apresentamos elementos que caracterizam a aprendizagem de adultos e correlacionamos aos conceitos de dialogicidade, interação e interatividade, tendo como referência os estudos de Moore e Kearsley (2008), Silva (2014) e Peters (2006).

Quando falamos de diálogo, precisamos ter em mente a importância e relevância desse termo nos processos de ensino e aprendizagem na EaD. Peters (2006) elucida que o diálogo não apenas desempenha funções auxiliares, mas, é também uma forma **autônoma** de ensino e aprendizagem, com funções pedagógicas e didáticas específicas.

Além do entendimento do que venha a ser o diálogo nesta modalidade de ensino, é fundamental compreender como ocorrem as interações. Moore e Kearsley (2008) identificaram três tipos distintos de interação: interação do aluno com o conteúdo,

interação com o instrutor e interação com outros alunos. Procuramos explorar características dessas interações na coleta de dados.

Não menos importante, a interatividade deve ser considerada com um elemento crucial nos cursos a distância. O conceito de interatividade apresentado por Silva (2014) vislumbra a possibilidade de uma conjunção complexa operando entre o usuário e a tecnologia hipertextual.

O quarto Capítulo refere-se à metodologia desenvolvida para coleta e análise de dados. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, realizado em uma IES Pública e em uma IES Privada que ofertam cursos de licenciatura e bacharelado a distância, respectivamente. Nosso objetivo é analisar a oferta em uma IES Pública Federal (por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB), e em uma IES Privada, que desenvolve os cursos com recursos próprios.

Buscou-se uma IES Privada que possui sólida experiência na oferta do curso de bacharelado em Administração, que possui uma equipe interdisciplinar que busca atender as demandas sociais e do mercado de trabalho visando oferecer o ensino a distância de qualidade, além de possuir turmas regulares do curso de Administração. E, representando a licenciatura, elegeu-se uma IES Pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também apresenta sólida experiência na oferta do curso de licenciatura em Pedagogia além de turmas regulares do curso em andamento.

Para a coleta de dados, foram desenvolvidos três procedimentos metodológicos: observação *on-line*, entrevistas e questionário semiestruturado, tendo como sujeitos os atores envolvidos na oferta dos cursos, alunos, docentes, tutores, secretarias, suporte técnico e coordenação de curso. Os dados foram organizados, classificados e analisados seguindo as etapas de análise de conteúdo definidas por Laurence Bardin (2010) como uma possibilidade de “analisar metodicamente com vistas a elaborar uma síntese fiel e convincente” do estudo proposto.

Assim, finalizamos ilustrando que esta pesquisa surgiu por meio de uma vivência como tutora em um curso realizado na modalidade a distância (Educação a Distância – EaD).

Percebemos que é designado ao profissional tutor um papel de extrema importância, que deve ser permeado pelo cuidado com as relações estabelecidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória, seja produtivo, prazeroso e instigador.

Com esta experiência, foi possível elencar uma série de competências e habilidades que um profissional precisa ter e/ou desenvolver para realizar um trabalho de qualidade, que vai muito além de corrigir trabalhos, conduzir fóruns e lançar notas. Já o professor precisa ser um mediador, criar estratégias para despertar no aluno de um curso realizado na modalidade EaD o interesse e o prazer pelo que está aprendendo.

## 2. CAPÍTULO I – AFETIVIDADE: COMPREENSÃO DO CONCEITO E SUAS IMPLICAÇÕES

### 2.1 Constituição histórico-cultural do ser humano

O entendimento da história da psicologia e psicologia histórico-cultural é de extrema relevância. Para Oliveira (1992), as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico têm sido tratadas, ao longo da história da psicologia como ciência, de forma separada. Esse fenômeno pode ser observado quando discutimos o estudo do termo na visão de Piaget, que buscava compreender a afetividade separada da Razão.

Atualmente, percebe-se uma tendência de reunião desses dois aspectos numa tentativa de recomposição do ser psicológico completo. E essa tendência, ainda segundo Oliveira (1992), parece assentar-se em uma necessidade teórica de superação de uma divisão artificial, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico.

Oliveira e Rego (2003) explicam que Vygotsky procurou elaborar uma nova perspectiva que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto, e que para que isso acontecesse, o autor teve uma influência do filósofo holandês Espinosa<sup>3</sup>. Este propunha uma solução monista para os problemas relacionados ao corpo e à alma, ao sentimento e à razão, apontando para a necessidade de superar essa tradicional fragmentação [...]. Vygotsky enfatiza que uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva:

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKY, 1993, tomo II, p. 10).

---

<sup>3</sup> A grafia do nome Espinosa pode variar ao longo do texto entre Espinosa e Spinoza, seguimos o que estava na publicação citada.

Esta citação de Vygotsky permite inferir que é fundamental conhecer a relação entre pensamento e a dimensão afetiva para os estudos psicológicos. Kravtsov (2014) descreve que a história da ciência demonstra que as bases teóricas das concepções e abordagens psicológicas estão na filosofia. A psicologia, assim como todas as outras ciências, tem suas origens do conhecimento filosófico geral. E esse cordão umbilical que liga as ciências, felizmente, existe ainda nos dias atuais. Deve-se dizer que esse laço não é transitório historicamente, mas uma parte essencial e extremamente importante no conjunto da ciência psicológica. A reflexão filosófica é a atribuição do sentido das bases da teoria psicológica, protegendo a psicologia das abordagens infrutíferas e positivistas.

Esse fato é de extrema seriedade. Kravtsov (2014) explica que nem sempre os psicólogos têm consciência da filosofia que apregoam e realizam, na realidade, em seus trabalhos de investigação. A ingenuidade e a virgindade filosóficas são categoricamente contraindicadas na ciência psicológica. O autor exemplifica com o fato de que até hoje alguns psicólogos são seduzidos a reduzir todo o conteúdo do psíquico aos mecanismos neurofisiológicos. Essa não reflexão sobre as bases filosóficas das teorias psicológicas leva a um monstruoso ecletismo quando se junta o que é incompatível.

Kravtsov (2014) conta que já ouviu, em conferências científicas de renome, convocações para, por exemplo, deixarem de contrapor Piaget e Vigotski, mas tomá-los e unir o que cada pesquisador tem de melhor. Pensando desta forma, perderemos exatamente o que há de melhor em Piaget e em Vigotski, porque é impossível unir mecanicamente teorias que têm princípios basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo dos autores estruturalmente diversas.

Desta forma, ao optar por utilizar a teoria de Vigotski é fundamental entendê-la em sua plenitude. Segundo Jeresbtsov (2014), um dos feitos da teoria de Vigotski é a generalização de muitos fenômenos psicológicos traduzidos no conceito de *vivência* (*perejivanie*). Estudar vivências se liga à necessidade de compreensão teórica dos fenômenos da existência da personalidade. E esses fenômenos não podem ser estudados pela psicologia positivista, nem podem ser conceituados pela filosofia, culturologia e outras ciências contíguas. O estudo desses fenômenos adquire importância prática na aplicação das formulações teóricas sobre as vivências da personalidade na realização da

promoção psicológica e de outras práticas sociais como: educação, medicina, economia, política etc.

Então, por que psicologia histórico-cultural? Para Jeresbtsov (2014), muitas das considerações importantes sobre vivências da personalidade foram formuladas por L. S. Vigotski, todavia, antes dele, outros autores buscaram interpretar as vivências. Dilthey definiu as vivências como objeto de estudo da psicologia descritiva. B. Espinosa buscava o entendimento das vivências, afeto e razão. Até meados do século XX, as vivências foram estudadas no contexto da abordagem existencialista-fenomenológica, com os autores Husserl, Rogers, Heidegger, Boss, Binswamger, Frankl, Lenge.

Posteriormente, M. M. Bakhtin, em um movimento que aconteceu de certo modo isolado, com o nome de “tradição dialógica da psicologia”, estuda o dialogismo, polifonia e polissemia das palavras – tendo o diálogo como existência – acrescentando expressão de ideologias. Losev também estudou as vivências sobre a esfera do mito, e Vasiliuk compreendeu as vivências como definição da correspondência semântica entre consciência e existência.

## **2.2 Concepções de Vigotski sobre vivência, sentimentos e afetos na perspectiva histórico-cultural**

Com o intuito de estruturar um pouco as considerações de Vygotsky sobre as vivências, Jeresbtsov (2014) destaca quatro pontos-chave:

- 1) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. [...]
- 2) as vivências são a unidade afeto-intelecto. Não seria correto encará-las como manifestação exclusiva da esfera emocional, no que insistem muitos autores (V.P. Iliin, A.V. Petrovski, M. G. Iaroshevski). E é verdade, o que são as vivências de uma pessoa sem a sua reflexão, sem a análise racional da situação de vida? As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
- 3) as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade, ou seja, com ajuda do conceito de vivência L. S. Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. [...]

4) a vivência leva ao desenvolvimento da personalidade; é o fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação. L. S. Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. [...] (JERESBTSOV, 2014, p. 17).

Jeresbtsov (2014) explica que é importante levar em consideração alguns aspectos para se aplicar a abordagem histórico-cultural às vivências, como por exemplo, o imediatismo e a mediação das vivências; a utilização do método genético no estudo das vivências; a historicidade das vivências, determinação e instrumentalização sociocultural; a vivência como um processo de auto-organização, caminho ascendente para a individualidade.

Ainda na percepção de Jeresbtsov (2014), a análise das vivências não pode ser feita puramente por meio de técnicas (positivismo), nem tampouco por meio da pura descrição, mas há que estudá-las por meio da compreensão dos fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera – no seu processo de desenvolvimento histórico-cultural – visando o desenvolvimento objetivo, metodológico e histórico como partes necessárias do conhecimento psicológico.

É importante conceituar a psicologia histórico-cultural devido à sua relação direta com o processo de construção cultural e caracterização dos aspectos cognitivos. Jeresbtsov (2014) caracteriza-a como uma teoria relacionada ao paradigma das ciências humanas do conhecimento psicológico. Sendo que o objeto das ciências humanas não é dado que precisa ser quantificado, mas são as relações significantes que devem ser interpretadas com ajuda dos órgãos culturais e conceitos científicos, antes de tudo. E o conteúdo semântico da psicologia histórico-cultural, inclui uma multiplicidade de abordagens e paradigmas da vida psicológica, conhecida pela história.

No nome histórico-cultural será iluminado não somente um ou outro fenômeno psicológico numa dinâmica histórica (gênese da memória, da atenção, da percepção, da fala, do pensamento, do comportamento consciente, etc.), além da multiplicidade de abordagens para o estudo deste fenômeno, avaliada num contexto sociocultural concreto. (JERESBTSOV, 2014, p. 19).

O estudo das vivências por meio da abordagem histórico-cultural para Jeresbtsov (2014) é, antes de tudo, uma questão de visão de mundo pelo psicólogo, da sua compreensão metodológica das realidades psicológicas, intrinsecamente ligadas ao seu desenvolvimento profissional e pessoal [...]. Estudar as vivências fora da cultura e da história simplifica, empobrece e torna rasas e unilaterais sua essência e fenomenologia.

Como podemos conceituar Vivências? Vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela. (JERESBTSOV, 2014, p.19).

Jeresbtsov (2014) apresenta a afirmação de Vigotski de que um passo na instrução pode significar cem passos no desenvolvimento, assim como o enriquecimento das possibilidades do homem não só no plano da sua intervenção no meio ambiente objetivo e material, mas também no plano da vida psicológica interior, que erige fundamentada em artefatos socioculturais (dos instrumentos, dos signos como instrumentos, dos conceitos como palavras, dos sentidos como conceitos vivenciados – ou seja – da mediação semiótica). Então, é a partir dos afetos e imagens espontâneos que prevalecem no homem (durante o processo de ampliação e alteração qualitativos dos instrumentos psicológicos) que ele passa ao domínio das vivências, à tomada de controle desses instrumentos psicológicos.

Jeresbtsov (2014) explica que a ZDI (e não mais zona de desenvolvimento proximal ou imediato) elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu* – em **colaboração, convivência** com outros em eterno processo de transformação.

Oliveira (1992) explica que um dos aspectos mais difundidos e explorados na teoria de Vygotsky se refere ao funcionamento cognitivo<sup>4</sup>: a centralidade dos processos psicológicos superiores no funcionamento típico da espécie humana; o papel dos instrumentos e símbolos, desenvolvidos e internalizados pelos indivíduos de acordo

---

<sup>4</sup> É importante destacar que Vygotsky nunca usou o termo ‘cognição’, apenas recentemente é que um equivalente mais preciso de cognição entrou no léxico da psicologia soviética, com o termo ‘kognitivnii’. Porém, isso não quer dizer que psicólogos soviéticos não estudaram processos como pensamento, percepção e memória. Os termos utilizados por Vygotsky para designar processos que denominamos cognitivos são “funções mentais” e “consciência”. O termo ‘função mental’ refere-se a processos como pensamento, memória, percepção e atenção. (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

com a cultura; as relações entre pensamento e linguagem; a importância dos processos de ensino e aprendizagem na promoção do desenvolvimento, entre outros assuntos fundamentais para o entendimento e compreensão do desenvolvimento integral do ser humano.

O interessante do estudo das “funções mentais elementares” (como atenção involuntária) e das “funções mentais superiores” (atenção voluntária, memória lógica), para Oliveira (1992), é que nenhuma delas pode ser compreendida de maneira isolada. A verdadeira essência está na inter-relação com outras funções. E a organização dinâmica da consciência aplica-se ao afeto e ao intelecto. Para Vygotsky, a separação do intelecto e do afeto é uma das principais deficiências da psicologia tradicional, uma vez que esta apresenta processos de pensamento como um fluxo autônomo de ‘pensamentos que pensam a si próprios’, separado da plenitude da vida, dos interesses e necessidades pessoais, dos impulsos e inclinações daquele que pensa.

Oliveira e Rego (2003) explicam, a partir do estudo de Vygotsky, que o sujeito postulado pela psicologia histórico-cultural é produto do desenvolvimento de processos físicos e mentais, cognitivos e afetivos, internos (constituídos na história anterior do sujeito) e externos (referentes às situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido). É na interação dialética entre os vários planos genéticos que se dá a constituição de cada sujeito singular.

Aprofundando na análise do termo afetividade sobre a ótica Vygotskyana, Oliveira e Rego (2003) apresentam a distinção que o autor faz, entre emoções primitivas originais, como a alegria, o medo, a raiva, e as emoções primitivas originárias, como o desrespeito e a melancolia (van der Veer e Valsiner, 1996). Contudo, diferente de seus contemporâneos, ele postulava que as emoções primitivas originais poderiam desenvolver-se em emoções superiores sofisticadas. Para Vygotsky, a qualidade das emoções passa por mudanças à medida que o conhecimento conceitual e os processos cognitivos da criança vão se desenvolvendo.

Nesta perspectiva, as emoções primitivas têm um caráter mais instintivo e biológico. Oliveira e Rego (2003) exemplificam com o medo, que seria como uma *fuga inibida*, isto é, uma forma consolidada de comportamento que surge do instinto de auto

conservação; a raiva, por exemplo, seria uma *briga inibida*, o instinto de autoconservação em sua forma ofensiva. E na visão de Vygotsky, no decorrer do desenvolvimento, as emoções vão se transformando, se afastando dessa origem biológica e constituindo como fenômeno histórico e cultural.

Para Oliveira e Rego (2003), um aspecto essencial das postulações de Vygotsky sobre as mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento humano é que estariam ligadas ao aumento do controle do homem sobre si mesmo. Neste processo de constante evolução, Vygotsky, novamente inspirado em Espinosa, atribui à razão e ao intelecto (desenvolvidos com a apropriação dos elementos culturais) a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas.

Quando buscamos entender a questão do racionalismo e afetividade em Vygotsky, é importante considerar, segundo Oliveira e Rego (2003), o papel de controle dos impulsos emocionais no homem cultural adulto, relacionado à autorregulação do comportamento. Porém, esse papel não pode ser entendido como uma razão repressora, capaz de anular ou extinguir os afetos. Ao contrário, com o desenvolvimento do ser humano, a razão está a serviço da vida afetiva na medida em que é um instrumento de elaboração e refinamento dos sentimentos. Isso pode ser evidenciado quando Vygotsky postula para o ser humano adulto a possibilidade de construir um universo emocional complexo e sofisticado (se compararmos aos animais e às crianças isso é evidente) e não uma ausência de emoções, que teriam sido, de certa forma, suprimidas pela razão.

Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento do ser humano, ou melhor, a gênese da vida afetiva e social, conforme aponta Oliveira e Rego (2003), é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que os sujeitos se inserem. O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir [...], e o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência.

### **2.3 Afetos e sentimentos na atividade de imaginação e criação segundo Vigotski**

Vigotski (2009), ao buscar compreender o mecanismo psicológico da imaginação e da atividade de criação, demonstra quatro formas de relação entre a atividade de imaginação e a realidade. A primeira se refere às experiências anteriores da pessoa, ou seja, quanto mais rica a experiência, mais material estará disponível para a imaginação dela. A segunda forma se refere ao produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade, assim, a própria experiência se apoia na imaginação. A terceira forma de relação é a que nos ateremos com mais afinco é a de caráter emocional, e a quarta forma consiste em que a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa.

Neste sentido, para Vigotski (2009), a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humano. Analisamos a terceira forma de relação entre a atividade de imaginação e realidade, que se dá por meio das emoções:

As emoções parecem possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante. Qualquer um sabe que temos olhares diferentes para as coisas ao nosso redor conforme estejamos na desgraça ou na alegria. Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna [...]. Este fenômeno foi denominado por eles de lei da dupla expressão dos sentimentos. (VIGOTSKI, 2009, p. 26).

Vigotski (2009) apresenta o exemplo do medo, que pode expressar-se não somente pela palidez, tremor, secura na garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, mas, também, apresenta-se em todas as impressões recebidas e ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, cercadas pelo sentimento que a domina. Semelhante é o fato de as pessoas expressarem externamente estados internos, as imagens da fantasia servem de expressão interna dos nossos sentimentos. Por exemplo, a desgraça e o luto são marcados com a cor preta; a alegria, com a cor branca; a tranquilidade, com o azul; a rebelião, com o vermelho. Para o autor, as imagens e as fantasias evidenciam uma linguagem interior para o nosso sentimento. O sentimento seleciona e combina elementos isolados da realidade, determinados pelo nosso ânimo.

Os psicólogos denominam essa influência do fator emocional sobre fantasia, segundo Vigotski (2009), como **lei do signo emocional comum**. Isso quer dizer que as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante, tendem a se unir. Temos como resultado uma obra combinada da imaginação cuja base está o sentimento ou signo emocional comum que une os elementos diversos que entram nesta relação.

Como exemplo de combinações de imagens que têm o mesmo signo emocional, Vigotski (2009) aponta casos cotidianos de associação de duas impressões diversas, que, sem dúvida, nada tem em comum além do fato de nos provocarem estados de ânimo semelhantes. Quando categorizamos que o tom azul-claro é frio e o vermelho é quente, aproximamos a impressão azul e a impressão fria apenas com base nos estados de ânimo que ambos induzem em nós. Entende-se que a fantasia guiada pelo fator emocional – pela lógica interna do sentimento – constituirá o tipo de imaginação mais subjetivo, mais interno.

Contudo, há uma relação de inversão entre imaginação e emoção. Vigotski (2009) explica que enquanto descrevemos até o momento que os sentimentos influem na imaginação, nesta inversão, a imaginação influi no sentimento. Esse fenômeno pode ser chamado de **lei da realidade emocional da imaginação**. A essência dessa lei é formulada por Ribot assim: “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos”. Isso quer dizer que, qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, é realmente vivenciado pela pessoa e dela se apossa.

Um exemplo seria um caso de ilusão, imaginemos uma criança entrando no quarto ao entardecer e ilusoriamente, percebe um vestido pendurado como se fosse alguém estranho, um bandido que entrou na casa. A imagem do bandido é irreal, porém o medo e o susto que a criança vivencia são verdadeiros, são vivências reais para ela. Para o autor é essa lei psicológica que pode nos explicar porque as obras de arte exercem uma ação bastante forte em nós. (VIGOTSKI, 2009, p. 28).

Por isto, casos da ficção presentes em livros e histórias nos afetam. Vigotski (2009) explica que apesar de estarmos diante de acontecimentos inverídicos, de invenções, de fantasias, elas nos perturbam, nos inquieta, nos contagia. Isso acontece porque as

emoções provocadas pelas imagens artísticas fantásticas são muitas vezes reais e vividas por nós de verdade, franca e profundamente. Muitas vezes, uma simples combinação de impressões externas – por exemplo, uma obra musical – provoca na pessoa que a ouve um mundo inteiro e complexo de vivências e sentimentos.

## **2.4 Emoções, sentimentos e afetos na perspectiva de Henri Wallon**

### ***2.4.1 Emoções e afetividade***

Compreender as emoções e seus desdobramentos na vida de um ser humano é uma tarefa instigante e desafiadora, entender a afetividade e suas manifestações é estimulante. Henri Wallon<sup>5</sup> buscou compreender como esses elementos se inter-relacionam e qual o papel das emoções e afetividade na vida psíquica, desde o nascimento do bebê até o seu desenvolvimento enquanto adulto. Para Veras e Ferreira (2010), com base em uma perspectiva histórico-cultural, a teoria de Wallon destaca-se nos estudos sobre afetividade na medida em que o autor afirma, em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que a dimensão afetiva tem um desenvolvimento fundamental para a construção da pessoa completa ao longo de todo o desenvolvimento do indivíduo.

Bastos (2014) explica que Wallon busca compreender as origens do psiquismo e suas implicações para a evolução humana. A psicologia deste autor pauta-se na perspectiva genética e destaca o papel das emoções, que são manifestações essencialmente viscerais, impulsivas, mas capazes de expressar para o meio humano as necessidades mais prementes do bebê.

Para Wallon (1968), o grito do recém-nascido, que tem diferentes interpretações, pode ser considerado um grito de aflição, segundo Lucrèce, perante a vida que se abre diante dele, um grito de angústia, segundo Freud, no momento em que se separa do organismo materno, que não significa outra coisa além de um espasmo da glote, oriundo dos primeiros reflexos respiratórios. Porém, é mítica a sua motivação psicológica. Contudo,

---

<sup>5</sup> A psicogenética Walloniana investigou as origens e as transformações do psiquismo, da inteligência, das emoções e da pessoa total (como denominou o sujeito humano integrado por inteligência, afetividade e ato-motor), numa vertente integradora e complexa, conectando e articulando as influências recíprocas da afetividade e da inteligência, da razão e da emoção, do eu e do outro, por meio de um método dialético de investigação (Bastos, 2014, p. 22).

sua redução a um simples fato muscular é considerada uma abstração. Esse grito do recém-nascido, para Wallon, faz parte de um todo, de um complexo sistema vital em que as manifestações estão interligadas. Ao espasmo está ligado o grito e também um conjunto de condições e de impressões simultâneas. Assim, não se pode distinguir entre o sinal e sua causa nesse estágio tão elementar.

Ainda interpretando o espasmo, Wallon (1968) explica que não é possível distinguir no espasmo o movimento de sensibilidade, como posteriormente as sensibilidades dos movimentos de tipo mais evoluído, de circuito mais extenso e mais diferenciado. O autor ilustra que o espasmo da íris não se efetua sem sofrimento, e a única solução para isso, seria paralisar a íris. O espasmo do intestino provoca cólicas frequentes na digestão do bebê, que acarreta em gritos, oriundos da extensão fisiológica do espasmo ao aparelho respiratório, porque somente depois de um tempo diferencia-se o grito como meio de expressão simples, sem relação direta com o que ele exterioriza. Assim, a generalização do espasmo a todas as vísceras traz consigo a angústia. Todavia, existem espasmos que podem ser fonte de prazer.

De acordo com Wallon (1968), o prazer e o alívio parecem acompanhar os espasmos em que se despende uma tensão excessiva em demasia. O mesmo acontece com os soluços, que são um remate habitual da angústia, o riso intermitente e estridente que pode ser igual a descarga de uma expectativa ou de um constrangimento prolongado. O autor explica que o próprio riso normal é uma cascata de sacudidelas que consome a tensão dos músculos e que habitualmente os amolece, suprimindo toda a capacidade de esforço.

Os exemplos e situações citados tratam-se de espasmos já organizados que, segundo Wallon (1968), ultrapassam as simples contradições dolorosas, ou seja, ao invés de serem apenas elementos elementares e esporádicos dos aparelhos viscerais e motores, eles desencadeiam-se e são regulados e até mesmo reguladores das energias que eles se despendem.

A sensibilidade que acompanha cada um deles transfere-se para o conjunto e, de puramente orgânica inicialmente, pode pouco a pouco, tornar-se mais moral. Com efeito, o sentimento bruto que correspondia a seus paroxismos é deslocado, diluído, subtilizado e finalmente integrado em atos psíquicos que transformam gradualmente a sua tonalidade incômoda em simples aguilhões

da consciência. Essa evolução pode ocorrer na criança ao longo das etapas que assinalam os progressos de sua afetividade (WALLON, 1968, p. 147).

Em decorrência disso, na teoria Walloniana os primeiros reflexos estão ligados ao tônus. Veras e Ferreira (2010) explicam que, para Wallon, o termo afetividade corresponde às primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a criança experimenta, sendo que essas manifestações de tonalidade afetivas, ainda em estágio primitivo, ou melhor, de base orgânica, têm por fundamento o tônus. Este, por sua vez, representa a base na qual sucedem as reações afetivas e mantém uma relação estreita com a afetividade durante o processo de desenvolvimento humano.

E, ao se desenvolver, a afetividade passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social. Wallon (1968) defende uma evolução progressiva da afetividade, em que as manifestações vão se distanciando da base orgânica, tornando-se cada vez mais relacionadas ao social. (VERAS; FERREIRA, 2010. p. 220).

A afetividade na concepção de Wallon (1968) apresenta-se como um conjunto funcional mais abrangente que o das emoções, sentimentos e paixão, tanto que na teoria do autor, é possível distinguir esses fenômenos que muitas vezes se confundem. Para Wallon (1968),

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação. Atitudes e situação correspondem e implicam-se mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir de tipo arcaico, frequente na criança. Opera-se então uma totalização indivisa entre as disposições psíquicas, orientadas todas no mesmo sentido, e os incidentes exteriores. Daqui resulta que, muitas vezes, é a emoção que dá o tom ao real. Mas inversamente, os incidentes exteriores adquirem quase seguramente o poder de desencadear. Ela é, com efeito, como que uma espécie de prevenção que depende mais ou menos do temperamento, dos hábitos do indivíduo. Mas esta prevenção, focando indistintamente à sua volta todas as circunstâncias de fato atualmente reunidas, confere a cada uma, mesmo fortuita, o poder de a fazer ressuscitar mais tarde, como faria o essencial da situação. (WALLON, 1968, p. 148).

Esse entendimento de Wallon para as emoções é fundamental para diferenciar os conceitos de emoção e afetividade. Segundo Bastos (2014), a afetividade se apresenta como um campo mais amplo, que abarca o das emoções, que são especificamente fisiológicas, viscerais e impulsivas. Assim, entende-se que as emoções se manifestam inicialmente sem mediação psíquica, diferentemente da afetividade.

Para Wallon (1968), pelo seu sincretismo, pelo seu exclusivismo em relação a toda orientação divergente, pela sua vivacidade de interesse e de impressão, a emoção é especialmente apta para suscitar reflexos condicionados. Ou seja, sob a sua influência, ela pode muitas vezes opor-se manifestamente à lógica ou à evidência.

Assim, as emoções se constituem complexos afetivos irreduzíveis à razão. Contudo, a emoção também oportuniza uma rapidez nas reações, sobretudo fornece uma totalidade que convém aos estágios da evolução psíquica e às circunstâncias da vida em que não é possível a deliberação. (WALLON, 1968, p. 149).

Buscando entender o substrato corporal das emoções, Galvão (1995), ao estudar Wallon, esclarece que as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva, e explica que na linguagem utilizada cotidianamente, costuma-se substituir um termo por outro, ou seja, a utilização do termo emoção no lugar de afetividade e vice-versa, tratando-os como sinônimos, porém não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações, além de manifestações simplesmente fisiológicas, viscerais e impulsivas.

As emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade. Segundo Galvão (1995), as emoções são sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca. Além dessas variações no funcionamento neurovegetativo, perceptíveis para quem as vive, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como são executados os gestos. Na grande maioria das vezes, pode vir a apresentar modificações visíveis do exterior, expressivas, que são responsáveis por seu caráter altamente contagioso e por seu poder mobilizador do meio humano.

Assim, Bastos (2014) esclarece que é de suma importância compreender que a emoção é essencialmente fisiológica, manifestando-se por meio de gestos e movimentos involuntários, mediante as reações corporais vinculadas às necessidades básicas.

Para exemplificar, é interessante a contribuição de Galvão (1995), que faz uma relação dos estados afetivos com base no estudo da obra de Wallon, a partir do bebê, que os

vive inicialmente através de sensações corporais, expressando-os sob a forma de emoções. E a partir da aquisição da linguagem, diversificam-se e ampliam-se os motivos dos estados afetivos e os recursos para sua expressão. Podem surgir manifestações afetivas como os sentimentos que, diferentemente das emoções, não implicam em alterações corporais visíveis. Ao longo do desenvolvimento, a afetividade vai adquirindo relativa independência dos fatores corporais. Para Wallon,

as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante em sua evolução mental. Não necessariamente porque originam as suas atitudes e suas maneiras de sentir, mas pelo contrário, porque se dirigem, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Para o autor, assim se mistura o social com o orgânico. (WALLON, 1968, p. 148).

Desta forma, as emoções são consideradas a exteriorização da afetividade e podem provocar transformações que tendem a reduzi-las. Um exemplo citado por Wallon (1968) são as experiências gregárias, que são uma forma primitiva de comunhão e comunidade. As relações que tornam possíveis afinam os seus meios de expressão e fazem deles instrumentos de sociabilidade. Porém, à medida que, ao irem se tornando mais precisos, o seu significado os torna mais autônomos, eles separam-se da própria emoção.

Segundo Wallon (1968), entre a emoção e a atividade intelectual existe a mesma evolução, o mesmo antagonismo. Ou seja, antes de qualquer análise, o significado de uma situação impõe-se pelas atividades que suscita, pelas disposições e atitudes que provoca.

Entre indivíduos, é o acordo ou a reciprocidade das atitudes que pode realizar uma espécie de contato e de entendimento mútuo, mesmo que totalmente absorvidos pelos apetites ou pela impulsividade. Assim, uma imagem que sirva para realizar uma comparação e uma previsão só pode surgir dessas relações pragmáticas e concretas através de uma redução gradual da parte das reações posturais, quer dizer, das emoções e da afetividade. (WALLON, 1968, p. 153).

E, de forma inversa, cada vez que prevaleçam atitudes afetivas e a emoção correspondente, a imagem perderá sua polivalência, desaparecerá. Wallon (1968) exemplifica com o que se observa no adulto: redução da emoção ou simples tradução intelectual por meio do controle ou da simples tradução intelectual dos seus motivos ou

circunstâncias; desordem do raciocínio e das representações objetivas provocadas pela emoção.

No próprio domínio da afetividade surgem transformações que são o resultado deste conflito. Se foram possíveis as teorias intelectualistas das emoções, isso deve-se ao fato da preponderância adquirida pelos motivos e as imagens intelectuais sobre o domínio dos sentimentos e das paixões. O seu erro foi não terem notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem confundido emoção com sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional que, na criança, depende diretamente da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou os mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipologias diferentes, que dependem de um deferente equilíbrio das atividades psíquicas. (WALLON, 1968, p. 153).

Com efeito, para Wallon (1968), a criança que é solicitada pelo sentimento não tem, perante as circunstâncias, as reações instantâneas e diretas da emoção. A sua atividade é de abstenção, o que se observa é que com um olhar longínquo ou furtivo a criança recusa qualquer participação ativa nas relações que se encadeiam à sua volta. E se alguém tenta obrigá-la a participar nessas relações ela ficará rabugenta e de mau-humor devido à sua falta de capacidade e de gosto pelos contatos demasiados rápidos com outras pessoas. Esse período inicial, defensivo e negativo, modifica-se somente com o aparecimento e o progresso das representações mentais que fornecerão aos seus devaneios motivos e temas.

Contudo, na criança, a paixão pode ser viva e profunda. Wallon (1968) explica que com a paixão surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Porque ela pressupõe a capacidade de autocontrole que só é desenvolvida pelas crianças após os 3 (três) anos de idade. Então, após essa fase, a criança torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afetivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas existentes. Na idade seguinte, as relações mais objetivas com o ambiente poderão atenuá-las, podendo ser características de um temperamento.

Portanto, é inquestionável que o sentimento e, sobretudo, a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiarem uma afetividade ardente, em que continuam a operar certas reações, de certo modo vegetativas da emoção (WALLON, 1968, p. 154). Contudo, para Wallon, esses sentimentos não deixam de ser a redução da emoção atualizada por outras influências. São resultados de uma

interferência ou mesmo de conflitos entre efeitos que pertencem à vida orgânica e postural e outros que dependem da representação ou conhecimento, e da pessoa.

#### **2.4.2. Os sentimentos**

Leite<sup>6</sup> (2005), ao buscar compreender as emoções, sentimentos e afetos, elucida que o caráter comunicativo das manifestações emocionais, assenta-se na sociabilidade, na qual se instaura a função expressiva da emoção. De acordo com a autora, é precisamente por meio das emoções que as relações sociais dão um impulso decisivo à evolução psíquica.

E, devido a este fato, as emoções asseguram ao indivíduo sua adaptação e compõe todas as formas de atividade, pois são mediadoras do psiquismo. As emoções articulam, particularmente, as condições orgânicas e as condições sociais. Nelas se incorpora o tríplice caráter humano, qual seja: o biológico, o psicológico e o social. (LEITE, 2005, p. 96).

A partir do entendimento das emoções, torna-se relevante compreender os sentimentos. Em que eles se diferem das emoções, como podemos compreendê-los neste contexto de pesquisa. Leite (2005) aprofunda no entendimento dos sentimentos e suas características. A autora explica que devido ao homem ser simultaneamente um organismo vivo e um membro da sociedade, pode refletir e/ou refratar em seu cérebro essas relações objetivas. Esta faceta singular do reflexo constitui o campo dos sentimentos que, vinculados às emoções, configuram o psiquismo humano.

Começando o estudo dos sentimentos como uma categoria que integra a esfera da afetividade, Leite (2005) apresenta a definição elaborada por Petrovsky (1982) para sentimento que, para o autor, “são o reflexo, no cérebro do homem, de suas relações reais, ou seja, das relações do sujeito que experimenta as necessidades com objetos que têm significado para ele”. Esta definição nos leva a considerar que os sentimentos existem como sistema de tendências, relacionados com objetos.

---

<sup>6</sup> Ivanise Leite é pedagoga, doutora desde 1992. Autora de diversos estudos publicados, atualmente é docente e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras / Unesp / Campus Araraquara – SP. A autora traz uma importante contribuição para o campo da Psicologia Social, em particular no que se refere: 1) à teoria da atividade e à Psicologia Sócio Histórica; e 2) à indissociabilidade das esferas cognitivas e afetivo-emocional do homem. A autora utiliza como referencial teórico as perspectivas distintas elaboradas por Leontiev, Wallon, Heller e Sartre, para mencionar algumas.

Um exemplo que pode ser citado são as relações sociais e o processo de comunicação. Leite (2005) mostra que nesses processos é impossível ao sujeito deixar de valorar o outro ao percebê-lo. E estas inter-relações, que se estabelecem entre os sujeitos, vinculam-se as percepções. Os matizes oriundos dessas impressões emocionais – que variam – podem favorecer o afastamento entre eles (sentimentos disjuntivos) ou podem aproximá-los (sentimentos conjunturais).

É importante caracterizar esses sentimentos. De acordo com Leite (2005), os sentimentos conjunturais acontecem quando o sujeito “aceita em sua consciência algo como próximo dele, e o percebe como positivo”; ao contrário, os sentimentos disjuntivos “separam as pessoas e dificultam as ações conjuntas”.

Quando um objeto é representado pelo pensamento, por meio de suas características gerais e peculiares, o conceito dessa relação (conjuntiva ou disjuntiva) tanto pode ser entendido como interação que se produz objetivamente entre o sujeito e o objeto, como a impressão destes vínculos, particularmente, as inter-relações entre as necessidades do sujeito e seus objetos que podem satisfazê-las. (LEITE, 2005, p. 98).

Outro fator relevante é o entendimento científico da palavra “sentimento”:

Também é necessário que observemos que a palavra “sentimento” na vida cotidiana, é utilizada em múltiplas acepções. Cientificamente, o termo sentimento “deve ser empregado somente quando nos referimos ao reflexo no cérebro dos seres vivos, de suas relações com os objetos que satisfazem suas necessidades ou que os impedem de satisfazê-las”. (LEITE, 2005, p. 98).

Após essas constatações, é interessante caracterizar e diferenciar emoções e sentimentos. Para Leite (2005), as emoções são entendidas como mediadoras do processo psíquico, experimentam os sentimentos que se manifestam com extrema clareza na língua. Para ilustrar, não podemos denominar emoções os sentimentos de patriotismo, solidariedade, responsabilidade, dever, camaradagem etc. Isso porque os sentimentos manifestam-se na vida psíquica como fluxos e impressões emocionais distintos por sua intensidade, pelo grau, complexidade e conteúdo.

Desta forma, podemos dizer que as emoções *experimentam* os sentimentos que se radicam nas condições de existência social, refletindo as exigências, as normas e os valores historicamente acumulados e assimilados pelo homem individualmente.

(LEITE, 2005, p. 98). Podemos dizer que os sentimentos pertencem à esfera ideológica, porque são encontrados nas significações sócio-históricas, atrelados a um determinado momento.

Neste sentido, os sentimentos, assim como todos os fenômenos subjetivos do ser humano, manifestam-se nas ações de conduta humanas. Leite (2005) esclarece que podemos julgar os sentimentos de um indivíduo por suas palavras quando manifesta o conteúdo de seus sentimentos ou quando fala dos objetos que nele despertam sentimentos.

Portanto, para Leite (2005), é no contexto social organizado que o processo de aprendizagem vai regular as emoções. Porque, nesse processo, as normas de conduta admitidas socialmente são interiorizadas, internalizadas pelo sujeito. O indivíduo passa a regular seu comportamento emocional devido às exigências sociais representadas através de normas de conduta que são assumidas pelos outros sociais. Os sentimentos, originados socialmente, vão depender da posição vital do individual no grupo, da atividade por ele desenvolvida, das relações interpessoais e da posição social que ocupa.

Para ilustrar, Leite (2005) cita a alegria, a vergonha, a ira, o entusiasmo, o temor, a indignação, o interesse, a valentia, que são sentimentos que variam conforme as relações individuais e sociais devido à sua origem social. Assim, os sentimentos, entendidos como produto social, são fixados no indivíduo quando as necessidades são satisfeitas, gerando um estado emocional positivo. Porém, em contrapartida, os sentimentos podem também servir de obstáculos – por meio de punições, reprimendas, sermões, ameaças – dando origem a um estado emocional conflitivo ou saciado. Ou seja, o que era agradável passa a ser desagradável e produz um estado emocional de irritação.

O vínculo entre as emoções e os sentimentos ocorre quando a humanização das emoções se manifesta no conteúdo qualitativo dos sentimentos que elas experimentam. O homem domina suas emoções, freia suas manifestações que não são procedentes, e valora através dos sentimentos que evidenciam uma norma, uma lei, uma regra, um costume, uma moralidade determinada. Devido a isso, o caráter dos sentimentos ser de ordem ontogenética e, portanto, determinado historicamente. (LEITE, 2005, p. 100).

Assim, Leite (2005) esclarece que a mímica, os gestos, as poses, os suspiros expressivos, a entonação da voz, toda linguagem dos sentimentos em diferentes épocas

históricas representa traços específicos pessoais e sociais. A linguagem tem uma função emotiva ou expressiva na medida em que traduz opiniões e sentimentos do emissor da mensagem. As diferentes formas de expressão emocional no homem não existem sem fundamento, isso porque os sentimentos generalizados através da linguagem são experimentados pelas emoções, ganhando complexidade no decurso histórico.

Por fim, está claro que os sentimentos são determinados pelas concepções criadas socialmente. Leite (2005) explica que os sentimentos se encontram contidos nas objetivações humanas, na consciência social de uma época, nas significações sócio-históricas que a caracterizam. A característica fundamental dos sentimentos centra-se no seu condicional, não podendo diferenciá-lo sem conceituação. São resultados do processo de objetivação e subjetivação humanas, do processo de apropriação da aprendizagem.

#### ***2.4.3 Emoções e psiquismo***

Bastos (2014) mostra que a óptica walloniana marcará a passagem singular da emoção enquanto manifestação especificamente orgânica para a dimensão social, à medida que a emoção ganha representação no psíquico, o que pode ser evidenciado a partir de uma evolução do plano orgânico para o psíquico. Para a autora, essa é uma das descobertas fundamentais da teoria de Wallon, que coloca em evidência a estreita relação entre a emoção e a vida mental, quando afirma que o psiquismo advém pelo poder de expressividade das emoções.

Deste modo, a emoção é o ponto de partida do psiquismo, da consciência e da vida social. Bastos (2014) explica que é através da emoção que vão se estabelecer as primeiras trocas da criança com o meio humano, seus primeiros elos de significação e sua inserção no mundo simbólico da cultura. Na visão de Dantas,

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo da história. Dessa forma será ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, lhe dá origem. (DANTAS; LA TAILLE; KOHL, 1992, p. 85-86).

Assim, é importante considerar, segundo Bastos (2014), que o sujeito walloniano é um sujeito geneticamente social, e é por meio das emoções que interage e comunica-se ainda sem intencionalidade. O que vai marcar a preponderância das emoções sobre os instintos e garantir a complexidade, a plasticidade e a adaptabilidade emocional é a prematuridade do ser humano, gerando uma potencialidade de riquezas e possibilidades praticamente ilimitadas.

Para Bastos (2014), o biológico e o social são indissociáveis no ser humano, sendo fatores responsáveis pela evolução e estando em estreita conexão. O estudo da importância da emoção para o desenvolvimento do psiquismo nos mostra como a investigação avança e estabelece uma relação íntima entre o biológico e o social, destacando de maneira singular e original a função social da emoção.

Veras e Ferreira (2010, p. 221) explicam que, embora o desenvolvimento humano na teoria Walloniana seja descrito até a adolescência, Wallon afirma que esse desenvolvimento não termina nesse momento, pois a “constituição do ‘eu’ é um processo que jamais se acaba: o outro interior, ou fantasma do outro, vai acompanhar o ‘eu’ durante toda a vida”. As autoras apresentam uma afirmação de Mahoney e Almeida (2005), que dizem que apesar desse movimento de incorporação e oposição de vários outros, mesmo após a adolescência, o adulto se reconhece como o mesmo e único ser. É capaz de afirmar com certa segurança: *Eu sei quem sou*. Nesta perspectiva, o adulto conhece melhor suas possibilidades, limitações, seus pontos fortes, suas motivações, seus valores e sentimentos, o que cria a possibilidade de escolhas mais adequadas nas diferentes situações da vida.

Por esses motivos, a afetividade constitui um fator de extrema relevância para o processo de desenvolvimento do indivíduo e, na relação com o outro, Veras e Ferreira (2010) mostram que é por meio do outro que o sujeito poderá se delimitar como pessoa nesse processo em permanente construção.

#### ***2.4.4 Estudo integrado do desenvolvimento: afetividade e inteligência***

Complexa e inédita é a compreensão dialética do desenvolvimento, caracterizada pela integração da pessoa por meio da afetividade, inteligência e ato-motor. Bastos (2014)

explica que a afetividade e a inteligência são funções preponderantes ao longo da evolução psíquica, suas variações oportunizam diferentes rumos para as ações, além de coloridos emocionais para as aprendizagens, descobertas e transformações. Os progressos em um dos campos são capazes de promover saltos qualitativos simultâneos e recíprocos entre eles.

Assim como em Vigotski, o método materialista dialético subsidiou toda a teoria de Henri Wallon. Esse fato oportunizou, segundo Bastos (2014), uma investigação sobre o desenvolvimento humano de maneira inovadora, complexa e articulada, por meio de comparações, conexões e análises estabelecidas entre o desenvolvimento normal e patológico, indivíduo e sociedade, fisiológico e psíquico, razão e emoção, o eu e o outro etc. Esse fato pode ser claramente observado mediante estabelecimento desses pares dialéticos, uma vez que, ao mesmo tempo que se opõem, são reciprocamente orientados, influenciados e indissociáveis.

Também é importante considerar outros aspectos em relação ao método de estudo. Bastos (2014) explica que o caráter de observações e comparações múltiplas é de extrema relevância na medida em que permite, por meio de comparações, entender o comportamento histórico da espécie humana, o comportamento do animal, da gênese e das regressões funcionais dos ciclos psicofisiológicos, etc. Além disso, Wallon preocupou-se com os estudos das origens do caráter – entende-se como sinônimo de personalidade o estudo do psiquismo em sua formação e em suas transformações. Sendo que a investigação das origens do psiquismo associadas à função social das emoções e ao campo da afetividade encontra um paralelo com o estudo sobre as origens da inteligência e sua estreita conexão com a evolução do pensamento. Neste sentido, segundo Dantas,

A afetividade, nesta perspectiva, não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, a afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira. (DANTAS; LA TAILLE; KOHL, 1992, p. 90).

Logo se inicia a diferenciação entre afetividade e inteligência, porém, Dantas (1992) explica que a reciprocidade entre os dois desenvolvimentos se mantém de tal forma que

as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra permanentemente. Ao longo do processo, elas alternam preponderâncias, e a afetividade reflui para dar espaço à intensa atividade cognitiva assim que a maturação põe em ação o equipamento sensório-motor necessário para exploração da realidade. E, a partir deste momento, a construção da pessoa se dá por uma sucessão de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos, não paralelos e integrados. O que significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa.

Dantas (1992) esclarece que as ideias de fases do desenvolvimento da inteligência são familiares, porém bem menos comum é a noção de fases da afetividade. Em seu momento inicial, como vimos anteriormente, a afetividade reduz-se praticamente às suas manifestações somáticas, ou seja, é pura emoção. Trata-se de uma afetividade somática, epidérmica, em que as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta de parceiros.

Continuando na busca por essa compreensão das fases da afetividade, Dantas (1992) elucida que, depois que a inteligência construiu a função simbólica, com a aquisição da linguagem, a comunicação se beneficia. Assim, a possibilidade de nutrição afetiva passa a ser adquirida por essas vias, denominando-se como forma cognitiva de vinculação afetiva. E, por fim, o último momento de construção pode ser evidenciado na puberdade, que agora é uma afetividade que incorporou a função categorial (quando esta se construiu). Nasce, então, as condutas que colocam em exigências racionais as relações afetivas: exigências de respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos etc. E o seu não entendimento tende a ser caracterizado como desamor.

Seguindo esta linha de raciocínio, Dantas (1992) enfrenta o risco do esquematismo e apresenta três grandes momentos da afetividade: afetividade emocional ou tônica, afetividade simbólica e afetividade categorial: o qualitativo corresponde ao nível alcançado pela inteligência na etapa anterior. Isto quer dizer que, nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento o que está em evidência é a constituição do sujeito, que se faz pela interação com os outros; naqueles momentos de maior peso cognitivo, o que está em evidência é o objeto, a realidade externa, que se modela à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura. Sendo que, ambos são processos sociais, porém no primeiro social é sinônimo de interpessoal; no segundo é o equivalente de cultural. (DANTAS; LA TAILLE; KOHL, 1992, p. 91).

No caminho trilhado em busca de entendimento e compreensão do termo afetividade, consideramos fundamental elucidar Leite (2005) que apresenta um denominador comum na concepção dos afetos, especialmente desenvolvido pelo cubano Manuel Calviño (1983), na Psicologia-Histórico Cultural. O autor afirma que, em geral, os afetos possuem um caráter universal, são expressivos e, sem exceção, comunicativos no sentido de que implicam em *contágio*. A propriedade fundamental do afeto é o seu contágio. Esse fato é exemplificado com os políticos que, em campanhas, pegam ao colo, abraçam e beijam crianças com a finalidade de contagiar.

Leite (2005) explica que os afetos fazem parte integrante da espécie humana. Segundo a autora, nascemos com eles; como decorrência, não são idiossincráticos (exceto em casos patológicos). Tanto as emoções quanto os sentimentos suscitam o afeto. E além de suas bases filogenéticas, podemos dizer que toda cultura conhece a expressão de medo, vergonha, raiva, alegria, tristeza. Essas expressões de afeto não são espontâneas e seu papel reside em preservar a homeostase social. Desta forma,

Os afetos têm função de vigilantes que se acumulam pelos costumes e neles se preservam. São aprendidos e expressam sempre um sinal para o OUTRO, cujo significado pode ser interpretado pela função denotativa da língua. Os afetos fazem parte integrante da espécie humana, e também são possuidores de caráter social. As expressões de afeto são adquiridas, isto quer dizer que não são espontâneas e modificam-se com as situações emotivas. A especificidade dos afetos centra-se no fato de que eles “*aparecem com determinadas condições que já se deram, ou ocorreram (ou se dão), quando já ocorreu algo*” (Calviño, 1983, p. 245). Isto é, os afetos aparecem *postfactum*, depois que ocorreu uma situação afetiva. (LEITE, 2005, p. 105-106).

Em comparação com outros fenômenos emocionais, os afetos, segundo Leite (2005), têm uma relação particular com a consciência, porque dela são processos relativamente independentes. Ou seja, sua existência não depende de sua conscientização, o que não quer dizer que eles não se conscientizam. Nesses casos, os afetos continuam existindo e mantendo a função de sinalizadores.

Se relacionarmos a personalidade, Leite (2005) explica que os afetos exercem a função reguladora de forma indireta. Uma vez que eles são o reflexo da significação de uma situação para o sujeito que vai expressá-la, comunicá-la, transmiti-la por contato durante ou após a significação sentida. Por fim, temos o reflexo psíquico, tomado em sua

integralidade, que concretiza não só a dimensão cognitiva, mas processos afetivos e emocionais. A autora elucida com uma citação de Rubinstein (1979):

trata-se de uma formação complexa que, em uma ou em outra medida, inclui sempre a unidade de dois componentes contrapostos, um dos quais representando um conhecimento e o outro uma atitude, um é intelectual e o outro é “afetivo”; destes elementos componentes, ora um ora outro aparece como dominante. (LEITE, 2005, p. 106).

Portanto, Leite (2005) esclarece que os afetos localizados como uma *subclasse dentro dos processos emocionais* estão relacionados com algumas necessidades vitais. Na espécie humana, para que eles possam se expressar, é necessário que haja uma situação particular. Neste sentido é a situação, o conhecimento dela, que nos propicia a compreensão dos fatos.

Na percepção de Clot (2016), quando lidamos com a questão da afetividade, é importante ter a clareza de que as emoções são um momento extremamente importante da afetividade, porém na afetividade há os afetos, os sentimentos e as emoções.

Clot (2016) explica que Henri Wallon é um dos raros autores que faz a distinção de emoções, sentimentos e afetos, caracterizando os sentimentos como a forma intelectual da afetividade. Os sentimentos são ideias que nos vêm, enquanto que as emoções são profundamente corporais.

Clot (2016), a partir dos estudos de Vygotski, explica que as emoções não são somente corporais, conforme defende Wallon. As emoções para Vygostki e Spinoza têm uma imbricação muito forte entre as reações orgânicas e o vivido subjetivo. Para os autores esses dois componentes estão em um sistema interfuncional. Ou seja, como citamos anteriormente que não se pode separar emoção da razão, não se pode considerar as emoções como puramente fisiológicas. Neste sentido, Clot (2016) apresenta a seguinte formulação de Vygotski:

a emoção é um evento traduzido em duas línguas diferentes. A emoção é traduzida em reações fisiológicas e em um vivido subjetivo que passa pela linguagem. Portanto, é um sistema de dupla tradução. Há uma diferença entre as duas traduções, mas é a interferência entre as duas que permite o desenvolvimento. Na tradução de um texto, para passar de uma língua a outra, é necessário pensar. No processo de dupla tradução, ou seja, de um só evento em duas traduções diferentes, há uma relação interfuncional entre a

linguagem, o pensamento e as reações orgânicas. Isso significa que o corpo e o organismo não são a mesma coisa. (CLOT, 2016, p. 88).

Desta forma, buscamos entender esta diferenciação. Na visão de Clot (2016), o corpo é o organismo, acrescido da linguagem e da história singular e social. Ao nascermos, todos possuímos o mesmo organismo, que possui as mesmas funções orgânicas, porém, cada um possui um corpo diferente, porque temos uma história social e subjetiva. O corpo é fisiológico desenvolvido em psicológico. Existe aí um dualismo. Finalmente, podemos dizer que as emoções não estão alojadas no organismo, elas são nômades (essa expressão é de Vygostski).

Prosseguindo, Clot (2016) se propõe a examinar o que é o afeto, que não é a mesma coisa que emoção, ainda que ambos pertençam à afetividade. Baseando em Spinoza, o autor explica que o afeto tem a ver com a ação, como algo transformador, força de trabalho e desenvolvimento da atividade, citando uma expressão de Spinoza “denomino afeto o que aumenta ou diminui a potência de agir”. E a outra expressão é a de que “um afeto só pode ser ultrapassado por um afeto maior”. Ou seja,

É o desenvolvimento da afetividade que permite ultrapassar o afeto, pelo enriquecimento das emoções e dos sentimentos, levando estes últimos a desempenharem o papel de instrumento do desenvolvimento do afeto. É porque a afetividade é conflitual e que há discordância entre as emoções, sentimentos e afetos, que um pode se tornar o recurso do outro. Entre estes três componentes da afetividade, há relações interfuncionais, suporte de um processo de desenvolvimento no qual cada um pode ser tornar recurso do outro. (CLOT, 2016, p. 91).

Assim, Clot (2016) explica que no processo afetivo, emoções e afetos são inseparáveis, porém distintos. Ou seja, o afeto pertence ao campo da atividade, enquanto as emoções são instrumentos da atividade para amenizar a falta de afetividade.

O afeto é a parte do vivido no vivo, razão pela qual ele faz mudar o ritmo da atividade. Aliás, o coração bate mais rapidamente no afeto, marcando assim a mudança de ritmo da atividade, sinal de que são mobilizados todos os recursos possíveis, históricos, pessoais, sociais como a linguagem ou os signos, todos os recursos incorporados como emoções, permitindo amenizar as situações onde há defasagem. Nesses casos, as emoções, que são simultaneamente orgânicas e subjetivas, servem para prevenir o excesso de atividade. Os afetos, por sua vez, transformam o vivo em vivido e o vivido em vivo, o que vai ao encontro da definição de Spinoza, segundo a qual os afetos aumentam ou diminuem o poder de agir. (CLOT, 2016, p. 95).

## 2.5 Conexões teóricas entre Wallon e Vygotsky

Wallon e Vygotsky investigaram aspectos do desenvolvimento humano de maneira singular e diferenciada. Bastos (2014) mostra que ambos partiram dos pressupostos do materialismo histórico dialético a partir de uma concepção própria. Wallon subsidiou-se no materialismo histórico dialético tanto para conceber seu método de pesquisa e de estudo do desenvolvimento humano, quanto para propor um estudo de pares dialéticos como homem e sociedade, emoção e razão, desenvolvimento “normal” e patológico, entre outros.

E Vygotsky mostrou-se muito interessado em discutir a influência e a relação estreita entre o desenvolvimento humano e o contexto sócio-histórico, destacando o papel fundamental do aprendizado impulsionando a evolução do sujeito. (BASTOS, 2014, p. 83).

Bastos (2014) explica que Wallon chegou a formular uma verdadeira e complexa teoria do desenvolvimento infantil, demarcando momentos mais nítidos de diferenciação, de tomada de consciência corporal e de si, de evolução do pensamento, sinalizando o processo de evolução do pensamento, sinalizando o processo da evolução psíquica de maneira descontínua, marcada por rupturas e tendo no conflito sua mola propulsora. O desenvolvimento da atividade, que inicialmente é afetiva, começa a se constituir pela função da inteligência, o que irá caracterizar rumo a uma nova direção para a ação. Esse processo é instável, ou seja, os estágios alteram-se um em detrimento do outro para que uma das funções (afetividade ou inteligência) possam preponderar.

Devido ao curto espaço de tempo em que Vygotsky elaborou sua teoria, devido à sua morte prematura, não foi possível elaborar uma teoria de desenvolvimento. Porém,

Sua pesquisa deu destaque à evolução da linguagem e do pensamento, ao nascimento e ao detalhamento das funções psicológicas superiores (como a memória e a atenção), à importância do uso de símbolos, num primeiro momento da evolução, além de à importância fundamental da imaginação e da função simbólica nas brincadeiras das crianças. Sem falar na concepção original de zona de desenvolvimento proximal, que coloca em evidência o papel da interação com os parceiros mais experientes para o aprendizado e a evolução; além disso, discutiu com muita propriedade o papel do aprendizado como mola propulsora do desenvolvimento, diferentemente de Jean Piaget e à semelhança de Wallon. (BASTOS, 2014, p. 84).

A riqueza da teoria de Vygotsky contribui para o entendimento e compreensão do processo de inserção do indivíduo na cultura e do seu desenvolvimento enquanto ser social.

Um ponto importante a ser considerado em ambas as teorias é o papel da imitação. Bastos (2014) explica que, para Wallon, a imitação tem uma função fundamental na medida em que implica em uma representação mental que precisa ser internalizada e apresenta um componente singular, subjetivo e afetivo, tanto para a criança, quanto para a construção de sua identidade. Em Vygotsky, a imitação é denominada intelectual, quando compreendida em sentido mais amplo, de forma a evidenciar como se constitui a aprendizagem no desenvolvimento. Inicialmente está relacionada à realidade e posteriormente configura-se como uma atividade imaginativa e singular de cada criança.

Neste sentido, para Wallon e Vygotsky a aprendizagem assume um caráter de extrema relevância na medida em que proporciona desenvolvimento. Bastos (2014) elucida que a aprendizagem para ambos os autores contribui para a construção de novos conhecimentos e ainda permite um salto qualitativo no potencial afetivo-cognitivo. Em contrapartida, Piaget pensa de forma inversa, que o desenvolvimento é o que proporciona a aprendizagem. O que destacamos com essas evidências é o papel assumido pelos educadores, que são imprescindíveis para a evolução do sujeito.

Ambos os autores buscaram estabelecer conexões entre a psicologia e a educação, com isso o papel dos educadores assume relevância. Bastos (2014) elucida que os dois autores enfatizam o papel e a intervenção do educador, a importância de sua formação e a importância de priorizar a reflexão da prática aliada à teoria.

Outro fator de destaque nas duas perspectivas teóricas é a importância das interações como categoria relevante para a constituição do conhecimento e da subjetividade. Bastos (2014) explana que, tanto as interações com o contexto sociocultural, quanto com as ações voltadas para o meio humano, são fundamentais para entender o desenvolvimento e a evolução psíquica.

Podemos inferir que a contribuição walloniana mais significativa foi o estudo das emoções e sua influência no desenvolvimento do sujeito de forma integrada, constituindo-se de afeto, inteligência e ato-motor. E a contribuição Vygotskyana foi a busca pelo entendimento da constituição do ser humano enquanto ser social, que se constitui por meio da linguagem, influenciado pela cultura. Para Bastos (2014, p. 87),

Ambos os autores concebem a integração da dimensão afetiva e da cognitiva no desenvolvimento humano, destacando a influência recíproca entre as duas. Apesar de Vygotsky ter dado mais ênfase aos aspectos relacionados ao funcionamento do pensamento, às funções psicológicas superiores e à própria consciência (mais atrelada ao social do que ao individual), também destacou o papel fundamental das interações. Wallon, por sua vez, preocupou-se em pautar o desenvolvimento marcadamente integrado pela função da inteligência e da afetividade, ao longo do desenvolvimento. Investigou de maneira original a função da emoção, a preponderância alternada da função da afetividade e da inteligência ao longo da evolução psíquica, destacando ainda o movimento constante de diferenciação e de refinamento da consciência de si.

Apesar de escreverem em contextos distintos, existe uma possibilidade de aproximação dos autores na medida em que ambos entendem que não é possível separar razão de emoção. Bastos (2014) finaliza explicando que razão e emoção devem ser analisadas como um par dialético e interdependente na concepção walloniana. Da mesma forma que não se pode conceber a subjetividade como uma questão individual, mas sim social, como concebe Vygotsky.

Em suma, procuramos buscar estabelecer conexões entre os autores que concebem o desenvolvimento humano mediante o desenvolvimento de relações sociais estabelecidas pelos sujeitos em um contexto sociocultural. O estudo das emoções, sentimentos e afetos em sua origem epistemológica constituirá fator relevante para a compreensão em um contexto mais amplo que é o de ensino e aprendizagem que pretendemos discutir a diante.

### **3. CAPÍTULO II – DIMENSÕES DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

#### **3.1 Marco Regulatório da EaD no Brasil e características da modalidade**

A EaD é regulamentada no Brasil no final do século XX pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996), sendo normatizada pelo Decreto nº 2.494 (de 10 de fevereiro de 1998), pelo Decreto nº 2561 (de 27 de abril de 1998) e pela portaria Ministerial nº 301 (de 7 de abril de 1998).

Arruda e Arruda (2015) realizaram um estudo sobre a Educação a Distância no Brasil: das Políticas Públicas e democratização do acesso ao ensino superior, fazendo uma análise do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e evidenciam que este apresentava interpretações confusas e controversas sobre a EaD.

Em seu Art. 1º a Educação a distância é definida como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p.1).

Neste artigo, a EaD apresenta-se como uma possibilidade de “autoaprendizagem” do aluno sem levar em conta a ação docente e as possíveis relações estabelecidas nesse contato de interatividade e afetividade, que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, sendo mediado por recursos didáticos isolados ou combinados. A interpretação de “autoaprendizagem” na EaD leva a inferir que o aluno é capaz de desenvolver-se somente através do contato com o material didático, veiculado por diferentes meios de comunicação.

Nessa trajetória, no mesmo texto, Arruda e Arruda (2015) prosseguem apresentando um estudo sobre o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010) que permite uma ampliação do número de vagas para a EaD ao estabelecer objetivos e metas para o Ensino Superior, prevendo o estabelecimento de um “amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-a inclusive associada aos cursos presenciais regulares ou de educação continuada com o propósito de ampliar as possibilidades de atendimento.”

Percebe-se que há uma mudança na visão sobre a EaD, e diferentemente do que está contido no Art. 1º do Decreto nº 2.494, o texto do PNE menciona um sistema interativo para a ead, além de possibilitar a utilização desta modalidade de ensino nos cursos presenciais. A “interatividade”, uma das categorias de análise desta pesquisa, está contida neste documento mediante o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação. É importante ressaltar que um dos termos que se pretende estudar nesta pesquisa, que é “interatividade”, está contido nesse documento e traduz-se no uso das TDICs na Educação.

Com a evolução do tempo em um contexto político surgido no governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, ocorre a revogação do Decreto nº 2.494 de 1998 pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, apresentando um texto com mudanças significativas. Neste Decreto, a EaD é caracterizada como,

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem acontece com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, art. Xº).

Com esta nova redação, percebe-se a consideração dos estudantes e professores como principais atores dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias de informação e comunicação e, além disso, ampliam-se os níveis e as modalidades educacionais como possibilidades para a EaD. Ou melhor, em seu Art. 2º evidencia-se que a EaD poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
  - a) técnicos, de nível médio; e
  - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
  - a) sequenciais;
  - b) de graduação;
  - c) de especialização;
  - d) de mestrado; e
  - e) de doutorado. (BRASIL, 2005).

No decorrer do Decreto, são estabelecidos critérios para a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas na modalidade EaD, trazendo características fundamentais para sua projeção. Ao definir a duração dos cursos, as formas de avaliação (atividades *on-line* e presenciais), percebemos que existe uma visão mais ampla sobre as possibilidades de desenvolvimento discente e atuação docente.

Com o passar do tempo, em 2016 é estabelecida a resolução CNE nº 1, de 11 de março de 2016, que “Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância”. Sendo de suma importância por ser a base para as políticas e os processos de avaliação e de regulação dos cursos e das IES nos âmbitos dos sistemas de educação (BRASIL, 2016, p. 1). Destaca-se que a EaD é

Caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementaridade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016).

Um aspecto de relevância desta Resolução nº 1 é a consideração da importância dos papéis funcionais de cada ator envolvido no processo de oferta de um curso nesta modalidade, trazendo não só a figura do docente, como a do tutor<sup>7</sup>, que é considerado

todo profissional de nível superior que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, bem como, de considerar como corpo docente da instituição, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e PPC (Projeto Pedagógico dos Cursos). (BRASIL, 2016).

---

<sup>7</sup> O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>.

Em 2017, o Decreto foi atualizado para Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, Art. 1º,

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Assim, na percepção de Silva (2003), em seu livro *Educação On-line*, a EaD apresenta-se como uma demanda do novo contexto socioeconômico-tecnológico engendrado a partir do início da década de 1980, cuja característica não está mais centrada na produção fabril ou na mídia da massa, mas sim na informação digitalizada com nova infraestrutura básica, com novo modo de produção. A internet e o computador ganham espaço e proporcionam uma nova lógica comunicacional na sociedade de forma geral.

A partir deste cenário, surgem questionamentos por parte da sociedade a respeito desta “Educação a Distância”. Seria possível educar sem o contato físico? Como educar alunos separados pelo tempo e pelo espaço? O contato docente-aluno é imprescindível para que ocorra a aprendizagem? Quando se discute a EaD e a infinidade de cursos ofertados nesta modalidade esses questionamentos emergem e, muitas vezes, angustiam os envolvidos direta ou indiretamente no processo de EaD.

Em seu livro *ABC da EaD*, Maia e Mattar (2007) levam a uma reflexão sobre a existência de uma educação a distância, partindo do pressuposto de que a presença é essencial para a intersubjetividade requerida em uma experiência de educação; neste sentido, a educação a distância não seria possível. Seria possível um ensino ou instrução a distância. Porém, outros autores defendem que não há problema com a sigla EaD, e que é possível sim uma educação a distância intensa e proveitosa

Aproximando a esta reflexão, Tori (2010) argumenta que a aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas) é condição necessária, mesmo que não essencial, para que ocorra a aprendizagem. Por isso, muitas vezes, surge o questionamento de como ocorreria uma “aprendizagem a distância”. Pensando em uma maneira para eliminar tal barreira, o ideal seria colocar todos os

protagonistas em um mesmo espaço físico. Porém, aí está a grande questão, os meios de comunicação e as tecnologias interativas também podem contribuir significativamente para a aproximação desses protagonistas, muitas vezes com menor custo e com maior eficiência.

Quando o autor diz maior eficiência, relaciona-se ao fato de que na educação presencial um aluno pode estar presente em sala de aula, porém ausente psicologicamente do assunto que está sendo discutido. Neste caso, não há uma garantia de que exista um envolvimento no processo de ensino e aprendizagem por parte deste aluno. Em contrapartida, ainda segundo Tori (2010), há casos de interações *on-line* a distância, via rede, que acabam por aumentar a empatia e a intimidade entre colegas que, muitas vezes, frequentam a mesma sala de aula e mal se conhecem. A atividade desenvolvida a distância, mesmo que “informal” contribui para uma aproximação entre os sujeitos.

Neste sentido, Maia e Mattar (2007) apresentam um estudo desenvolvido pelo professor da Universidade da Califórnia, Hubert Dreyfus,<sup>8</sup> que faz uma crítica ao projeto da educação a distância ao considerar que muitos projetos de EaD privilegiam a economia de recursos e interação em detrimento da EaD interativa, que privilegie o contato professor-aluno. Para esse professor, a expertise não pode ser adquirida no ciberespaço desencorpado, pois necessita do exercício de interconexões dos corpos, ou seja, da presença em sala de aula.

Neste caso, podemos fazer uma análise da crítica de Dreyfus quando pensamos nos cursos autoinstrucionais, em que prevalece apenas o ensino a distância, pois a função desses cursos é “informar” sem que haja uma preocupação com o processo de ensino e aprendizagem que está sendo estabelecido pelo aluno, uma vez que não há interação entre aluno-docente ou aluno-tutor, o aluno tem contato somente com o conteúdo, material e recursos disponibilizados por meio da plataforma virtual utilizada.

O processo de construção do conhecimento não é tão simples de se desenvolver, existe uma série de fatores que irão corroborar com esse processo, discutiremos mais adiante.

---

<sup>8</sup> Hubert Lederer Dreyfus (Terre Haute, Indiana, 15 de outubro de 1929) é um filósofo norte-americano. É professor na Universidade de Berkeley. Seus principais interesses incluem fenomenologia, existencialismo e a filosofia da psicologia e da literatura, bem como as implicações filosóficas da inteligência artificial.

Porém, o que Valente (2011) apresenta é a ideia de que hoje, além de possuir a informação, é necessário que cada aprendiz desenvolva competências que devem ser construídas na interação com os objetos e as pessoas que coabitam o seu cotidiano.

A aprendizagem efetiva, relevante e condizente com a realidade da atual configuração social, para Valente (2011), se resume em duas concepções: primeiro de que a informação deve ser acessada e o conhecimento deve ser construído pelo aprendiz, estando aí o desafio da Educação de modo geral e da EaD em particular, em criar condições para que a aprendizagem ocorra baseada nessas concepções, elaboradas por diferentes abordagens de EaD, alinhando a transmissão de informação ao processo de construção do conhecimento.

Por isso a preocupação com os cursos ofertados a distância que privilegiam apenas a transmissão de informações sem o desenvolvimento de ações que irão levar os estudantes à construção do conhecimento. Segundo Valente (2011)

as teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo<sup>9</sup> afirmam que a construção de conhecimento não acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (VALENTE, 2011, p. 14).

Portanto, para melhor entendimento da natureza de muitas dimensões e diferentes interpretações sobre a EaD, adotaremos o conceito elaborado por Greg Kearsley<sup>10</sup> e Michael Moore<sup>11</sup> (2008), sendo,

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação

---

<sup>9</sup> Valente (2011) expõe uma análise das teorias que embasam a EaD e com base no estudo do Livro de Keegan, 1996, *The foundations of distance education*, a EaD foi classificada em três grupos: Teorias de independência e autonomia; Teorias de industrialização do ensino e Teorias de interação e comunicação.

<sup>10</sup> Greg Kearsley é um consultor independente especializado na criação e disponibilização de educação on-line. Ensinou na University of Maryland, na Nova Southeastern University e na George Washington University, tendo desenvolvido igualmente cursos on-line em muitas organizações, incluindo NCREL, Walden Institute e University of Wisconsin. Kearsley escreveu mais de 20 livros relacionados ao tema de tecnologia.

<sup>11</sup> Michael Moore é conhecido nos círculos acadêmicos pela liderança na conceitualização e no desenvolvimento de estudos rigorosos de educação a distância. Em 1972, ele publicou a primeira obra teórica em inglês sobre educação a distância e tem realizado diversos outros notáveis trabalhos pioneiros nesse campo.

do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KERSLEY, 2008, p. 2).

Assim, os aspectos considerados essenciais a respeito da definição da Educação a Distância podem ser citados, de acordo com Moore e Kersley, como: aprendizado e ensino; aprendizado que é planejado, e não acidental; aprendizado que normalmente está em lugar diferente do local de ensino; comunicação por meio de diversas tecnologias.

Refletindo sobre essas características, a definição “Educação a Distância” inclui o processo de ensino e aprendizado. Quando se deseja estudar aprendizado e ensino, é preciso usar o termo “educação”, que descreve corretamente uma relação com ambos os lados.

Então, como proporcionar uma verdadeira “Educação a Distância” que possibilite ao aprendiz o desenvolvimento e construção do conhecimento de forma produtiva, prazerosa e instigadora? Como se manifestam as relações de afetividade nesta modalidade de ensino?

Dorjó (2011) realizou um estudo sobre as “Relações afetivas: reais possibilidades na Educação a Distância” e apresenta elementos que corroboram para esta discussão. Ao analisar as relações afetivas desenvolvidas entre alunos e professores de um curso de Letras realizado na modalidade EaD, a autora destaca a importância de que o processo pedagógico seja fundamentado na ação dialógica em interações por meio dos fóruns, mostrando que no processo comunicacional por meio da linguagem, é possível desenvolver a empatia, relações de amizade, que culminam em um sentimento que causa prazer no contato humano, mesmo realizado a distância.

A autora apresenta um elemento fundamental presente no processo educacional realizado na modalidade EaD, que é a comunicação por meio da linguagem, que podemos inferir que influencia significativamente no estabelecimento de vínculos. Quando pensamos nas ferramentas de interação síncronas e assíncronas utilizadas em um curso a distância, o texto escrito e a linguagem são os principais meios de comunicação estabelecidos entre os atores envolvidos.

A clareza das informações, a escrita cuidadosa, os termos e conceitos-chave apresentados, as imagens e recursos audiovisuais disponibilizados nesses contatos entre os atores envolvidos no processo educacional constituem a base para o entendimento e progresso do aluno que desenvolve um curso na modalidade a distância. Pressupõe-se que esses elementos podem contribuir para autonomia, motivação, engajamento, envolvimento e participação do aluno.

O professor e/ou tutor é um dos principais responsáveis por esse processo na EaD, tendo em vista a proximidade com que exerce seu papel junto aos alunos. Por isso, é fundamental que esses sujeitos tenham clareza de seu papel e assumam uma postura condizente. Entende-se o professor e/ou tutor nesta pesquisa como o facilitador do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, aquele que estabelece contato com os alunos seja por meio das ferramentas de EaD presentes no AVA, como *chat*, fórum, wiki, mensagens ou nas relações estabelecidas durante os momentos de encontro presencial. Daremos um enfoque maior nas características que esse profissional precisa ter e/ou desenvolver devido à sua relevância nesse processo educativo.

### **3.2 Afetividade na educação: implicações para o processo de ensino e aprendizagem**

A partir das constatações de Vygotsky e Wallon sobre o desenvolvimento da afetividade é possível entender que a afetividade está diretamente relacionada aos processos cognitivos e deve ser considerada de forma integrada ao desenvolvimento do ser humano. Vygotsky (1993, tomo II) explica que “quem separa o pensamento do afeto fecha para sempre as possibilidades de explicar as causas do pensamento [...]”. Na perspectiva de Vygotsky, afeto e cognição estão dialeticamente relacionados.

Neste sentido, para ambos os autores, a aprendizagem assume um caráter de extrema relevância, na medida em que impulsiona o desenvolvimento. Bastos (2014) explica que a aprendizagem proporciona a aquisição de novos conhecimentos, além de gerar um salto qualitativo no potencial afetivo-cognitivo. Neste sentido, pode-se destacar o papel do educador que se torna imprescindível para a evolução dos sujeitos e precisa estar diretamente alinhado com os objetivos pessoais de cada indivíduo.

O objetivo deste Capítulo é o de entender como acontecem estes processos de ensino e aprendizagem tendo como pano de fundo a afetividade. Como os educadores podem atuar para que este processo seja satisfatório, de forma a oportunizar a aprendizagem dos alunos? Como deve se dar a intervenção dos educadores? Por que é importante a formação dos docentes? E como deve ser priorizada a reflexão prática alinhada à teoria?

Como vimos no Capítulo anterior, para Vygotsky, o ser humano se constitui por meio das relações sociais que desenvolve em um contexto histórico e cultural em que está inserido. Prestes<sup>12</sup> (2010) explica que entre 1925 e 1930, os estudos do grupo liderado por Vigotski revolucionam a interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento humano, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura”.

Esses estudos começam a desempenhar um papel importante na formação dos novos professores, deixando no passado a “velha escola”, pois “para a formação de um homem novo fica perfeitamente claro que, do ponto de vista da influência consciente sobre o curso do processo educativo, a nova escola surge como uma das tarefas essenciais”. (PRESTES, 2010, p. 31).

Neste contexto, o professor tem um desafio que é o de proporcionar uma educação pautada no desenvolvimento integral do indivíduo. Emiliano e Tomás (2015) destacam que para Vigotski, devido ao fato do desenvolvimento do indivíduo ser um processo construído nas e pelas interações que ele estabelece com o contexto histórico e cultural, a construção do conhecimento ocorre a partir de um processo constante de interação social.

---

<sup>12</sup> Zoia Prestes é filha de Luiz Carlos Prestes com Altamira Rodrigues Sobral. Passou a infância e início da vida adulta em Moscou, capital da então União Soviética, no período em que a família Prestes recebeu asilo político em função das perseguições e ameaças feitas pelo regime militar instalado no Brasil em 1964. Pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou formou-se em pedagogia e psicologia pré-escolar, além de realizar o mestrado. No Brasil, realizou doutorado em educação pela Universidade de Brasília com orientação de Elizabeth Tunes. É atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. (CERICATO, 2012, p. 279).

Em sua tese, Zoia (2014) aprofunda nos conceitos apresentados por Vigotski, por meio de pesquisas em fontes russas sobre a trajetória de publicações de alguns de seus textos, de entrevistas com seus familiares e com alguns estudiosos russos da teoria histórico-cultural. E a partir destas análises a autora discute as opções de alguns tradutores, analisando a trajetória de algumas de suas obras na União Soviética, na Rússia e no Brasil. E com base em um exame detalhado de alguns conceitos basilares da teoria de Vigotski, Zoia apresenta e justifica adulterações intencionais na tradução de obras que, segundo ela, escondem-se sob um véu ideológico quase imperceptível para o leitor.

Tendo em vista que “Educar é possibilitar que advenha um ser humano, membro de uma sociedade e de uma cultura, sujeito singular e insubstituível” (CHARLOT, 2013, p. 120), é fundamental compreender como se dá o processo de aprendizagem por meio das interações sociais. Com o intuito de entender essas relações, voltamos à teoria de Vygotsky, buscando explorar alguns conceitos basilares que constituem aspectos essenciais para a aprendizagem. Discorreremos sobre *a internalização, mediação e Zona de Desenvolvimento Iminente*.

Um dos conceitos importantes é o da internalização, que pode ser explicado por meio da subjetividade e intersubjetividade. Oliveira (1992) esclarece que para Vygotsky, as funções psicológicas superiores permitem ao indivíduo um maior grau de autonomia e caracterizam-se como resultado do processo de inserção do homem na cultura. Portanto, o processo de internalização dessas formas culturalmente dadas ao funcionamento psicológico adquire extrema relevância.

A internalização envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base a operação com signos [...] aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica “interiorizam-se”, tornando-se a base da fala interior. (OLIVEIRA, 1992, p. 80).

Já Tassoni (2000) argumenta, mediante a interpretação de Vygotsky, que o processo de internalização abarca uma série de modificações que colocam em relação o social e o individual. Ou seja,

todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). (TASSONI, 2000, p. 1).

Desta forma, Oliveira (1992) elucida que quando o indivíduo toma posse do material cultural, torna-o seu e utiliza-o como instrumento de pensamento e ação. Assim, o processo de internalização, que é a própria formação da consciência, é também um processo da constituição da subjetividade a partir de situações da intersubjetividade. Esse avanço envolve, portanto, inúmeras relações pessoais densas, mediadas simbolicamente.

Mediante esta constatação, o processo de aprendizagem não se estabelece por um indivíduo sozinho, de forma isolada. O papel do outro e as relações e interações sociais

adquirem extrema relevância. Essas questões permitem-nos inferir que, mediação semiótica e a qualidade em que são estabelecidas as relações emergem como essenciais.

Na perspectiva de Pino (1991), a mediação semiótica permite explicar os processos de *internalização e objetivação*, as relações entre *pensamento e linguagem* ou a interação entre *sujeito e objeto* do conhecimento.

Conforme Pino, 1991, p. 32,

Num sentido amplo, mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação. Neste trabalho, o termo mediação é utilizado para designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio. Mas especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sócio-cultural.

Pino (1991) continua sua definição para o termo “mediação” explicando que os processos mediadores multiplicam-se na vida social dos homens devido à complexidade de suas relações sociais. E compara os seres humanos com os animais – que têm mecanismos instintivos de adaptação; já os humanos criaram *instrumentos e sistemas de signos*, em que o uso lhes permite transformar e conhecer o mundo, comunicar suas experiências e desenvolver funções psicológicas novas, constituindo assim a “mediação semiótica” por meio dos sistemas de signos.

Sendo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio das interações estabelecidas no contexto de sala de aula, o docente assume um papel primordial na aprendizagem dos estudantes. Interpretando a definição de Pino (1991) para o conceito de mediação, *toda intervenção de um terceiro “elemento” possibilita a interação entre os “termos” de uma relação*, podemos inferir que o docente pode ser considerado um instrumento de mediação, dentre outras diversas possibilidades presentes em uma sala de aula.

Retomando algumas das considerações de Vygotsky sobre as vivências apresentadas no Capítulo I, que são elucidadas segundo Jeresbtsov (2014), tais como, unidade de afeto-intelecto, unidade de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade,

condição de uma neoformação, entre outros, podemos considerar que são as vivências e as experiências adquiridas ao longo do processo inserção do indivíduo na cultura que irão oportunizar o estabelecimento de relações afetivas, o que pode ser transposto para as relações desenvolvidas em sala de aula entre os atores envolvidos no processo educativo.

E não menos importante, discorreremos sobre a ZDI que, segundo Prestes (2010), aparece nas traduções para o português como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Imediata. A autora explica que a tradução deste conceito gerou diferentes interpretações por pressupor que a zona de desenvolvimento pode ser aferida e quantificada. A autora identificou esse fato ao ler o artigo de Anna L. Brown e Roberta A. Ferrara *Diagnosing zones of proximal development*, em que as autoras admitem que a Zona de Desenvolvimento Proximal é passível de quantificação, mediante o potencial de aprendizagem do aluno, além de interpretarem-na como algo estanque, sem levar em consideração as mudanças instantâneas e momentâneas que ocorrem na ZDI.

Prestes (2000) explica que as primeiras traduções do conceito de ZDI para o português seguiram as traduções americanas, denominando-o de zona de desenvolvimento proximal, e o autor Paulo Bezerra optou por usar zona de desenvolvimento imediato. Houve a alteração das palavras – proximal para imediato, mas o problema continuou gerando uma interpretação equivocada para o que Vigotski entende como zona *blijaichego razvitia*.

Tanto a palavra proximal como a imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento. (PRESTES, 2010, p. 168).

Portanto, a tradução de Zona de Desenvolvimento Proximal é a mais utilizada e difundida no Brasil por todos os pesquisadores que estudam o tema. Prestes (2010) esclarece que essa tradução é simplesmente a forma com que o conceito foi traduzido para o inglês e transportado para o português. O impacto disso é que os autores das traduções não se atentaram ao estudo e entendimento do termo, o que impacta diretamente no entendimento real de uma das ideias mais revolucionárias de Vigotski.

Para analisar esse termo, Prestes (2010) cita o texto “A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar em função do ensino”, estenografia de uma palestra proferida por Vigotski em 1933 na cátedra de defectologia do Instituto de Pedagogia Bubnov. Segundo ela, esse texto é um dos mais interessantes, porque nele se detém a análise de algumas questões que a pedagogia<sup>13</sup> vinha elaborando, que tinha estreita relação com o problema do desenvolvimento mental de crianças no processo de ensino ou instrução. Para Vigotski, havia uma relação entre o desenvolvimento mental e o andamento (marcha) do ensino ou instrução.

Porém, ainda segundo Prestes (2010), Vigotski critica esses estudos que buscavam identificar a idade em que determinado ensino torna-se possível, ou seja, muitos autores da época defendiam que o desenvolvimento era uma premissa para o ensino ou instrução. Ou seja, as crianças eram classificadas por meio de testes nos quais se verificava se ela estava madura ou não para o ensino mediante o desenvolvimento de tarefas realizadas sozinhas, sem a ajuda de alguém. O autor diz que esse ponto de vista foi completamente abalado quando se estabeleceu que existe uma idade mais sensível para a instrução, uma idade preferencial para ensinar determinada matéria.

Essas problematizações compõem a análise de Vigotski para chegar ao conceito *de zona blijaichego razvitia*, uma vez que a relação entre o desenvolvimento mental da criança e a instrução escolar é um fator de extrema complexidade. E com o desenvolvimento de diversos estudos, Prestes (2010) elucida que Vigotski fala de um paradoxo provocado levantando algumas questões, como por exemplo: *de que modo crianças que chegam à escola com um desenvolvimento mental melhor revelam-se, no decorrer da instrução, piores em seu desenvolvimento mental?* Para o autor, esse paradoxo se complica quando é comparado ao desenvolvimento escolar e buscando formas de explicar este fato, Vigotski recorre à *zona blijaichego razvitia*,

A zona blijaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] a zona

---

<sup>13</sup> Do grego: estudo sistemático da vida e do desenvolvimento das crianças (Dicionário Eletrônico Houaiss).

blijaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (PRESTES, 2010, p. 173).

Desta forma, a autora defende que a tradução que mais se aproxima do termo *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente* devido às possibilidades de desenvolvimento para além do imediatismo e da obrigatoriedade da ocorrência, Prestes (2010) esclarece que a criança pode ou não contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, porém ela pode ou não amadurecer certas funções intelectuais, isso não é uma condição.

O entendimento e esclarecimento desses conceitos fundamentais da teoria de Vigotski são essenciais para a compreensão da afetividade e interatividade no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido, seja na educação presencial ou a distância. Em ambas as modalidades, o processo de aprendizagem desenvolvido pelos estudantes se fundamenta nas possibilidades oportunizadas a ele por meio dos instrumentos de mediação alicerçados à prática do docente.

### **3.3 Afetividade e Educação a distância: visão da afetividade e processos educacionais**

Ao discutir o termo afetividade, muitos estudiosos pensam na relação entre emoções e sentimentos que estão presentes nos relacionamentos e exercem influência sobre o comportamento humano. No âmbito educacional, a afetividade relaciona-se com os atores envolvidos no processo educativo, sejam alunos, professores, equipe pedagógica e/ou equipe técnica administrativa, e essas relações podem levar à construção ou não de vínculos, seja na educação presencial ou na EaD, por meio dos AVAs<sup>14</sup>.

O dicionário Houaiss (2001) define afetividade como:

---

<sup>14</sup> Para Grossi et al (2013), o panorama político, econômico e social da década de 2010 é caracterizado pelo surgimento de novas perspectivas relacionadas à educação. Surgem assim, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (em inglês, Learning Management Systems ou ainda em português, Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem). Segundo Grossi et al (2013), apud Mattar (2011) os AVAs são a marca registrada da EaD, embora alguns estudiosos já estejam apontando que esses ambientes estejam ultrapassados e substituídos pelos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEAs). Sendo os AVEAs uma denominação mais abrangente do que a do AVA e que compreende as ações de ensino necessárias à aprendizagem.

1. Qualidade ou caráter de quem é afetivo;
2. Conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos;
3. Tendência ou capacidade individual de reagir facilmente aos sentimentos e emoções; emocionalidade.

Interpretando esta definição, é possível inferir que esses fenômenos psíquicos podem influenciar o interesse, envolvimento, percepção, raciocínio, memória, entre outros, elementos que contribuem para tornar o ato educativo significativo.

A afetividade do ponto de vista de Grossi et al (2013) é indispensável em qualquer atividade humana, dentre elas, pode-se destacar a educação, em especial na modalidade a distância, uma vez que muitos discentes ainda têm a ideia de que a EaD é uma modalidade de educação “fria”, na qual o discente estuda sozinho e não o tem apoio significativo do professor.

Paulo Freire (1996),<sup>15</sup> ao escrever a “Pedagogia da Autonomia”, sugere práticas e apresenta possibilidades dos educadores(as) estabelecerem novas relações e condições de educabilidade deles(as) entre si, dentro de cada um deles(as) mesmos, e com seus educandos. Ele entendia que essas posturas pessoais e epistemológicas possibilitam a abertura à apropriação do saber. Na realidade, Freire convida os educadores a exercerem uma ética crítica, competência científica e amorosidade autêntica. Apesar do contexto em que este livro foi escrito não se referir a Educação a Distância, podemos trazer a noção de afetividade apresentada pelo autor, uma vez que se refere ao ato educacional em qualquer instância.

Para Freire (1996), é preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, do ponto de vista democrático, que o professor será melhor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” seja nas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que se deve ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que o docente não pode permitir, é que a sua afetividade interfira no cumprimento ético do dever de professor e do exercício da

---

<sup>15</sup> Apesar dos fundamentos epistemológicos do autor Paulo Freire serem diferentes de Vygotsky e Wallon, utilizamos alguns elementos de sua teoria por entender que são basilares ao entendimento de processos educativos coerentes com a proposta desta pesquisa.

autoridade docente. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança.

Ainda na visão de Freire (1996), não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso trabalho é realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca.

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. (FREIRE, 1996. p.144).

Finalmente, para Freire (1996), como prática humana, a educação jamais pode ser entendida como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos. Para o autor, nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é sinal de arrogância. Assim, Freire (1996) não nega a competência, por outro lado de certos arrogantes, mas lamenta a ausência de simplicidade, que não diminui em nada seu saber, ou faria gente melhor. Gente mais gente.

Carvalho e Lima (2015) realizaram um estudo sobre a “Importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon”, e definem que emoção e afetividade são elementos a serem considerados em qualquer fase da vida, pois estarão presentes em todas as relações pessoais e nas situações que envolvam relações entre pessoas inclusive nas situações de aprendizagem, entendidas como processo construído socialmente na interação entre os sujeitos históricos.

Desta forma, as relações de afetividade estão presentes na relação de educação, seja ela presencial ou a distância. Podem ser evidenciadas com maior ou menor intensidade dependendo do grau de interação ou interatividade estabelecido entre os atores envolvidos em um processo educativo. Carvalho e Lima (2015) destacam que a afetividade exerce um papel fundamental nas correlações psicossomáticas básicas, pois além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e a

ação, constituem um componente essencial da harmonia e do equilíbrio: a personalidade humana.

Por exercer esse papel, o estudo da afetividade nas relações estabelecidas na modalidade a distância exerce um potencial de aproximação ou distanciamento do educando. Tendo em vista as características do ato educativo, Tassoni (2000, p. 3) explica que:

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

As experiências vividas em sala de aula ocorrem, inicialmente, entre os indivíduos envolvidos, no plano externo (interpessoal). Através da mediação, elas vão se internalizando (intrapessoal), ganham autonomia e passam a fazer parte da história individual. Essas experiências também são afetivas. Os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico.

Em ambas modalidades educacionais, presencial ou a distância, a base afetiva é considerada de forma a interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem. Mediante essas discussões, torna-se importante compreender, de forma sintética, aspectos referentes à legislação que fundamenta a Educação a distância no Brasil, a fim de realizar essas inferências específicas a essa modalidade.

## **4. CAPÍTULO III – DIALOGIA, INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE**

### **4.1 Dialogicidade e educação e o aluno da Educação a distância: aprendizado de adultos**

A prática pedagógica desenvolvida nos cursos superiores ofertados na modalidade a distância requer uma série de cuidados, visto que estamos trabalhando com a formação de adultos. Por isso, discorreremos de forma sintética sobre o aprendizado de adultos no contexto da EaD.

Embora a legislação, mais precisamente o Decreto nº 9.057, prevê que a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância, nos ateremos à modalidade na educação superior, foco da pesquisa. Moore e Kearsley (2008) apresentam que a maioria esmagadora dos alunos de educação a distância nos Estados Unidos são adultos, com geralmente 25 e 50 anos. Esse diagnóstico reforça a importância de entender alguns aspectos que podem contribuir para o trabalho do docente considerando essa realidade.

Moore e Kearsley (2008) elencaram algumas proposições sobre o aprendizado de adultos baseados nos clássicos estudos de Malcolm Knowles (1978). Segundo ele, existem alguns fatores que diferenciam o aprendizado entre adultos e crianças, como por exemplo,

- ✓ Embora as crianças aceitem ser dependentes de um professor, os adultos apreciam sentir que têm algum controle sobre o que está acontecendo e ter responsabilidade pessoal.
- ✓ Embora as crianças aceitem a indicação do professor a respeito do que deve ser aprendido, os adultos preferem eles mesmos definir isso ou pelo menos ficar convencidos de que isso é relevante para suas necessidades.
- ✓ As crianças aceitam as decisões do professor relativas a como aprender, o que fazer, quando e onde. Os adultos apreciam tomar tais decisões sozinhos ou pelo menos ser consultados.

- ✓ Embora as crianças possuam pouca experiência pessoal em que se basear, os adultos têm muita vivência e gostam de utilizá-la como um recurso de aprendizado.
- ✓ As crianças precisam adquirir um conjunto de informações para uso futuro. Os adultos supõem que possuem as informações básicas ou precisam adquirir o que é relevante em termos imediatos. Em vez de adquirirem conhecimento para o futuro, eles encaram o aprendizado como necessário para resolver problemas no presente.
- ✓ As crianças podem precisar de motivação externa para estudar; os adultos que geralmente se apresentam de modo voluntário para aprender têm motivação intrínseca.

Tendo em vista os pontos levantados, consideramos que os adultos, por terem uma vivência, uma visão de mundo, uma inserção na cultura e adaptação ao contexto sociocultural mais consolidado que as crianças, já saibam discernir o que querem estudar e o que não querem. Neste sentido, pressupõe que o adulto, ao realizar um curso a distância, sabe que precisará dedicar tempo para os estudos, ter disciplina para acompanhar as discussões e atividades, saber gerenciar os prazos, ter uma escrita clara e coerente, entre outros fatores, que irão permitir o seu desempenho de forma satisfatória no curso.

Moore e Kearsley (2008) discutem alguns motivos que podem ser considerados como mais comuns para fazer um curso EaD, que é, em grande parte dos casos, desenvolver ou aperfeiçoar o conhecimento necessário para um emprego. “[...] São inúmeras as razões para fazer um curso nesta modalidade, e independente da disciplina, os alunos são muito comprometidos, empenhados e altamente motivados no que se propõe a fazer.”

Adultos geralmente optam por realizar um curso a distância devido à comodidade de poder estudar em casa, ou devido ao fato de poder organizar seus horários de estudo, ou também devido à indisponibilidade de realizar um curso presencial. Quando os estudantes apresentam um objetivo e uma motivação intrínseca ao se matricular para determinado curso, o envolvimento, dedicação e engajamento tendem a ser satisfatórios, ou também pode acontecer o contrário, alunos que se dispõem a estudar a distância,

porém não conseguem gerenciar suas atividades, tendem a ter um desenvolvimento inferior no curso. Muitos são os fatores envolvidos para que um curso ofertado contribua realmente para a formação de um aluno crítico, autônomo e reflexivo, que saiba se posicionar frente às demandas e problematizações que se apresentam a ele.

Outro fator de suma relevância, que pouco é discutido, segundo Moore e Kearsley (2008), é a ansiedade do aluno adulto que realiza um curso a distância. Para os autores, se essa ansiedade for revelada, na maioria das vezes é direcionada ao instrutor, que é o representante mais próximo da instituição de ensino. Se o instrutor identifica o aluno ansioso, ele tenta com sensibilidade assegurar que o aluno se familiarize com os procedimentos e expectativas da instituição. Para o aluno, o maior desafio surge na primeira tarefa, logo no início do curso, neste momento, existe maior potencialidade de um aluno ansioso desistir do curso. Em contrapartida, se ele consegue vencer a ansiedade e entregar a tarefa com sucesso, e recebe um *feedback* positivo à medida que vai se adaptando ao curso e ganhando segurança, a ansiedade tende a ser controlada.

Sabendo que os alunos podem ter esta ansiedade, seja no início do curso ou até mesmo no início de uma nova disciplina, cabe ao instrutor tentar diminuir o nível de tensão. Moore e Kearsley (2008) explicam que não é necessário diminuir os padrões exigidos pela instituição, mas, levar em consideração, previamente, medidas na elaboração do curso. Os autores citam um estudo desenvolvido por Conrad (2002) que constatou que os alunos eram ajudados tendo acesso aos materiais do curso antes do início e desejavam ver uma mensagem do instrutor quando acessavam pela primeira vez, portanto, é interessante que,

Ao criar o ambiente propício para o aprendizado, o instrutor deve explicar que erros representam uma parte natural do aprendizado, e não existe razão em temer cometê-los, pois se aprova quando um aluno assume riscos, e não existe nenhuma “pergunta boba”, pois o instrutor admira e aprova o esforço e o comprometimento, preocupando-se com que o aluno seja bem-sucedido e se empenhe para atingir essa meta. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 173-174).

Neste sentido, o papel do instrutor é essencial para que os alunos apreciem o curso, se envolvam e tenham interesse e motivação para realizá-lo. As relações estabelecidas via AVA são de extrema relevância, tendo em vista que o contato realizado entre alunos e

atores envolvidos na oferta do curso, acontece mediado por tecnologias digitais. De acordo com Peters<sup>16</sup> (2007), o tripé, diálogo, estrutura e autonomia, defendidos por Moore (1993), assumem significativa importância para o desenvolvimento teórico e prático do ensino a distância, especialmente nos cursos superiores.

Peters (2006) explica que os docentes universitários internalizaram as tradicionais formas de ensino, seja na educação presencial ou a distância, e facilmente criticam propostas reformistas que giram em torno dos três pontos citados anteriormente, diálogo, estrutura e autonomia. *A grosso modo*, o autor elenca as seguintes objeções por parte dos docentes:

- 1) Longas discussões são perda de tempo.
- 2) Materiais de estudo desenvolvidos sob o ponto de vista da tecnologia do ensino reduzem o ensino e o estudo a uma mera racionalidade de fim e meio.
- 3) O estudante médio não dispõe das condições prévias necessárias para o estudo autônomo. De modo algum eles têm condições de planejar e cursar sem orientação algo tão exigente e complexo como o estudo universitário. (PETERS, 2006, p. 72).

Assim, temos um sério problema, uma vez que o ensino a distância pressupõe a articulação desses elementos. Peters (2006) elucida que a integração de diálogos didáticos, de programas de ensino e estudo estruturados e atividades de estudo autônomo, precisam estar engajados e serem aceitos. Se não, enfrentaremos ceticismo, dúvidas e rejeições e tenderemos a permanecer com as mesmas práticas tradicionais. Por isso, adentraremos na importância do diálogo, interação e interatividade como proposta para vencer a barreira da distância física.

---

<sup>16</sup> Moore e Kesley (2008) explicam que a expressão *educação a distância* que Moore escolheu para definir o universo das relações ensino-aprendizado caracterizado pela separação entre alunos e professores foi a primeira que ele ouviu em um diálogo com um educador sueco Borje Holmberg. Holmberg era diretor da Hermods Correspondence Scholl na Suécia e, sendo fluente em alemão, havia lido a respeito do trabalho de um grupo de pesquisadores na University of Tubingen. Em vez de se referirem a “estudo por correspondência”, esses alemães usavam os termos Fernstudium ou educação a distância e Fernunterricht ou ensino a distância. Entre as figuras de destaque, estavam K.H. Rebel, M. Dellling, K. Grall, G. Dohmen e Otto Peters.

Otto Peters publicou em 1967 um trabalho original, “Das Fernstudium an Universitäten und Hochschulen”, que foi traduzido para o inglês em 1983 com o título “Ensino a Distância e Produção Industrial. Esboço de uma Interpretação Comparativa” (Sewart, Keegan e Holmberg, 1983). Nesse artigo, Peters explicava como “ficou claro que o estudo a distância é uma forma de estudo complementar em nossa era industrial e tecnológica” (p.95). Sua tese foi que a educação a distância é mais bem compreendida como a aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução e, *a não ser que métodos industriais sejam utilizados, a educação a distância não será bem-sucedida*. Essas técnicas incluem: planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como usar um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas. Essa aplicação de práticas industriais terá como resultado uma alta qualidade; o alto custo desse procedimento é amortizado quando os cursos são distribuídos para um grande número de alunos, o que é denominado pelos economistas de grande escala de produção. (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 239).

## 4.2 Diálogo: compreendendo o conceito

De acordo com Freire (2016), quando tentamos adentrarmos no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. E, encontrando a palavra na análise do diálogo, nos impõe buscar seus elementos constitutivos. Para esse autor, a existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformem o mundo.

Essa investigação, para Freire (2016), pressupõe duas dimensões: ação e reflexão, que são de tal forma solidárias, em uma interação extremamente radical que, sacrificada uma delas, ainda que em parte, se ressentem, imediatamente a outra. Para o autor não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, com que não se pode transformar a realidade resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Devido a isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE, 2016, p. 133).

Em contrapartida, se por um lado enfatiza ou exclusiviza a ação, em detrimento da reflexão, Freire (2016) converte a palavra em ativismo, este que é a ação pela ação, e ao minimizar a reflexão, nega-se também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Assim, qualquer dessas dicotomias, ao apresentar-se em formas inautênticas de existir, geram formas inautênticas de pensar, reforçando a matriz que as constituem. Assim,

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2016, p. 134).

De tal modo, a existência humana exige um pronunciar, o pronunciar pode modificar realidades. Para Freire (2016, p. 134), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. [...] Desta forma, dizer a palavra, que é verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, portanto, esse direito é de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira

sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, roubando desta forma a palavra dos demais.

Por isso, para Freire (2016), o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, ocorre a transformação, o diálogo apresenta-se como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. Esta característica não permite uma redução, simplificando-o a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, e também não é discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se coma *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua.

Por isso, Freire (2016) explica que o encontro de homens que *pronunciam* o mundo não deve ser doação de um *pronunciar* de uns aos outros. É um ato de criação, que não pode ser um instrumento que lance mão de um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, conquista do mundo para a libertação dos homens.

### **4.3 Diálogo na EaD**

Quando falamos de diálogo, estamos nos referindo, segundo Peters (2006), à interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes, portanto, ao diálogo que acontece de *fato*. Já Moore e Kearsley (2008) explicam que o diálogo é um termo que ajuda a focalizar a inter-relação de palavras e ações quaisquer outras interações entre professor e aluno. Esclarecem que diálogo e interação são diferentes, mas que as interações são necessárias para criar diálogo.

Moore e Kearsley (2008) elucidam mediante análise de Moore (1993) que o diálogo é utilizado para descrever uma interação ou várias interações que podem ter qualidades positivas. O diálogo tem uma finalidade, é constitutivo e valorizado por cada participante, ou seja, os envolvidos no diálogo são ouvintes respeitosos e ativos, contribuindo e se baseando na contribuição de outro(s) participante(s). E, em um sentido educacional, o direcionamento do diálogo inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno.

No mesmo sentido, Peters (2006), também baseado em Moore (1993), explica que um diálogo é direcionado, constitutivo e apreciado pelos participantes. O termo diálogo sempre se reporta a interações positivas, apesar de haverem interações negativas e neutras. Dá-se importância à proposição de soluções conjuntas de problemas discutidos, a fim de que os estudantes consigam atingir uma compreensão do que está sendo estudado.

Em relação às características deste diálogo, Moore e Kearsley (2008) explicam que sua extensão e natureza estão alinhados à filosofia educacional do indivíduo, ou grupo responsável pela elaboração do curso, à personalidade do docente e discente, ao conteúdo do curso e fatores ambientais. Os autores listam alguns fatores ambientais que afetam o diálogo, tais como: a existência de um grupo de aprendizado e sua dimensão, a linguagem e o meio de comunicação.

O diálogo é extremamente importante no ensino e na aprendizagem na EaD, tendo em vista a função que ele assume, é de grande valia adentrar no entendimento deste conceito e suas implicações didáticas. Peters (2006) elucida que o diálogo não apenas desempenha funções auxiliares, mas, sim, é também uma forma *autônoma* de ensino e aprendizagem, com funções pedagógicas e didáticas específicas. Portanto, é importante analisar o diálogo sob a ótica de diferentes disciplinas, em seus aspectos “didático-científicos, didático-universitários, didáticos-teleducativos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos bem como sociológicos.” Para o autor, é importante considerar a aprendizagem dialógica na EaD, reconhecendo seus objetivos e potencialidades para além de um estudo baseado em materiais de ensino pré-moldados.

Em relação ao aspecto *didático-científico*, Peters (2006) explica, a partir do estudo da tese de Hartmut von Henting (1971), que a comunicação se torna parte integrante constitutiva e integral do saber e da ciência, isso implica que quem quiser restringir o estudo a distância apenas à recepção de materiais, prejudica significativamente o ensino em sua essência, inclusive sua *cientificidade*. Por isso, o autor esclarece que a comunicação de saber é uma *condição fundamental* do ensino acadêmico. É imprescindível a articulação de *conhecimento e comunicação* como princípio didático para a educação a distância. Para Peters (2007, p. 77):

Por esta razão também não se pode prescindir do diálogo no ensino a distância, sobretudo porque o perigo da escolarização do ensino acadêmico por meio dos cursos elaborados e, por causa disso, fixados (“coagulados”) antes é maior nessa forma do estudo do que no presencial. Quem quiser restringir os teleestudantes à comunicação escrita do saber – com provas escritas, tarefas as serem remetidas pelos correios e trabalhos finais de bacharelado ou mestrado – reduz seriamente a estrutura do estudo acadêmico.

Sobre o aspecto *didático-universitário*, Peters (2006) apresenta elementos fundamentais para o aprendizado e reflexão sobre problemas científicos, que podem ser construídos por meio da participação ativa no diálogo. Algumas ações promovem um grau elevado de envolvimento dos estudantes frente ao conteúdo estudado, resultando muitas vezes em um maior engajamento dos alunos, como por exemplo, troca de ideias distintas, confronto de opiniões, assumir posições, exercer o senso crítico. O que não pode ser desenvolvido somente com a leitura e reflexão isolada de determinado conteúdo.

Neste sentido, quando apresentamos essas potencialidades do diálogo, consideramos que ele contribui positivamente para o processo de ensino e aprendizagem especialmente na educação a distância. Segundo Peters (2006), o diálogo oferece, possibilidades das quais nenhuma outra forma de ensino dispõe. O autor lista algumas competências específicas, que podem ser aprendidas pelos estudantes, mediante participação ativa no diálogo, como por exemplo,

- ✓ a argumentar objetivamente e no jargão de sua disciplina,
- ✓ a assumir, fundamentar, defender, modificar ou rejeitar espontaneamente, no decorrer da discussão oral, uma posição teórica própria,
- ✓ a “questionar criticamente” e julgar o saber exposto por outros estudantes,
- ✓ a colher de uma discussão impulsos para a reflexão própria e, por outro lado, impulsionar o andamento da discussão,
- ✓ a refletir consciente e autocriticamente com outros estudantes a aprendizagem havida e os métodos empregados num metaplano,
- ✓ a experimentar progressos cognitivos coletivos e
- ✓ a proceder, o quando possível, de modo racional, sistemático e metódico na exposição oral de ideias próprias.

Sobre o aspecto *didático-teleducativo*, Peters (2006) explica que a relação sujeito-objeto se transforma em uma relação eu-tu, relação sujeito-sujeito. Devido ao grande número de discentes, normalmente existe uma relação de anonimidade dos docentes, atendo-se a uma relação de objetivação das funções didáticas e sua aplicação técnica, desenvolvendo apenas relações sujeito-objeto. Portanto, o diálogo pode oportunizar a relação eu-tu, de modo que haja um envolvimento da personalidade e individualidade dos docentes e discentes para que as relações se tornem primordialmente *educativas*.

Um aspecto essencial elucidado por Peters (2006) é o *aspecto pedagógico*. Para o autor, o diálogo assume caráter relevante pedagogicamente porque articula linguagem, pensamento e ação em uma relação íntima que oportuniza o desenvolvimento individual e social dos seres humanos. Assim, o falar torna-se uma ação social.

Peters (2006) também discute o *aspecto filosófico e antropológico* do diálogo. Em relação ao primeiro, entende-se que no diálogo experimenta-se de modo insubstituível uma forma de vida importante para a existência do ser humano, e em relação ao segundo ponto, no diálogo, trata-se de uma relação elementar da existência humana, porque ele é meio pelo qual surge a língua, em que o homem se torna humano e capaz de conviver em sociedade.

Realizando um “*balanço intermediário*” desses aspectos, Peters (2006) sintetiza que quando se leva o ensino a sério, isto quer dizer que o curso não será desenvolvido somente com a leitura de materiais, é imprescindível oferecer inúmeras possibilidades de diálogo. E, além disso, quando se considera a educação acadêmica como uma *educação por meio da ciência*, tem que se considerar a relevância do processo de ensino e aprendizagem dialógico. Para isso, leva-se em consideração as relações de diálogo estabelecidas entre docentes e discentes e entre os próprios discentes em um processo contínuo e articulado de falar, pensar e agir.

Por fim, Peters (2006) apresenta *aspectos sociológicos* e esclarece a seriedade de compreensão do diálogo em contextos importantes como o de *interação social e comunicação*. A interação social é caracterizada pelas inter-relações em uma determinada situação social, temos um processo de troca de valores e posicionamentos, acontecendo, assim, a socialização dos indivíduos por meio da aprendizagem de

símbolos e papéis. Já a comunicação é, sob o ponto de vista psicossocial, interação linguística, em que o interesse está no sentido e significado do que foi comunicado. O que é fundamental entender é que como pano de fundo dessas teorias, ensinar e aprender são processos de *interação e comunicação*.

#### **4.4 Interação na EaD**

Mediante a compreensão da importância que o diálogo assume para o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância, nos ateremos ao entendimento e compreensão da natureza da interação e nas formas de viabilizá-la por meio de comunicação mediada via tecnologia. Moore e Kearsley (2008) identificaram três tipos distintos de interação: interação do aluno com o conteúdo, interação com o instrutor e interação com outros alunos.

A interação do aluno com o conteúdo do curso para Moore e Kearsley (2008) é a primeira que o docente tem que facilitar. Essa interação representa uma das características definidoras da educação, que é um processo de aprendizado planejado de determinada matéria, auxiliado por um docente. A partir do conteúdo do curso, que geralmente é definido previamente pelos profissionais que o elaboram, o aluno precisa construir seu conhecimento por meio de um processo de inserção pessoal das informações em estruturas cognitivas previamente existentes.

A interação do aluno com o instrutor para Moore e Kearsley (2008) é considerada essencial para o processo de ensino e aprendizagem. A partir da apresentação do conteúdo, os instrutores auxiliam os alunos a interagirem com ele, ou seja, buscam despertar nos alunos o interesse pela matéria que está sendo discutida. Além disso, os docentes procuram auxiliar os alunos na aplicabilidade do que está sendo discutido. Cabe aos docentes avaliar o desempenho dos alunos, por meio de avaliações formais e informais, a fim de certificar se eles estão progredindo. E, esse tipo de interação permite que os docentes proporcionem conselhos aos alunos, apoio e incentivo, dependendo da personalidade e filosofia de cada um, além de outras variáveis.

Sendo possível uma interação *on-line* do aluno com o professor a distância, o discente pode aprender com a experiência do docente, ao mesmo tempo que interage com o conteúdo. Moore e Kearsley (2007, p.153) esclarecem que,

Quando o instrutor *on-line* tem em mãos um conjunto de tarefas dos alunos, não existe uma classe, mas como alternativa, o instrutor inicia um diálogo com cada pessoa. Embora cada aluno e o instrutor tratem de um conteúdo comum, geralmente, em um determinado texto, porém, muito provavelmente em uma web site ou por áudio ou videoteipe, a reação de cada aluno à apresentação é diferente e, portanto, a reação do instrutor a cada aluno também é diferente. Para alguns alunos é explicado algo que não foi compreendido, para outros são feitas elaboração, e para terceiros, simplificações; para um aluno são feitas analogias e para outros são sugeridas leituras complementares.

O docente, especialmente em um curso a distância, assume uma posição de suma relevância. Moore e Kearsley (2008) comentam que quando os alunos interagem com o conteúdo do curso, sem uma mediação, se tornam vulneráveis no momento de aplicação devido ao desconhecimento do que está sendo apresentado. Além de terem o papel de apresentar potencialidades da matéria, os docentes auxiliam na aplicação correta do que está sendo estudado.

Já a interação entre os alunos é uma dimensão relativamente nova para os docentes da EaD. Moore e Kearsley (2008) explicam que essa interação para os alunos é estimulante e motivadora. Esse tipo de interação pode acontecer internamente nos grupos e entre os grupos, e de aluno para aluno em ambientes *on-line*. Os docentes podem criar grupos para que os alunos realizem atividades juntos, oportunizando esse tipo de interação. Na maioria das vezes, as discussões entre os alunos são extremamente valiosas e contribuem para que eles reflitam sobre o conteúdo que foi apresentado.

A partir de Moore e Kearsley (2008), segue o Quadro 1, que permite classificar os níveis de interação, denominada “Hierarquia da Interação”,

**Quadro 1 – Hierarquia da Interação**

Escala	Criação de relacionamentos Sociais para a Interação	Meios de Instrução para a Interação	Interatividade dos Recursos de Tecnologia	Prova do interesse do aluno	Prova do interesse do instrutor
Qualidade de interação reduzidas	O instrutor não incentiva os alunos a se	As atividades de instrução não exigem interação	Fax, página na <i>web</i> ou outros recursos	Ao final do curso, a maioria dos alunos (50%	O instrutor responde somente de

	conhecerem melhor. Nenhuma das atividades requer interações sociais ou estão limitadas à introdução breves no início do curso.	nos dois sentidos do instrutor com os alunos; essas atividades requerem a transmissão de informações em um sentido (por exemplo, preleções do instrutor, veiculação do texto) e itens para o aluno com base nas informações.	tecnológicos permitem a veiculação de informações em um sentido (texto e/ou imagens).	a 75%) está respondendo às mensagens do instrutor, mas somente quando solicitadas; as mensagens algumas vezes não têm relação com os tópicos e tendem a ser breves ou excessivas e dispersas.	modo aleatório às perguntas do aluno; as respostas geralmente demoram mais de 48 horas; o <i>feedback</i> é breve e oferece pouca análise do trabalho do aluno ou sugestão para melhoria.
Qualidade de interação mínimas	Além de introduções breves, o instrutor requer outro intercâmbio de informações pessoais entre os alunos, por exemplo, biografia por escrito contendo formação e experiência pessoal.	As atividades de instrução requerem que os alunos se comuniquem com o instrutor apenas individualmente (por exemplo, formular/responder as perguntas do instrutor).	E-mails, listeserv, conferência/quadro de avisos ou outro recurso tecnológico permite troca de informações nos dois sentidos e assíncrona (texto e imagem).	Ao final do curso, a maioria dos alunos (50% a 70%) está respondendo às mensagens do instrutor e dos outros alunos, quando solicitada ou voluntariamente, as respostas geralmente têm relação com os tópicos, porém, são breves ou excessivas ou dispersas.	O instrutor responde a maior parte das perguntas dos alunos; as respostas chegam geralmente no intervalo de 48 horas, o <i>feedback</i> algumas vezes oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhoria.
Qualidade de interação moderadas	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os alunos, oferece pelo menos outra atividade em classe para aumentar a comunicação e o relacionamento social entre os alunos.	Além de exigirem que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos se comuniquem entre si (por exemplo, discussão em pares ou em grupos pequenos).	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio de informações nos dois sentidos e assíncrono, a sala de bate-papo ou outra tecnologia permite intercâmbios síncronos de informações, principalmente por escrito.	Ao final do curso, todos ou quase todos os alunos (90% a 100%) estão respondendo às mensagens do instrutor e dos outros alunos, quando solicitada e voluntariamente, as respostas sempre são relacionadas a tópicos, mas algumas vezes são breves ou excessivas e dispersas.	O instrutor responde todas as perguntas dos alunos; as respostas chegam geralmente no intervalo de 48 horas, o <i>feedback</i> algumas vezes oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhoria.
Qualidade de interação acima da média	O instrutor, além de proporcionar o intercâmbio de informações pessoais entre os alunos e incentivar a	Além de exigirem que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos desenvolvam	Além das tecnologias usadas para o intercâmbio síncrono de informações escritas, tecnologias adicionais (por	Ao final do curso, a maioria dos alunos (50% a 75%) está respondendo e enviando mensagens quando	O instrutor responde todas as perguntas dos alunos; as respostas geralmente são imediatas, isto é, no intervalo de

	comunicação e interação social, também interage com os alunos em uma base social/pessoal.	trabalhos atuando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares ou em grupos pequenos) e compartilhem o <i>feedback</i> .	exemplo, teleconferência) permitem comunicação visual em um sentido e de voz nos dois sentidos entre o instrutor e os alunos.	solicitada e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relativas aos tópicos e, geralmente, refletem a intenção de se comunicar bem.	24 horas; o <i>feedback</i> sempre oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhoria.
Qualidade de interação de alto nível	Além de proporcionar um intercâmbio de informações e incentivar a interação aluno-aluno e instrutor-aluno, o instrutor oferece estruturas permanentes do curso, cuja finalidade é promover o contato social entre alunos e instrutor.	Além de exigirem que os alunos se comuniquem com o instrutor, as atividades de instrução requerem que os alunos desenvolvam tarefas trabalhando juntos cooperativamente (por exemplo, em pares ou em grupos pequenos) e compartilhem resultados e <i>feedback</i> com outros grupos da classe.	Além das tecnologias que permitem intercâmbio de textos nos dois sentidos, tecnologias visuais como vídeo nos dois sentidos ou as tecnologias de videoconferência permitem comunicações síncronas vocal/visual entre o instrutor e os alunos e entre os alunos.	Ao final do curso, todos ou quase todos os alunos (90% a 100%) estão respondendo e enviando mensagens, quando solicitados e voluntariamente; as mensagens são detalhadas e relacionadas aos tópicos e constituem comunicações bem desenvolvidas.	O instrutor responde todas as perguntas dos alunos; as respostas são quase sempre imediatas, isto é, no intervalo de 24 horas; o <i>feedback</i> sempre oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhora, juntamente com dicas e informações adicionais para complementar o aprendizado.

Fonte: Moore e Kearsley (2008, p. 156-158).

#### 4.5 Interação e Interatividade

Para Silva (2014), a “comunicação interativa” já era presente no meio acadêmico dos anos 1970, expressando bidirecionalidade entre emissores e receptores, expressando troca e conversação livre e criativa entre os polos do processo comunicacional. Essa concepção de comunicação foi engajada no contexto de crítica aos meios e tecnologias de comunicação (rádio, jornal e televisão) marcadamente unidirecionais, onde prevalece a força da emissão dos produtores sobre os consumidores.

De acordo com Almeida (2003), etimologicamente, interação diz respeito à ação recíproca com mútua influência nos elementos inter-relacionados. E interatividade se apresenta como um potencial que propicia a interação. E, para ela, alguns autores aproximam os conceitos de interação e interatividade. Almeida (2003) explica que a interatividade permite ultrapassar a condição de espectador passivo para a condição de

sujeito operativo. Assim, ocorre a interatividade relacionada ao diálogo entre emissor e receptor, a criação coletiva da comunicação e a intervenção dos usuários.

Silva (2014) cita um estudo realizado pelos autores Rabaté & Lauraire, que realizaram um levantamento das publicações que tratavam das redes de telecomunicação no plano técnico-funcional e organizacional e a partir desse levantamento eles identificam mais objetivamente três momentos dos quais procede à noção de interatividade, são eles:

- ✓ De um lado os campos teóricos supramencionados, notadamente das análises que estão presentes na relação entre usuário humano e aplicações informativas de caráter conversacional, onde
  - Interação - > interatividade
  - (termo neutro) (+ conversacional);
- ✓ No mesmo domínio, da ideia de um intermediário, de um dispositivo de tradução com vocação de assegurar o diálogo: a noção de interface;
- ✓ E mais largamente, a ideia de uma bidirecionalidade, de uma troca bilateral: quando a comunicação (a transmissão de mensagem) opera nos dois sentidos, sob forma interindividual ou intergrupar, é a interatividade.

Neste sentido, para Silva (2014), a noção flutua então entre dois polos: a relação homem máquina e a relação homem-homem. Para ilustrar, os autores oferecem o Quadro 2, abaixo, onde distinguem a noção de interatividade em “interatividade tecnológica”, prevalecendo o diálogo, e a comunicação e a troca de mensagens e a “interatividade situacional” definida pela possibilidade de agir-interferir no programa e/ou conteúdo.

**Quadro 2 – Interatividade tecnológica e interatividade situacional**

<ul style="list-style-type: none"> <li>- O diálogo</li> <li>- A comunicação</li> <li>- A troca</li> </ul>	}	entre	{	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interlocutores humanos</li> <li>Interlocutores humanos e máquina</li> <li>Usuário e serviço</li> <li>Assinante e cabeça de rede (fonte)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A possibilidade de agir de intervir</li> </ul>	}	sobre	{	<ul style="list-style-type: none"> <li>O programa</li> <li>O conteúdo</li> </ul>

Fonte: Silva (2014).

Valle e Bohadana (2012) aprofundam a análise sobre a interação e interatividade e apresentam um estudo no qual é possível realizar uma diferenciação dos conceitos após

o estudo de Arendt (que se apoia nas teorias aristotélicas das práxis desenvolvidas nas obras dedicadas às questões éticas, afirmando que a existência humana é marcada por três tipos de atividades: o labor, o trabalho e a ação). Assim, toda práxis humana é necessariamente interação – não há ação humana que não seja, direta ou indiretamente, interação.

E o que seria então a interatividade? Prosseguindo, as autoras Valle e Bohadana (2012) definem a interatividade como “atividade” entre humanos por intermédio de..., ou ainda atividade do humano consigo mesmo, com a mediação de...: a referência ao ser humano permanece, e a interação é estabelecida como pano de fundo que dá a ver o sentido que o mundo natural ou o mundo artificial das coisas por si só não pode conceder a qualquer modo ou aspecto da existência humana.

Assim, de acordo com Grossi et al (2013), a construção do conhecimento ocorre a partir das relações sociais, da interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (alunos-alunos e alunos-professores), subsidiados por suportes tecnológicos que o professor pode utilizar para desenvolver estratégias didáticas que vão de encontro ao objetivo do curso e permitam a maior interação entre os educandos.

Ainda para Grossi et al (2013), a interatividade é um elemento fundamental para a aprendizagem a distância. Uma vez que, no contexto da EaD, o favorecimento da interação oportuniza novas relações com o conhecimento, já que nos AVAs, o aluno pode realizar escolhas que podem ser mediadas pelo uso de suportes e recursos tecnológicos.

Ao escrever sobre a epistemologia da complexidade e interatividade, Silva (2014) apresenta como “pedra angular” a compatibilidade entre a epistemologia da complexidade de E. Morin e a modalidade comunicacional (interativa) disponibilizada pelas tecnologias hipertextuais ou novas tecnologias informáticas.

Neste sentido, o conceito de interatividade apresentado por Silva (2014) vislumbra a possibilidade de uma conjunção complexa operando entre o usuário e a tecnologia hipertextual. Entendendo essa conjunção como “diálogo” e como “multiplicidade” que se opõe à velha categoria unitária produtora de consensos coletivos baseados em

disjunções e simplificações. Neste contexto, o autor se refere à mídia clássica (rádio, cinema, imprensa e TV). Portanto, é nesta concepção de pensamento complexo que o autor formula uma primeira definição do conceito de interatividade:

Interatividade é a disposição consciente de um *mais comunicacional* de modo expressivamente complexo, ao mesmo tempo atentando para as interações existentes e promovendo mais e melhores *interações* – seja entre usuário e tecnologias digitais ou analógicas, seja nas relações “presenciais” ou “virtuais” entre os seres humanos. (SILVA, 2014, p. 25).

É importante esclarecer que Silva (2014) difere as tecnologias digitais e analógicas. As tecnologias digitais são, por exemplo, o computador e o CD-ROM. O rádio e a TV são tecnologias analógicas. Quanto às relações interpessoais, há a presença física, o cara-a-cara, e há o virtual. Na internet, as interações se dão no “virtual”, uma vez que estão em jogo a visão, o tato, a audição e a cinestesia entre atores que se encontram no ambiente criado pela conexão de computadores. O “virtual” é o mundo das interações com imagens e sensações aparentemente reais geradas por computador.

Já Araújo (2005) explica que, apesar do uso da palavra interatividade em português, esta não consta no Dicionário Aurélio de 1986, aparecendo apenas o termo “interativo” se referindo à interação. Para a autora, o termo interatividade é associado aos produtos educacionais eletrônicos que buscam uma participação ativa do receptor. Com isso, a interatividade é praticamente nula nos meios em que a comunicação conserva a unidirecionalidade.

## 5. METODOLOGIA

A fim de cumprir com o objetivo e a problematização propostos nesta pesquisa, descreveremos o percurso metodológico que oportunizou a legitimação da pesquisa em seu caráter acadêmico-científico. Descreveremos nossos objetivos; a escolha e caracterização do campo da pesquisa; os instrumentos e critérios para coleta de dados, e por fim, como foram os respectivos tratamentos e análises diante desses dados, que foram organizados por categorias de análise, na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (2010).

O objetivo desta pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma essas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Também se faz necessário retomar o problema: como acontecem as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) da educação a distância? Em que medida essas relações proporcionam um maior envolvimento, participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas?

Os objetivos específicos que o fundamentaram são:

- ✓ Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;
- ✓ Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;
- ✓ Identificar se os alunos recebem *feedbacks* das atividades desenvolvidas e
- ✓ Observar as intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.

## 5.1 Delimitação do campo para coleta de dados

Tendo em vista a problematização apresentada, realizamos uma pesquisa das possíveis Instituições em Minas Gerais que ofertam cursos de bacharelado e licenciatura na modalidade a distância. Nosso objetivo é analisar a oferta em uma IES Pública Federal UAB e em uma IES Privada, que desenvolve os cursos com recursos próprios.

Para isso, buscou-se uma IES Privada que possui sólida experiência na oferta do curso de bacharelado em Administração, que possui uma equipe interdisciplinar que busca atender as demandas sociais e do mercado de trabalho visando oferecer o ensino a distância de qualidade, além de possuir turmas regulares do curso de Administração. E, representando a licenciatura, elegeu-se uma IES Pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que também apresenta sólida experiência na oferta do curso de licenciatura em Pedagogia além de turmas regulares do curso em andamento.

A IES Privada localizada em Belo Horizonte foi a eleita para a coleta de dados no curso de bacharelado em Administração EaD. O curso é desenvolvido na modalidade a distância, com avaliações presenciais conforme Decreto nº 5622/2005 (BRASIL, 2005). O Núcleo de Educação a Distância da IES Privada está diretamente ligado ao Reitor da Instituição e investe largamente em recursos próprios para que o ensino a distância por ela praticado tenha a marca de qualidade que caracteriza todas as suas atividades.

Atualmente, o Núcleo oferta cursos de graduação, especialização *lato sensu*, cursos de curta duração, além de disciplinas isoladas para graduação presencial, atendendo público diverso, sejam estudantes e interessados em um programa de formação a distância. Passados 15 anos da implementação do Núcleo de Educação a Distância na IES, sua ação e metodologia alia inovações tecnológicas a uma orientação pedagógica e didática adaptada a este contexto, acumulando assim uma experiência bastante sólida.

A IES conta com onze polos de apoio presencial para os cursos de graduação, distribuídos em Belo Horizonte (Barreiro e São Gabriel), Arcos, Betim, Contagem, Ipatinga, Juiz de Fora, Poços de Caldas, Serro e Teófilo Otoni.

A IES Pública Federal localizada em um Município de Minas Gerais, situado na Região Metropolitana de Belo Horizonte, foi escolhida para a categoria de licenciatura em Pedagogia por ter turmas em andamento no curso. O Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) é uma unidade acadêmica da Universidade, oferecendo, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB<sup>17</sup>), cursos a distância, de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, que atendem um público amplo, em que se destacam professores da rede pública do Ensino Básico, gestores públicos, interessados advindos de demandas sociais, além de outros profissionais da Educação para formação inicial e formação continuada.

O curso de Pedagogia também é realizado totalmente a distância, com avaliações presenciais conforme Decreto nº 5622/2005. O curso é vinculado ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) da CAPES, sendo concebido a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, estando vinculado ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Atualmente, o curso possui 24 Polos de Apoio Presencial localizados nos estados de Minas Gerais, Bahia e São Paulo.

Para realização desta pesquisa, definimos os sujeitos apresentadas abaixo:

---

17 A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.  
Fonte: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>.

**Quadro 3 – Sujeitos da pesquisa**

INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO	TIPO DE GRADUAÇÃO	CURSO	SUJEITOS					
Pública	Humanas	Licenciatura	Pedagogia	Aluno	Docente	Tutor	Secretaria	Suporte Técnico	Coordenação de curso
Privada	Sociais aplicadas	Bacharelado	Administração	Aluno	Docente	Tutor	Secretaria	Suporte Técnico	Coordenação de curso

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

## 5.2 Instrumentos para coleta de dados empíricos

Foi desenvolvido um estudo qualitativo por meio de um estudo de caso, a fim de buscar possíveis respostas para o problema de pesquisa que buscou compreender “como acontecem as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) da educação a distância? Em que medida essas relações proporcionam um maior envolvimento, participação e engajamento dos alunos nas atividades desenvolvidas?”

Para a coleta de dados, foram desenvolvidos três procedimentos metodológicos: observação *on-line*, entrevistas e questionário semiestruturado. “O procedimento de observação foi efetivado por entender que a observação engloba o conjunto das operações por meio das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis”. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 155).

A observação foi realizada *on-line*, analisando o AVA utilizado por ambas instituições. Na IES Privada, a observação foi realizada pela pesquisadora junto com a coordenação do curso, ou seja, na primeira visita presencial da pesquisadora à IES, a coordenação do curso de Administração acessou o AVA com *login* e senha da coordenação e foi apresentando as telas do curso para a pesquisadora. Não foi possível, nesta IES, disponibilizar uma senha de acesso para a pesquisadora navegar pelo ambiente, por isso, esse procedimento teve um olhar mais restritivo.

Na IES Pública, foram fornecidos *login* e senha para que acessássemos o AVA como pesquisadores. Esse acesso permitiu navegar pelo curso bem como visualizar e capturar telas que possam contribuir no momento de análise dos dados. Para a realização desse procedimento, elaboramos um roteiro com informações que oportunizassem uma análise mais direcionada, a seguir:

**Quadro 4 – Roteiro de observação *on-line***

Objeto de observação:	Indicadores
Estrutura do AVA – aspectos visuais ( <i>layout</i> ) e ferramentas disponíveis	Disposição e tipos de recursos; Localização de informações gerais e específicas; Calendário e/ou agenda; Materiais didáticos; Disposição de atividades pedagógicas;

	Programa ou ementa do curso.
Fóruns	Tipos de fóruns; Linguagem utilizada pelos participantes.
Atividades realizadas	Clareza nas explicações; Conteúdos e indicações de referências; Sugestões de leitura.
<i>Feedbacks</i> e/ou devolutivas	Clareza nas informações; Linguagem utilizada; Tempo de retorno.
Interação estabelecida com: Secretaria, Suporte técnico, Coordenação de curso	Como ocorrem as comunicações com a equipe de profissionais; Retorno pelos alunos.

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Outro instrumento utilizado para coleta dos dados foi a realização de entrevistas com a equipe de profissionais envolvida nos cursos (secretaria, suporte técnico, coordenação, professor, tutor e alunos), por entender que a entrevista é uma técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente relacionado aos sujeitos pesquisados. Para Severino (2007), as entrevistas permitem uma interação entre o pesquisador e o pesquisado, sendo muito utilizadas nas pesquisas da área de Ciências Humanas em que o pesquisador visa aprender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

O questionário semiestruturado no *google docs* foi utilizado para coleta de dados com os alunos da IES Pública, tendo em vista a localização dos polos, que dificultava a realização de entrevistas presenciais.

### **5.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Na IES Privada, os alunos não são organizados por turmas, eles se matriculam e se organizam em disciplinas. Buscamos uma disciplina e selecionamos os atores envolvidos nesta oferta da seguinte forma, um docente, uma tutora, uma secretária, um funcionário do suporte Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning), coordenação de curso, e selecionamos uma amostra aleatória representativa de 5 (cinco) alunos que possuem relação direta com esses atores eleitos como sujeitos da pesquisa.

Na IES Pública, as turmas se organizam por períodos e disciplinas. Selecionamos uma disciplina das turmas do 6º período e, a partir dessa escolha, realizamos as entrevistas com os atores envolvidos diretamente nesta disciplina, como coordenação do curso, a docente, uma tutora, uma secretária, duas funcionárias do suporte Moodle (na sala do suporte técnico da IES haviam duas funcionárias, por esse motivo, a entrevista contou com a participação de ambas).

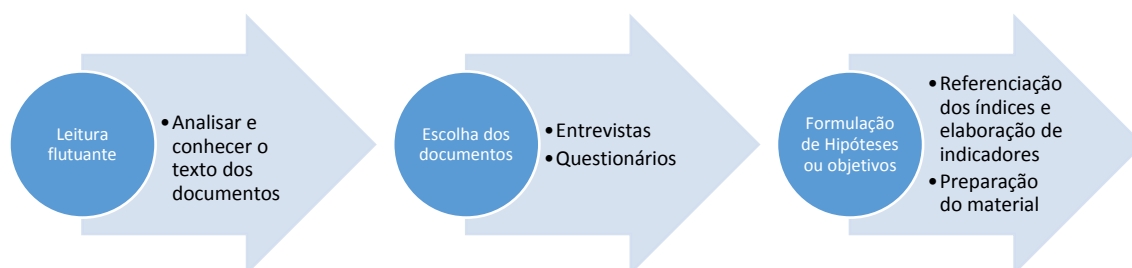
E, devido ao fato de os alunos irem aos polos eventualmente quando ocorrem encontros presenciais ou para realização de atividades avaliativas, elaboramos um questionário semiestruturado no *google docs* com as mesmas questões realizadas nas entrevistas dos alunos da IES Privada. Disponibilizamos o questionário para as 13 turmas ativas da disciplina escolhida, e obtivemos uma amostra de 29 alunos respondentes.

#### 5.4 Tratamento e análise dos dados

Após realização da observação *on-line*, entrevistas e questionários, realizamos a transcrição dos dados. Como procedimentos metodológicos para análise e organização do material, nos referenciamos em Bardin (2010), que apresenta “a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos.”

Bardin (2010) explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1º) pré-análise; 2º) exploração do material e 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Elaboramos um esquema a fim de representar a organização da etapa de pré-análise, conforme exposto a seguir:

#### Fluxograma 1 – Pré-análise



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Bardin (2010).

A partir desse fluxograma, desenhamos um esquema de organização da análise das entrevistas e questionários com o objetivo de comparar os diferentes sujeitos participantes da pesquisa disponível no apêndice.

Para análise da observação *on-line*, seguimos os procedimentos listados anteriormente, propostos para análise de conteúdo, nos baseando na organização estruturada no Quadro 2 (apresentado anteriormente). Porém, devido às especificidades das observações, apresentaremos os resultados da IES Privada e Pública de forma descritiva analítica. O fato de termos conseguido acesso ao AVA da IES Pública nos permitiu ilustrar os itens de observação.

A segunda etapa proposta por Bardin (2010), de exploração do material, é simplesmente a aplicação sistemática das decisões tomadas na fase de pré-análise. A autora explica que essa fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas.

Com base no esquema apresentado nos Quadros 3, 4, 5, 6 e 7, utilizados para comparar os dados organizados conforme as questões e os sujeitos da pesquisa. Partimos para a etapa de codificação, que refere-se ao tratamento do material. Segundo Bardin (2010),

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que pode servir de índices [...]. (BARDIN, 2010, p. 129).

Como unidade de registro para a codificação, ainda nos baseando em Bardin (2010), elegemos o *tema*. O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Para esse tipo de análise, pode-se recortar o texto em ideias constituintes, em enunciados e em proposições próprias com sentidos isoláveis. A autora explica que, para fazer uma análise temática, é preciso descobrir os <<núcleos de sentido>> que estão contidos na comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem dizer alguma coisa para o objetivo analítico definido previamente.

Bardin (2010) esclarece que geralmente o tema é utilizado como unidade de registro para o estudo de motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. E que as respostas às questões abertas, às entrevistas individuais ou de grupo, entre outros procedimentos para coleta de dados, podem ser analisadas tendo o tema por base.

Como regras de enumeração, elegemos a *frequência*, que nos permite compreender como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma essas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bardin (2010), a frequência pode indicar que a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição. Sendo assim, a aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto mais significativa, quanto mais a frequência se repetir.

A primeira categoria analítica foi a do Diálogo, Interação e Interatividade, desmembrada em: formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades.

A segunda categoria analítica foi a Afetividade, desmembrada em: estabelecimento (ou não) de relações afetivas entre os atores e características dessas relações.

Organizamos as expectativas de respostas das questões elaboradas na entrevista e no questionário para cada sujeito participante e vinculamos as categorias pré-estabelecidas, conforme Tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Categorias analíticas x questões**

Categorias	Questões Alunos	Questões Tutores	Questões Docentes	Questões Secretaria	Questões Suporte técnico	Questões Coordenação de curso
Diálogo, Interação e Interatividade	1	1	1	1	1	1
Formato com que são estabelecidos os contatos	1,2	1,2	1,2	2	2	2
Características das interações	3	3	3	2	2	2
<i>Feedback</i> das atividades	4	5	5	3	3	3
Afetividade	5	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3

Estabelecimento (ou não) de relações afetivas	5	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3
Características destas relações	6	1,4	1,4	1,3	1,3	1,3

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

A análise se dará inicialmente de forma comparativa entre os mesmos sujeitos na IES Pública e Privada (conforme apresentado nos Quadros 5, 6, 7, 8, 9 e 10). Posteriormente, faremos um confronto dos dados entre os sujeitos envolvidos na oferta do curso na IES Privada e Pública, a fim de identificar a coerência nas respostas e apontar possíveis inferências tendo em vista nossa problematização.

Por fim, Bardin (2010) esclarece que o procedimento de análise de conteúdo, não é obrigatoriamente quantitativo, como até então se admitia nos anos 50, a análise qualitativa é válida na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa. Assim, a análise de conteúdo caracteriza-se como um procedimento qualitativo que podemos dizer ser mais intuitivo devido a possibilidades de realizar relações entre um índice da mensagem tendo em vista as diversas variáveis envolvidas na comunicação.

## **6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS:**

### **6.1 Dialogia, interação, interatividade e afetividade na EaD sob o olhar dos atores envolvidos na oferta dos cursos**

#### ***6.1.1 Dialogia, interação, interatividade e afetividade compreendidas mediante procedimento de observação on-line: IES privada x IES pública***

Bardin (2010) explica que é possível resumir o terreno, o funcionamento e o objetivo da análise de conteúdo da seguinte maneira:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2010, p. 44).

A autora esclarece que a explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo é organizada a partir de um conjunto de técnicas. A finalidade dessa abordagem é efetuar deduções lógicas e justificadas levando em consideração o emissor e seu contexto. Desta forma, ainda segundo Bardin (2010), o analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, a fim de fundamentar impressões e juízos intuitivos por meio de operações conducentes a resultados confiáveis.

Desta forma, para Bardin (2010), uma análise qualitativa vai além da mera frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, e sim recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências. Desta forma, contemplamos na análise as categorias definidas no item 4.1 alinhadas aos referenciais teóricos utilizados na redação dos Capítulos I, II e III.

Estruturamos a análise a partir dos instrumentos utilizados na coleta de dados, ou seja, iniciamos pela análise do procedimento de observação *on-line* realizado em ambas instituições, tendo como referência o roteiro de observação apresentado no item 5.2. Em seguida, partimos para a análise dos questionários e entrevistas realizados com os diferentes atores envolvidos na oferta dos cursos de ambas instituições, levando em consideração as categorias articuladas ao referencial teórico apresentado na dissertação.

Por fim, buscamos uma aproximação entre os procedimentos de observação *on-line* e entrevistas/questionários, a fim de identificar a coerência na comunicação apresentada pelos sujeitos da pesquisa.

### **6.1.2 Observação on-line IES Privada**

No primeiro contato com a coordenação de curso da IES Privada de Belo Horizonte, foi possível conhecer um pouco as características, organização e funcionamento do curso dentro da IES, além de realizar a observação *on-line* no AVA. O curso que escolhemos como objeto de pesquisa foi o de graduação a distância em Administração – bacharelado. De acordo com a coordenadora, o curso de graduação é ofertado a distância e as provas são realizadas presencialmente aos domingos, conforme legislação. As disciplinas são ministradas por um docente efetivo da IES, ou seja, o mesmo docente que atua no ensino presencial também atua nos cursos a distância.

A plataforma utilizada é o Moodle, sendo que cada docente realiza a mediação de uma disciplina. Assim como no ensino presencial, cada docente organiza sua disciplina e planeja suas aulas e atividades no AVA da turma. Os docentes realizam todas as intervenções e acompanhamentos didáticos-pedagógicos referentes à parte técnica da disciplina, ou seja, todas as orientações e esclarecimento de dúvidas referentes ao conteúdo, e à parte técnica do curso, propriamente dito, são realizadas pelo docente.

Os tutores da IES pesquisada desempenham papéis diversos no curso: administrativo, no suporte administrativo aos alunos na plataforma, esclarecendo dúvidas e orientando em relação a aspectos diversos, não diretamente pedagógicos, relacionados ao curso; trabalham com o suporte pedagógico ao docente, por meio do auxílio no gerenciamento e acompanhamento das atividades que estão sendo desenvolvidas. Destaca-se nessa atividade que os tutores não realizam intervenções pedagógicas não planejadas pelo docente, apenas intervenções administrativas, por meio das orientações da coordenação do curso.

Todos os recursos educacionais do curso são desenvolvidos pela própria instituição, em diferentes suportes midiáticos, como vídeo-aulas, *e-books*, simulações etc. Os recursos são disponibilizados no AVA e os alunos possuem acesso a uma biblioteca virtual, facilitando assim, o conhecimento de todos os livros e demais referências utilizadas no curso.

A etapa de observação *on-line* do AVA utilizado pela IES foi desenvolvida pelo pesquisador junto à coordenadora do curso. Devido à forma com que o procedimento foi realizado, não conseguimos ilustrar os itens previstos no roteiro de observação, portanto apresentaremos de forma descritiva. Baseamo-nos nos princípios que elegemos como fundamentais para conhecer a estrutura do ambiente, bem como o que ele oportuniza aos estudantes, como fóruns, atividades, possibilidades de interação com os atores envolvidos na oferta, tendo sempre em vista nossa problematização.

A IES utiliza o AVA – Moodle e todas as atividades desenvolvidas ao longo do curso são realizadas nesse ambiente, considerando desde o momento de ambientação do aluno, até o momento de solicitação de diploma ao final do curso. Sendo o Moodle uma plataforma livre de apoio à aprendizagem, a IES dispõe de diversos recursos para que o aluno sintá-se acolhido e atendido em todas as suas necessidades ao longo do desenvolvimento do curso, sejam elas pedagógicas ou administrativas.

A IES disponibiliza, logo no início do curso, um espaço da coordenação de curso junto ao aluno. Esse espaço é para que os alunos conheçam a IES e é uma forma de ambientá-lo de forma virtual. É interessante descrever elementos e recursos presentes neste espaço que proporcionam uma interação e aproximação do aluno aos atores envolvidos na oferta do curso na Instituição. Logo no início, é disponibilizado um espaço para comunicação com um quadro de avisos e um fórum denominado “converse com a coordenação” para que os alunos calouros conheçam e dialoguem com a coordenação do curso.

Em seguida, é disponibilizado um espaço de boas-vindas, onde o aluno terá informações sobre o curso, uma mensagem do Reitor, uma mensagem do Diretor e uma mensagem da coordenação do curso, sendo que todas essas mensagens são gravadas em formato de vídeo, permitindo ao aluno conhecer parte dos responsáveis pelo curso na IES. Existe um espaço denominado “explorando a Universidade” onde o aluno irá conhecer o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o colegiado de coordenação didática do curso, fundamentos da pesquisa na IES e orientações para realização de intercâmbios internacionais. Por fim, o aluno tem acesso às normas acadêmicas, avisos da coordenação, documentos orientadores para elaboração de projetos de pesquisa e vídeos das aulas inaugurais realizadas com temas

interdisciplinares, orientações sobre exames de validação, regulamentação da profissão e uma biblioteca virtual.

Dando continuidade, logo após, o aluno tem acesso às disciplinas que irá realizar no decorrer do curso, sendo que a estrutura interna do ambiente das disciplinas segue a mesma organização e sequência lógica. Descreveremos de forma sintética a organização de uma disciplina do curso. Inicialmente são apresentadas informações gerais importantes para o desenvolvimento do aluno, como apresentação da disciplina, plano de ensino, cronograma, quadro de avisos, fórum de discussão, atendimento administrativo, correio acadêmico, biblioteca virtual e minha biblioteca. E, em seguida, são disponibilizados os espaços de desenvolvimento do conteúdo propriamente dito da disciplina, que geralmente é dividido em unidades, sendo que cada unidade contém orientações de estudo, esquemas teóricos, vídeos, textos, materiais externos e atividades de aprendizagem.

Pretendíamos, com a observação *on-line*, conhecer como as IES organizam o AVA, no que tange: à sua estrutura – aspectos visuais e ferramentas disponíveis; aos fóruns – tipos de fóruns, linguagem utilizada pelos participantes, frequência das intervenções realizadas por tutores e docentes, participação, envolvimento e engajamento pelos alunos; às atividades realizadas – clareza nas explicações, conteúdos e indicações de referências, sugestões de leitura; aos *feedbacks* e/ou devolutivas – clareza nas informações, linguagem utilizada, tempo de retorno e forma com que são estabelecidas as interações entre: secretaria, suporte técnico e coordenação de curso.

Com isso, a observação *on-line* na IES Privada nos permitiu inferir que, a organização do AVA do curso permite uma interação do aluno com os atores envolvidos na oferta do curso. Este momento de ambientação realizado é de suma relevância para que o calouro conheça quais são as referências institucionais e os responsáveis pelo curso na IES. Percebe-se que tudo que é considerado relevante para que os alunos sintam-se acolhidos e integrados à IES, é oportunizado a eles por meio do AVA.

No momento da observação *on-line*, a coordenadora explicou que a IES se preocupa com o “cuidado” no estabelecimento das relações na oferta de um curso, citou como exemplo o procedimento de “Boas Vindas” que realizam para os calouros, que é efetivado por meio da

produção de vídeo com mensagem de todos os atores (desde o Reitor ao corpo técnico administrativo) da IES para o aluno que acabou de ingressar na Instituição, além do espaço “Explorando a Universidade”. Esse procedimento, segundo ela, é realizado para que o discente se sinta ambientado a IES, ao AVA e conheça o corpo técnico e administrativo que estará envolvido no desenvolvimento da oferta do curso. Esse procedimento é interessante, uma vez que, de acordo com Silva (2014), na internet as interações se dão no “virtual” [...] o “virtual” é o mundo das interações com imagens e sensações aparentemente reais geradas por computador.

Essa diferenciação de papéis do docente e do tutor estruturada na IES é importante para que os alunos tenham uma referência, e não se sintam confusos no momento em que precisarem de quaisquer orientações desses profissionais.

Em relação aos recursos educacionais, que são desenvolvidos pela própria IES e acessados pelos alunos em diferentes suportes além da biblioteca, corroboram com a visão de Silva (2014), que afirma que as novas tecnologias interativas revitalizam a relação estabelecida entre os atores envolvidos em um processo educacional, oportunizando o estabelecimento de relações com textos, imagens e com o conhecimento em si.

A dimensão da interação e interatividade na perspectiva de Valle e Bohadana (2012) são observáveis nas relações estabelecidas no AVA. Para as autoras, a interatividade é considerada como uma “atividade” entre humanos por intermédio de..., ou ainda atividade do humano consigo mesmo, com a mediação de...: a referência ao ser humano permanece, e a interação é estabelecida como pano de fundo que dá a ver o sentido que o mundo natural ou o mundo artificial das coisas por si só não pode conceder a qualquer modo ou aspecto da existência humana. Neste sentido, percebemos que a equipe envolvida na concepção e oferta do curso reconhece a importância das dimensões de interação e interatividade e oportunizam possibilidades para que as relações aconteçam de forma harmônica, tentando aproximar do aluno e acolhê-lo à IES por meio dos recursos e ferramentas disponíveis no Moodle.

Com a observação *on-line* foi possível identificar que o AVA da IES é organizado de forma a oportunizar o diálogo, interação e interatividade entre os alunos e os atores envolvidos na oferta do curso. Porém, esse procedimento sozinho não nos permite compreender a questão da

afetividade, considerada sob uma perspectiva que vai além das relações puramente formais presentes no AVA. Pretendemos explorar essa questão com maior profundidade a partir da análise dos outros instrumentos utilizados na coleta de dados, entrevistas e questionários.

### **6.1.3 Observação on-line IES Pública**

Na IES Pública localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, realizamos o procedimento de observação *on-line* nas turmas ativas de Pedagogia do 6º (sexto) período. Assim como na Privada, o curso é realizado totalmente a distância, com avaliações e encontros presenciais conforme Decreto nº 5622/2005. O curso é vinculado ao sistema da UAB e, tendo em vista os objetivos da pesquisa, selecionamos como objeto de análise a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Ciências do Ambiente”, que atualmente possui 13 (treze) turmas ativas, divididas por polos. O AVA das turmas é estruturado pela docente responsável pela disciplina e conta com a colaboração dos tutores para prever as estratégias didáticas a serem desenvolvidas ao longo da oferta.

Devido ao fato de a estrutura interna do ambiente seguir o mesmo *layout*, escolhemos uma turma em específico do polo X, e iremos descrever o procedimento de observação *on-line* que, neste caso, foi realizado com o acesso de “pesquisador” fornecido pela IES. Nos permitindo, portanto, apresentar figuras que ilustrem o que iremos descrever com base no roteiro de observação.

Em relação à estrutura do AVA, aspectos visuais (*layout*) e ferramentas disponíveis, observamos que os alunos têm acesso logo no início da disciplina a três fóruns gerais, sendo um destinado aos “avisos”, o outro denominado “fórum de notícias” e um “fórum de dúvidas”. Logo abaixo aos fóruns, os alunos têm acesso ao Plano de Ensino e cronograma de atividades, conforme apresentado a seguir:

**Figura 1 – Apresentação da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente**

**I**

The image shows a screenshot of an AVA (Virtual Learning Environment) interface. At the top, the course title is "ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE I - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA". Below this, there is a "Geral" section. The main content area displays the course name "Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Ensino e Aprendizagem de Ciências do Ambiente I" and a central illustration of a globe with an atomic model. Below the illustration, it says "Professora:". On the left side, there is a vertical menu with icons and text: "Avisos", "Fórum de notícias", "Fórum de dúvidas", "PLANO DE ENSINO", and "Cronograma de atividades - Atenção!!!". On the right side, there are three widgets: "PESQUISAR NOS FÓRUNS" with a search bar and a "Vai" button; "PRÓXIMOS EVENTOS" showing "Não há nenhum evento próximo" and links for "Calendário..." and "Novo evento..."; and "ATIVIDADE RECENTE" showing "Atividade desde sábado, 29 Jul 2017, 20:25" and "Relatório completo da atividade recente...". Below this, it says "ATUALIZAÇÕES DO CURSO:" and "Adicionado Tarefa EXAME ESPECIAL - 31/07/2017 a 05/08/2017 às 23:55".

**Fonte: Tela do AVA – IES Pública.**

A disponibilização desses fóruns nos permite observar que a IES, na pessoa do docente, organiza espaços destinados aos avisos gerais, às notícias que serão enviadas aos alunos no decorrer do curso e um espaço ao esclarecimento de dúvidas.


Em seguida, os alunos já têm acesso às Unidades do curso. No caso desta disciplina em específico, observamos a composição de três Unidades. Cada Unidade é apresentada com o título e uma ilustração remetente ao texto, em seguida os alunos têm acesso aos materiais didáticos, neste caso observamos haver uma apostila e um fórum específico para cada Unidade. Neste momento, os fóruns assumem um caráter didático, sendo utilizados para a problematização de questões referentes à disciplina. Ilustramos com as Figuras 2, 3 e 4 abaixo:

## Figura 2 – Unidade 1 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

UNIDADE I : O ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DO AMBIENTE: TENDÊNCIAS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS



 Fórum Unidade I - 15/03/2017 a 02/04/2017

 Apostia - Unidade I

 Biomas Brasileiros: visão geral


Fonte: Tela do AVA – IES Pública.

## Figura 3 – Unidade 2 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

UNIDADE II : PROCEDIMENTOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



 Apostila . Unidade II


 Fórum Unidade II - 03/04 /2017 a 23/04 /2017

Fonte: Tela do AVA – IES Pública.

### Figura 4 – Unidade 3 da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I

UNIDADE III: ENSINO REFLEXIVO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E O PROFESSOR PESQUISADOR



 Apostila - Unidade III

 Fórum Unidade III – 24/04/2017 a 14/05/2017

---

**Fonte: Tela do AVA – IES Pública.**

Podemos observar que as Unidades apresentam um *layout* limpo, ou seja, as informações estão claras e de fácil acesso, contribuindo para que os alunos localizem os materiais que serão a base para o desenvolvimento das atividades previstas nas disciplinas.

Esta disposição corrobora com a discussão apresentada por Moore e Kearsley (2008) que comentam que, quando os alunos interagem com o conteúdo do curso, sem uma mediação, se tornam vulneráveis no momento de aplicação, devido ao desconhecimento do que está sendo apresentado. Além de terem o papel de apresentar potencialidades da matéria, os docentes auxiliam na aplicação correta do que está sendo estudado.



Em relação às imagens utilizadas pela docente, consideramos importante para deixar o ambiente mais atrativo, tendo em vista que estão relacionadas ao que está sendo discutido.

Após a disponibilização das Unidades, é disponibilizado o trabalho final, que, neste caso em específico, foi um único trabalho dividido em duas partes devido à estratégia didática elaborada pela docente:



**Figura 5 – Trabalho final da disciplina Ensino e Aprendizagem de Ciências de Ambiente I**

**TRABALHO FINAL 1ª PARTE**



-  TRABALHO FINAL 1ª PARTE – TEXTO DISSERTATIVO 15/05/2017 a 11/06/2017
-  ENSINO DAS CIÊNCIAS FUNDAMENTOS FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

**TRABALHO FINAL 2ª PARTE – PLANO DE AÇÃO**



-  TRABALHO FINAL 2ª PARTE – PLANO DE AÇÃO – 12/06/2017 a 02/07/2017
-  MODELO DE PLANO DE AÇÃO

**Fonte: Tela do AVA – IES Pública.**

A docente disponibiliza um espaço para a postagem da última atividade do semestre e um *link* para que os alunos postem as atividades em atraso.

**Figura 6 – Última atividade do semestre e *link* para postagem de atividades em atraso**

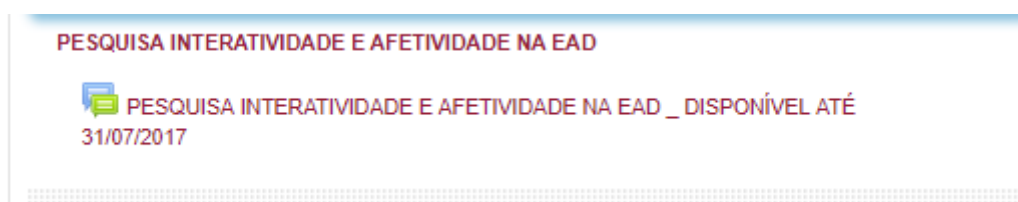
**ULTIMA ATIVIDADE DO SEMESTRE E LINK PARA POSTAGEM DE ATIVIDADES EM ATRASO**

-  ATIVIDADE - PERGUNTA/PROBLEMATIZAÇÃO - 05/07/2017 A 15/07/2017
-  LINK PARA POSTAGEM DE ATIVIDADES EM ATRASO - REFERENTE A 1ª E 2ª ETAPA DO TRABALHO FINAL – 05/07/2017 A 10/07/2017

**Fonte: Tela do AVA – IES Pública.**

Como realizamos a pesquisa com os alunos desta IES por meio da realização de questionários *on-line*, disponibilizamos o *link* de acesso na página da disciplina, conforme Figura 7 abaixo:

### Figura 7 – Pesquisa Interatividade e afetividade na EaD



Fonte: Tela do AVA – IES Pública.

E por fim, a docente disponibiliza um espaço para a realização do exame especial, a seguir:

### Figura 8 – Exame especial



Fonte: Tela do AVA – IES Pública.

A observação *on-line* na IES Pública foi realizada conforme descrito anteriormente com o acesso na condição de pesquisadora, no AVA das turmas. Devido ao fato das 13 (treze) turmas ativas estarem cursando a mesma disciplina, escolhemos uma para o procedimento de observação, tendo em vista que a estrutura do AVA é idêntica em todas as turmas.

Mediante esse procedimento, inferimos que na IES Pública, a estrutura do AVA no que se refere aos aspetos visuais e ferramentas apresenta a disposição dos estudantes, o calendário com os próximos eventos e as atividades recentes realizadas. Observamos a presença de ilustrações (imagens) relacionadas ao conteúdo da disciplina em cada tópico do ambiente, como pode ser visualizado nas figuras apresentadas. Acreditamos que essas imagens auxiliam, na medida em que buscam despertar interesse do aluno pelos temas tratados.

Logo no início da disciplina, são disponibilizados os fóruns de avisos, notícias e dúvidas. Essa organização contribui para que o aluno consiga identificar onde ele irá postar suas dúvidas e onde irá localizar os avisos e notícias referentes à disciplina. Isso evidencia a preocupação com o diálogo e interação com os alunos, oportunizando o acesso a informações que perpassam os conteúdos do curso, mas que estão diretamente relacionadas à oferta da disciplina.

Sobre a disposição das Unidades, que se apresenta de forma linear, alternando aspectos relacionados ao conteúdo e propostas de atividades, inferimos que os diferentes suportes midiáticos apresentados, vídeo, apostila e, em seguida, a discussão mediada sobre o assunto em um fórum, permitem envolvimento e participação dos estudantes com o objetivo de proporcionar o aprendizado. Essa disposição corrobora com a discussão apresentada por Moore e Kearsley (2008), que quando os alunos interagem com o conteúdo do curso, sem uma mediação, se tornam vulneráveis no momento de aplicação devido ao desconhecimento do que está sendo apresentado. Além de terem o papel de apresentar potencialidades da matéria, os docentes auxiliam na aplicação correta do que está sendo estudado.

Em relação ao trabalho final e à última atividade do semestre, percebe-se novamente que o professor, além de apresentar um conteúdo referente ao que seria proposto na atividade, organiza duas atividades de aprendizagem com diferentes possibilidades de produção, sendo um texto dissertativo e um plano de ação, em que o aluno irá pensar, problematizar, agir e refletir. Conforme citado por Moore e Kearsley (2008), ao criar um ambiente propício para o aprendizado, o instrutor deve preocupar-se com que o aluno seja bem-sucedido e se empenhe para atingir as metas propostas.

Esses fatos corroboram com a proposta da educação a distância, que busca utilizar-se das diferentes ferramentas e recursos disponíveis no AVA com o intuito de oportunizar a aprendizagem dos alunos.

O procedimento de observação *on-line* não oportunizou identificar a interação do aluno estabelecida com os outros atores da IES. Pretendemos discutir sobre esses aspectos no próximo tópico, no momento da apresentação dos dados das entrevistas e questionários.

#### ***6.1.4 Dialogia, interação, interatividade e afetividade compreendidas mediante procedimento de entrevistas e questionários: IES Privada x IES Pública***

Apresentaremos de forma comparativa os dados coletados junto aos alunos da IES Privada e Pública. Participaram da pesquisa uma amostra de 29 alunos da IES Pública e 5 (cinco) da Privada. Tendo em vista nossa escolha do tema como unidade de registro, e da frequência como regra de enumeração, selecionamos dentre as respostas os temas mais recorrentes e

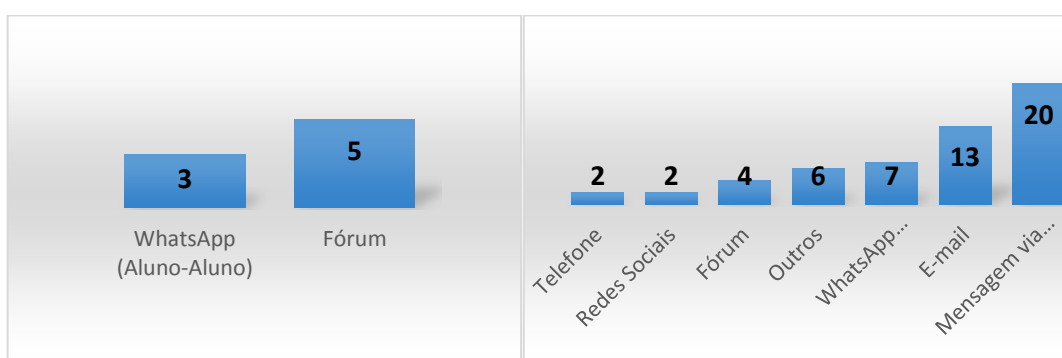
realizamos a contagem afim de evidenciar a ocorrência. Em seguida, fazemos uma análise qualitativa das respostas.

Iniciaremos pela análise da primeira categoria analítica que é a do Diálogo, Interação e Interatividade; formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades.

Buscando entender como são realizados os contatos e possíveis relações de diálogo, interação e interatividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor e aluno, foi solicitado que os alunos discorressem sobre como são realizados os contatos entre tutor/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno.

Na IES Privada, um percentual de 100% dos alunos relataram que os contatos entre tutor/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno acontecem via AVA, por meio da ferramenta de fórum. Os alunos informaram também que na plataforma é disponibilizada uma ferramenta de CRM<sup>18</sup> destinada ao envio de demandas para os docentes, tutores, secretaria e suporte técnico. Em relação aos contatos aluno/aluno, 60% dos alunos informaram utilizar o WhatsApp para comunicarem-se.

**Gráfico 1: Contatos IES Privada x IES Pública**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Na IES Pública, os alunos ampliaram as possibilidades de comunicação para além do AVA. Um percentual de 7% deles relataram comunicar-se via telefone, 7% por redes sociais, 14%

<sup>18</sup> Customer Relationship Management ou Gestão de relacionamento com os clientes. Trata-se de uma ferramenta que possui o objetivo de analisar e gerenciar interações, antecipar necessidades e amplificar questões relacionadas ao mundo dos negócios. No caso, a ferramenta foi ajustada às necessidades pedagógicas da instituição.

pelo AVA utilizando a ferramenta de fórum, 45% e-mail, 69% relataram utilizar a ferramenta de mensagem do AVA para os contatos entre tutor/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e aluno/tutor/professor. Do mesmo modo que os alunos da IES Privada, 24% dos alunos da IES Pública citaram utilizar o aplicativo WhatsApp para comunicação entre aluno/aluno.

Os alunos focaram as respostas no contato aluno/professor, aluno/tutor e aluno/aluno. Na IES Privada, esses contatos acontecem prioritariamente pelo AVA, sendo que o contato aluno/aluno acontece via WhatsApp<sup>19</sup>. Já os alunos da IES Pública também se comunicam preferencialmente pelo AVA, porém ampliam as formas de comunicação utilizando e-mail, WhatsApp, fórum, redes sociais, telefone, entre outros.

Algumas questões nos chamam a atenção nas respostas. O maior percentual de interação ocorre por meio de aplicações assíncronas, ou seja, recursos em que os processos de conversa não ocorrem no mesmo tempo, mas em tempos distintos. O fórum, por exemplo, é uma dessas ferramentas, uma vez que a mensagem postada pode ser respondida em minutos, mas também em horas ou dias. O mesmo ocorre com o e-mail ou sistemas de mensagens internos.

Nos AVAs utilizados tanto pela IES Pública quanto pela Privada, o único recurso de comunicação síncrono, ou seja, em que a comunicação ocorre em tempo instantâneo, é o *chat* (sistema de bate-papo). Chama a atenção, no entanto, o grande percentual de alunos que utilizam redes sociais e o WhatsApp, pois esses recursos permitem interação mais veloz.

Apesar disso, não é necessariamente a velocidade o que dita o nível de interação e interatividade em uma relação educacional, a perspectiva na qual os sujeitos podem ir além das repostas mecânicas e automáticas. São as situações nas quais os sujeitos prevalecem em sua relação, seja com o conteúdo, seja com o outro sujeito relacionado no processo educativo. É a potencialidade de se posicionar, de apresentar suas análises e leituras do processo e a

---

<sup>19</sup> O WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*. O *software* está disponível para Android, BlackBerry OS, iOS, Symbian, Windows Phone e Nokia. A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada na cidade estadunidense de Santa Clara, na Califórnia. **Fonte:** Wikipédia, a enciclopédia livre.

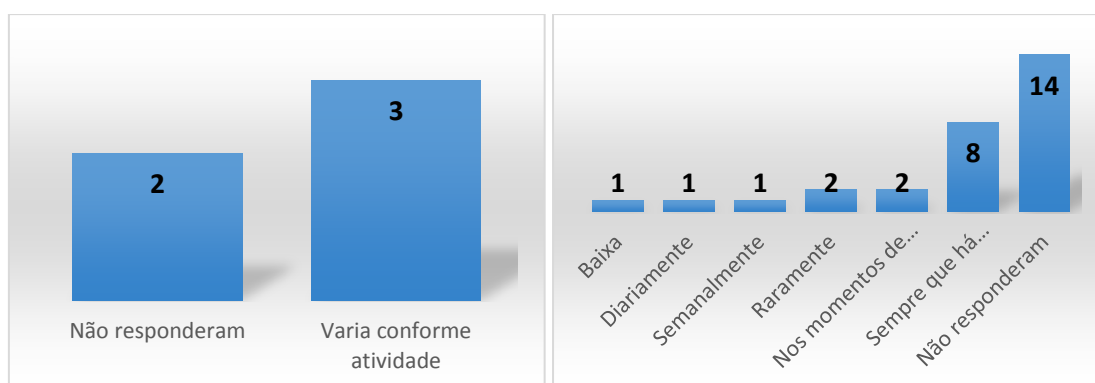
possibilidade de construir diálogos e conhecimentos acerca dos conteúdos e situações educacionais construídas ou não pelos autores dos cursos a distância.

Um fato interessante observado é a utilização do aplicativo WhatsApp pelos alunos para comunicação entre eles. Percebemos que, em ambas as Instituições, eles extrapolam o AVA e criam grupos com o objetivo de dialogar, interagir e discutir assuntos referentes aos conteúdos do curso. É necessário fazer uma comparação com o ensino presencial, em que a interação extrapola o espaço da sala de aula física propriamente dita, os alunos têm na escola diversos espaços que oportunizam esses contatos. Portanto, vimos no WhatsApp uma forma por meio da qual os alunos extrapolam o AVA e interagem de forma mais “livre”, construindo conhecimentos por meio de estruturas tecnológicas e linguísticas não planejadas pela escola.

Quando discutimos sobre esses contatos, retomamos a visão de Peters (2006) sobre o diálogo. O autor esclarece que é por meio da interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes que o diálogo acontece de fato. Portanto, as relações estabelecidas entre os atores envolvidos na oferta de um curso a distância, seja de licenciatura ou bacharelado, pressupõe o estabelecimento de relações dialógicas e interativas a fim de oportunizar o aprendizado.

Dando continuidade ao processo investigativo, buscamos entender a frequência com que são estabelecidos os contatos e se são utilizadas outras ferramentas para interação além do AVA da IES.

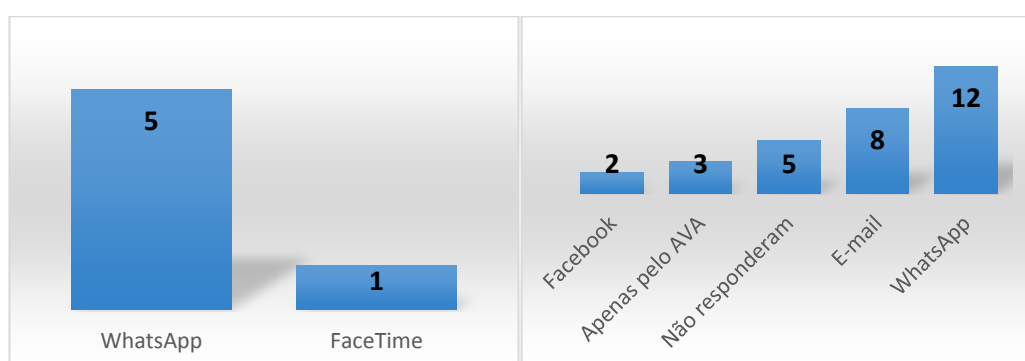
Na IES Privada, 60% dos alunos relataram que a “frequência” dos contatos varia conforme a atividade que está sendo desenvolvida, geralmente quando se fala do contato entre tutor/aluno e docente/aluno. E, quando se refere ao contato entre os demais profissionais, depende da solicitação realizada pelo aluno, mas que geralmente são atendidos com agilidade. E um percentual de 40% não responderam com precisão a frequência com que ocorrem as interações.

**Gráfico 2: Frequência IES Privada x IES Pública**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda sobre a frequência dos contatos, 28% dos alunos da IES Pública relataram que a interação entre tutor/aluno e docente/aluno acontece sempre que há dúvidas em relação ao conteúdo do curso ou na realização de alguma atividade. Um percentual de 3% relatou que a frequência dos contatos é baixa, 3% diariamente, 3% semanalmente, 7% raramente e 7% nos momentos em que há trabalhos a serem realizados em grupo.

Quando questionados sobre a utilização de outra ferramenta além do AVA, 100% dos alunos da IES Privada relataram usar o aplicativo WhatsApp para comunicação aluno/aluno e 20% citaram o FaceTime.

**Gráfico 3: Outras ferramentas utilizadas – IES Privada x IES Pública**

Fonte: Elaborado pelos autores.

Já na IES Pública, 10% dos alunos relataram conversar somente via AVA, 7% relataram usar o Facebook, 8% o e-mail, 41% o WhatsApp e 17% não responderam à pergunta. Para essas respostas, os alunos se referiam, em sua grande maioria, ao contato aluno/aluno.

Os alunos da IES Privada responderam que a frequência das interações varia conforme a atividade proposta e que a outra ferramenta utilizada é o WhatsApp. Os da IES Pública relataram que eles conversam e interagem na maior parte dos casos, sempre que surgem dúvidas relacionadas ao conteúdo do curso e nos momentos de trabalho em grupo, e que utilizam o WhatsApp, e-mail, Facebook, além do AVA.

O diálogo mais intenso e frequente acontece nas interações entre aluno/tutor, aluno/professor e aluno/aluno e varia conforme a atividade desenvolvida. Neste aspecto, consideramos a importância do professor e do tutor como educadores que realizam a mediação do aluno com o conteúdo do curso. Como citado anteriormente, o processo de aprendizagem desenvolvido pelos estudantes se fundamenta nas possibilidades oportunizadas a eles por meio dos instrumentos de mediação alicerçados à prática do docente.

Um fato interessante observado é a utilização do aplicativo WhatsApp pelos alunos para comunicação entre eles. Percebemos que, em ambas as Instituições, eles extrapolam o AVA e criam grupos com o objetivo de dialogar, interagir e discutir assuntos referentes aos conteúdos do curso. É interessante fazer uma comparação com o ensino presencial, em que a interação extrapola o espaço da sala de aula física propriamente dita, os alunos têm na escola diversos espaços que oportunizam esses contatos. Portanto, vimos no WhatsApp uma forma com que os alunos extrapolam o AVA e interagem de uma forma mais “livre”.

Quando pensamos nessas interações, elucidamos uma análise de Moore (1993) citada no Capítulo III, quando trata do “diálogo na EaD”, que ilustra essa questão. O autor explica que o diálogo é utilizado para descrever uma interação ou várias interações que podem ter qualidades positivas. O diálogo tem uma finalidade, é constitutivo e valorizado por cada participante, ou seja, os envolvidos no diálogo são ouvintes respeitosos e ativos, contribuindo e se baseando na contribuição de outro(s) participante(s). E, em um sentido educacional, o direcionamento do diálogo inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno.

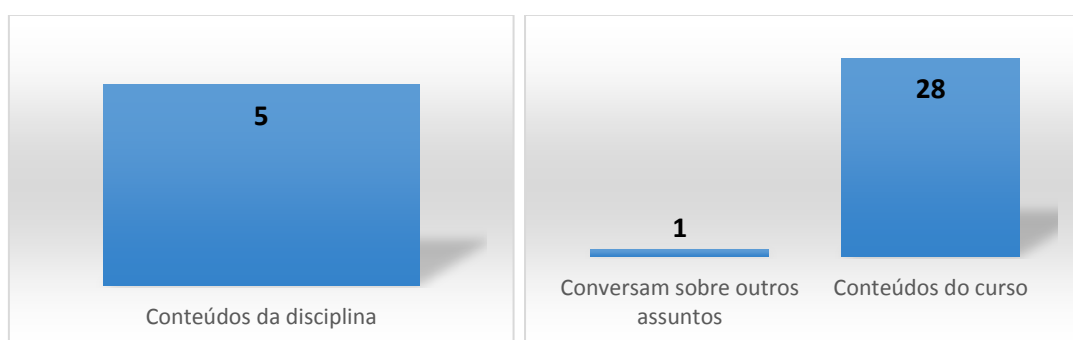
Quando eles dizem utilizar diferentes ferramentas que possibilitam o diálogo, a interação e a interatividade, como o AVA, e-mail, WhatsApp, redes sociais, telefone, entre outros, para conversar sobre assuntos do curso, entendemos, segundo Moore e Kearsley (2007), que a extensão e natureza do diálogo estão alinhadas à filosofia educacional do indivíduo, ou grupo

responsável pela elaboração do curso, à personalidade do docente e discente, aos conteúdos do curso e aos fatores ambientais. Os autores listam alguns fatores ambientais que afetam o diálogo, tais como: a existência de um grupo de aprendizado e sua dimensão, a linguagem e o meio de comunicação.

Procuramos entender se as conversas são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou se discutem outros assuntos, e como é a linguagem utilizada na comunicação pelos profissionais.

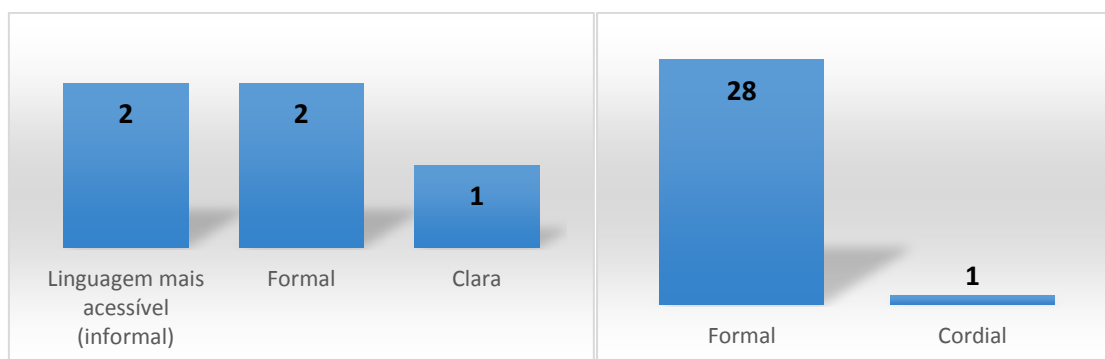
Quando questionados se conversam sobre outros assuntos, 100% dos alunos da IES Privada relataram que só conversam sobre conteúdo do curso. Referente à linguagem utilizada pelos profissionais, 40% relataram que a linguagem é mais acessível, 40% relataram que é mais formal e 20% que a linguagem é clara.

**Gráfico 4: Conversas no AVA – IES Privada x IES Pública**



Fonte: Elaborado pelos autores.

**Gráfico 5: Linguagem – IES Privada x IES Pública**



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os alunos da IES Pública relataram que conversam somente sobre conteúdos do curso, representando 97% dos respondentes. Apenas 3% relatou conversar sobre outros assuntos. Em relação a linguagem utilizada, 97% dos alunos relataram que a linguagem é formal, e 3% citou a cordialidade.

Os alunos da IES Privada, sem exceção, relataram conversar apenas sobre os conteúdos da disciplina. Verificamos o resultado de 97% dos alunos da IES Pública que também relataram conversar somente assuntos sobre os conteúdos do curso.

Em relação à linguagem utilizada na comunicação, os alunos da IES Privada informaram que a linguagem é mais formal e a mesma proporção mais informal. Na IES Pública a linguagem que prevalece é a formal.

Em ambas Instituições prevaleceu o uso da linguagem formal com saudações e cumprimentos. Entendemos, nesse quesito, que é fundamental haver esse cuidado dos docentes e tutores e demais atores envolvidos na oferta do curso na linguagem utilizada na comunicação com os alunos. O cuidado é de não ser tão formal de forma a distanciar-se dos estudantes e, em contrapartida, não ser informal de forma a desqualificar o ato educativo. É fundamental que haja um “meio termo”, ou seja, um equilíbrio de formalidade com expressões de aproximação.

Um aspecto essencial elucidado por Peters (2006) é o aspecto pedagógico que o diálogo assume na EaD. Para o autor, o diálogo assume caráter relevante pedagogicamente porque articula linguagem, pensamento e ação em uma relação íntima que geram o desenvolvimento individual e social dos seres humanos. Assim, o falar torna-se uma ação social.

E, tendo em vista a importância do *feedback* para o progresso da aprendizagem, e considerando a tabela de Moore e Kearsley (2008) apresentada no referencial teórico denominada “Hierarquia da Interação”. Percebe-se que nas interações de alto nível, o *feedback* sempre oferece uma análise do trabalho do aluno e sugestões para melhoria, juntamente com dicas e informações adicionais para complementar o aprendizado. Procuramos saber se o aluno recebe o *feedback* das atividades desenvolvidas ao longo do curso e características desse retorno.

Quando questionados sobre como recebem o *feedback* das atividades desenvolvidas, 100% dos alunos da IES Privada responderam que recebem o *feedback* automático do sistema quando as atividades são objetivas, 80% informaram que recebem o *feedback* das demais atividades e 20% informou que o recebimento depende do professor.

**Gráfico 6: *Feedback* – IES Privada x IES Pública**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Um percentual de 66% de alunos da IES Pública relataram receber o *feedback* pelo AVA e 7% informaram que recebem também via e-mail. Outra parcela da amostra, correspondente a 14% dos alunos relataram que dificilmente recebem *feedback* e 4% não responderam à pergunta.

Os alunos da IES Pública relataram receber o *feedback* das atividades objetivas automaticamente via plataforma e informaram receber das demais atividades postadas. Um aluno relatou que “o *feedback* depende muito do professor”. Na IES Pública, a grande maioria dos alunos que participaram da pesquisa informaram receber o *feedback* das atividades realizadas por meio do AVA e alguns relataram que dificilmente recebem *feedback*.

Em relação ao *feedback* das atividades realizadas, inferimos que, independente da proposta desenvolvida, o aluno tem que estar ciente da forma com que foi avaliado. Esta deve ser uma preocupação do professor quando elabora suas atividades, privilegiando o desenvolvimento do aluno como um sujeito autônomo e reflexivo. Quando Moore e Kearsley (2008) apresentaram a tabela denominada “Hierarquia da Interação na EaD”, o *feedback* aparece em todos os níveis de interação, seja em escala reduzida, mínima, moderada, acima da média e de alto nível.

No nosso entendimento, esta tabela é uma evidência da importância desta prática. O aluno tem o direito de saber como está sendo avaliado e porque atingiu ou não os objetivos propostos em determinada atividade. Portanto, é fundamental a articulação entre docentes e tutores de forma a oportunizar um *feedback* mais próximo ao desenvolvimento de cada indivíduo, contribuindo de forma significativa para sua progressão e até mesmo autoavaliação.

Assim, após a análise das entrevistas com os alunos referentes à primeira categoria, ponderaremos sobre as entrevistas com os **docentes, tutores, secretaria e suporte técnico do curso**, de forma comparativa (IES Privada x IES Pública) a fim de verificarmos se há relação e aproximação entre os dados coletados. Mediante análise e entendimento das categorias do diálogo, interação e interatividade, buscamos identificar se a partir da nossa compreensão de afetividade, existe possibilidades dessas relações serem desenvolvidas na oferta de ambos os cursos.

Quando solicitamos aos **docentes** para nos contarem sobre como é seu contato com os alunos, tutor(es) e equipe de profissionais envolvida no curso, o docente da IES Privada relatou ter um contato muito próximo com os outros docentes, uma proximidade com os tutores, porém, no relacionamento com os alunos, o professor é mais reservado. Já a docente da IES Pública relatou ter um contato bem próximo aos tutores devido à característica do trabalho, e pouco contato com secretária, por exemplo. Citou que o vínculo com os alunos seria maior se ela fizesse visita aos polos.

Quando questionamos sobre a frequência dos contatos e se a comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA, o docente da IES Privada comunica-se praticamente instantaneamente com os alunos e utilizam o AVA. A docente da IES Pública explicou que se comunica também diariamente com os alunos por meio do AVA ou e-mail evitando usar outras ferramentas devido à quantidade de alunos.

Quando buscamos entender como é o envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, ambos os docentes relataram que os alunos gostam e participam das atividades e que eles diversificam as propostas para que os alunos possam se envolver a cada nova

atividade. A professora da IES Pública relatou que oportuniza a recuperação de atividades pendentes e oportuniza que o aluno realize uma avaliação da disciplina.

Quando procuramos compreender se as conversas e interações que eles estabelecem com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso, ou se discutem outros assuntos, e como é a linguagem utilizada na comunicação, ambos os docentes relataram conversar apenas sobre os conteúdos do curso por meio do AVA. Buscam utilizar uma linguagem clara e formal e empregar expressões de cumprimentos e agradecimento.

Quando procuramos entender como o docente proporciona *feedback* das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos, ambos os docentes relataram que o *feedback* varia conforme a atividade. O docente do curso de Administração relatou que sempre dá um *feedback* aos alunos das atividades desenvolvidas. Em contrapartida, a docente da IES Pública relatou ter o auxílio dos tutores nesta atividade, e citou a dificuldade em dar *feedbacks* individualizados devido à quantidade de alunos.

E, por fim, quando buscamos compreender como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso (principalmente com o(s) tutor(es)), ambos citaram ter uma relação harmônica e bem próxima à equipe, principalmente com os tutores.

Analisando as respostas dos docentes referentes à categoria Diálogo, Interação e Interatividade; formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades, inferimos que em ambas IES o contato entre os docentes, entre docentes e tutores e entre docentes e equipe é bem próximo e acontece de forma tranquila. Porém, o contato dos docentes com os estudantes apresenta características diferentes dos contatos com os demais profissionais.

Quando observamos a resposta do docente da IES Privada nos preocupamos com a questão problematizada nesta pesquisa, esse contato com os alunos em que o docente age de forma mais “reservada” pode dificultar o estabelecimento de relações dialógicas. E em relação à colocação da professora da IES Pública, percebemos que as relações somente no virtual dificultam a “aproximação” com os estudantes na percepção da docente. Peters (2006) considera que os docentes universitários internalizaram formas de ensino tradicionais, seja na

educação presencial ou a distância, e têm dificuldade em se adequar às propostas reformistas que giram em torno do tripé diálogo, estrutura e autonomia.

Ambos os docentes relataram utilizar somente o AVA na comunicação com os alunos, interagindo diariamente com os estudantes. Pensamos que os docentes estão corretos ao optar pela comunicação restrita ao ambiente, tendo em vista principalmente as características de um curso ofertado na modalidade EaD e do perfil dos estudantes. Se a comunicação for ampliada à utilização de outras ferramentas, o professor é responsável por acompanhar e dar todos os retornos aos alunos. Portanto, é imprescindível que as ferramentas de comunicação e interação presentes no ambiente oportunizem essas relações.

Em relação às interações estabelecidas com os alunos, acreditamos ser fundamental esse cuidado do docente, tendo em vista seu papel, que segundo Moore e Kearsley (2008) é de oportunizar primeiramente a interação do aluno com o conteúdo do curso. Essa preocupação deve ser considerada pelo docente visando o aprendizado dos alunos. Isso não impede o estabelecimento de outras relações, que podem vir a acontecer, porém, o viés educativo é prioritário.

Em relação à linguagem utilizada, as respostas dos docentes vão de acordo com as dos alunos, quando se preocupam em utilizar uma linguagem formal, porém que apresente elementos de aproximação para com os alunos. Quando relembramos o estudo de Dorjó (2011), entendemos a importância de que o processo pedagógico seja fundamentado na ação dialógica em interações, mostrando que no processo comunicacional por meio da linguagem, é possível desenvolver a empatia, relações de amizade, que culminam em um sentimento que causa prazer no contato humano, mesmo realizado a distância.

Os docentes relataram que os alunos gostam e se envolvem nas atividades propostas, desta forma, inferimos que é fundamental esta diversificação de estratégias didáticas utilizadas, considerando que cada aluno aprende de uma forma. Quando retomamos características da aprendizagem de adultos, Moore e Kearsley (2008) explicam que os adultos se apresentam de modo voluntário para aprender, tendo motivações intrínsecas. Daí a responsabilidade do docente ao oportunizar atividades que considerem essas características.

Em relação ao *feedback*, ambos os docentes se preocupam com esta prática e compreendem a importância para o aluno. O docente da IES Privada consegue oportunizar os *feedbacks* para cada atividade, porém a docente da IES Pública conta com o auxílio dos tutores devido às características da oferta no sistema UAB. Neste sentido, inferimos que, devido a essa quantidade de alunos sob a responsabilidade de somente um docente, o envio de *feedbacks* individuais e com ponderações específicas e pontuais sobre as atividades de cada aluno fica comprometido.

Este é um ponto de atenção, porque é por meio do *feedback* que o aluno consegue entender como foi avaliado e identificar possibilidades de melhoria na realização de atividades. Esse retorno está diretamente relacionado ao papel do docente como mediador da aprendizagem. Discutimos no referencial teórico o fato de que o processo de aprendizagem se estabelece por meio de relações e interações sociais. Na perspectiva de Pino (1991), mediação é toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação. Portanto, em um curso realizado na modalidade EaD, docentes e tutores são os principais responsáveis por esse processo de mediação.

Inferimos que, o ideal seria que o docente, mediante o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, atuasse na Zona de Desenvolvimento Iminente de cada um dos estudantes de forma a potencializar o aprendizado. Tendo em vista que, segundo Prestes (2010), p. 173,

a zona bliaichego razvitia é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com a ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. [...] a zona bliaichego razvitia define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário.

Por fim, os docentes relataram ter uma relação harmônica e bem próxima à equipe, principalmente com os tutores. Assim, inferimos que é fundamental que o contato entre docentes e tutores, principalmente, aconteça de uma forma respeitosa, cordial, integrada e articulada, tendo em vista que o trabalho realizado por ambos é muito próximo. A preocupação com a aprendizagem do aluno deve ser sempre a referência.

As mesmas questões foram apresentadas aos **tutores**. Quando questionados sobre como é seu contato com os alunos, professor(es) e equipe de profissionais do curso, ambas as tutoras relataram ter um contato muito próximo aos alunos auxiliando-os no decorrer do curso em todas as demandas enviadas, sejam relacionadas ao conteúdo do curso ou não. Também relataram ter um contato próximo aos docentes e à equipe de profissionais.

Geralmente, em ambas as instituições, todas as demandas dos alunos chegam para eles primeiramente, e eles direcionam para os setores e/ou profissional responsável, isso ressalta a segurança que os alunos têm neste profissional.

Sobre a frequência dos contatos e se a comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA, os tutores relataram que o contato é diário para ambas. A comunicação acontece prioritariamente via AVA, porém existem casos em que os tutores tiveram que usar telefone e e-mail.

Em relação ao envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas, as tutoras relataram que essa questão depende muito da disciplina, da atividade proposta e do perfil do aluno.

Referente às conversas com os alunos, se são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou se discutem outros assuntos, e como é a linguagem utilizada na comunicação, ambas as tutoras relataram que as conversas são sobre os conteúdos do curso e que a linguagem utilizada é mais formal, porém utilizando expressões que buscam uma aproximação com os discentes.

Sobre o *feedback*, o tutor da IES Privada relatou não fazê-lo; quem realiza esse procedimento é o docente; já na IES Pública, a tutora auxilia no processo e proporciona ao aluno *feedbacks* das atividades realizadas.

Na análise da relação do tutor com a equipe pedagógica envolvida no curso, ambas as tutoras citaram que a relação é muito tranquila e próxima, que todos os atores envolvidos na oferta do curso estão sempre envolvendo-os seja por meio de reuniões ou por meio de discussões. A tutora da IES Pública citou que tem dificuldade em estabelecer vínculos com os alunos a

distância, que o contato presencial, por meio de visita aos polos, é imprescindível para estabelecer relações afetivas com os alunos.

Analisando as respostas dos tutores referentes à categoria Diálogo, Interação e Interatividade; formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades, inferimos que os tutores têm uma proximidade com todos os atores envolvidos na oferta do curso, em especial com os alunos e docentes. Desenvolvendo um contato diário com os alunos, podemos constatar que os tutores se tornam uma referência. Apesar de não serem os principais responsáveis pela mediação do conteúdo do curso junto aos alunos, eles contribuem com esse processo à medida que auxiliam os alunos no que tange ao entendimento da proposta das atividades.

O envolvimento e participação dos alunos nas atividades depende da proposta elaborada pelo docente e do perfil do aluno. Sobre esse fato inferimos que os tutores têm um papel fundamental devido ao fato de terem o contato direto e diário com os alunos. Cabe a eles o papel de gerenciar a frequência dos alunos, que é computada por meio da realização e entrega de atividades em tempo hábil e de auxiliar, quando necessário, no entendimento das propostas de atividades desenvolvidas.

Sobre a linguagem utilizada na comunicação, percebemos que os tutores seguem a mesma lógica que os docentes e entendemos que esse cuidado é importante, tendo em vista estarmos lidando com o ato educativo. Porém, nada impede que o tutor possa oportunizar a esses alunos aproximações além das formalidades do curso, como por exemplo, disponibilizar um fórum com temas mais “livres” que podem variar conforme o interesse dos estudantes. Nesses fóruns, podem ser exploradas diferentes estratégias didáticas visando o estabelecimento de diálogos e interações para além do conteúdo do curso propriamente dito.

Em relação aos *feedbacks*, inferimos que apesar dos tutores da IES Pública não enviarem esses retornos, é importante tecerem as considerações junto aos docentes tendo em vista o acompanhamento diário do desenvolvimento dos alunos. Essas considerações podem contribuir com um *feedback* mais assertivo por parte do docente.

Na IES Pública, os tutores têm a responsabilidade de auxiliar os docentes nos retornos junto aos alunos, essa possibilidade exige que esse profissional tenha maturidade para compreender o progresso do aluno e o que ele precisa desenvolver a fim de oportunizar o aprendizado. Remetemos novamente ao conceito de ZDI e da mediação semiótica, que são fundamentais para elevar o nível do *feedback* e conseqüentemente o progresso da aprendizagem.

Por fim, sobre a relação estabelecida entre a equipe percebe-se que os tutores participam efetivamente das reuniões, resolução de problemas relacionados à vida acadêmica dos estudantes, entre outras atividades desse caráter. Sendo o principal referencial do aluno, ele age como interlocutor entre os alunos e os demais setores envolvidos na oferta do curso, direcionando as demandas e auxiliando os discentes ao longo do desenvolvimento das atividades de aprendizagem.

Apresentamos o Quadro 5, que sintetiza a visão dos docentes e tutores mediante entrevistas realizadas:

**Quadro 5 – Docentes Privada x Docente Pública e Tutor Privada x Tutor Pública**

Questões	Docente Privada	Docente Pública	Tutor Privada	Tutor Pública
Contatos	<b>Reservado</b>	<b>Seria melhor se houvessem visita aos polos</b>	Próximo aos alunos	Próximo aos alunos
Frequência	Diariamente	Diariamente	Diariamente	Diariamente
Ferramentas	AVA	AVA	AVA, e-mail e telefone	AVA, e-mail e telefone
Linguagem – Assuntos	Clara e formal Conteúdos do curso	Clara e formal Conteúdos do curso	Formal buscando aproximação – conteúdos do curso	Formal buscando aproximação – conteúdos do curso
Feedback	Sempre	Sempre com auxílio dos tutores	Não participa	Auxilia a docente

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Buscamos entender as mesmas questões, porém voltadas para outro ator importante no processo que, é a **secretária**, tendo em vista que o aluno tem contato com esse profissional ao longo do curso. Quando questionadas sobre como é a relação com os alunos, tutores,

docentes, pedagogo e suporte técnico envolvidos na oferta do curso, ambas as secretárias informaram trabalhar de forma bem integrada com as demais equipes. Na IES Privada eles têm uma ferramenta específica para atendimento de questões da secretaria que é o CRM, na IES Pública utilizam o próprio AVA.

Em relação à comunicação estabelecida entre a secretaria e os alunos e a linguagem utilizada, ambas as secretárias relataram usar uma linguagem mais formal, porém clara para que os alunos entendam os retornos. E as situações que os alunos mais recorrem a esse profissional são referentes à vida acadêmica, ou seja, à história acadêmica do aluno na IES.

Sobre o principal meio de comunicação utilizado para estabelecer esses contatos com os alunos e como é o retorno deles às solicitações, a secretária da IES Privada utiliza o CRM e AVA, e a da IES Pública o e-mail, telefone e AVA.

E sobre como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta do curso, ambas informaram que existe sintonia no trabalho em equipe realizado nas Instituições, e que os alunos têm muita aproximação junto à secretaria.

Analisando as respostas das secretárias referentes à categoria Diálogo, Interação e Interatividade; formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades, inferimos que elas têm um papel de extrema relevância que é “cuidar” da vida escolar do aluno. Ambas as secretárias informaram que as demandas dos alunos são relacionadas aos processos de matrícula, transferência, aproveitamento de estudos, desistência, declaração, entre outros.

Esses profissionais têm interlocução direta com os estudantes e algumas vezes chegam a ser a referência dos alunos. Devido às características desse trabalho, a secretaria utiliza uma “linguagem mais formal, porém humanizada” (cópia literal da resposta da aula). A secretária da IES Pública relatou que se ela escrever utilizando uma linguagem muito culta e formal os alunos têm dificuldade em entender se o requerimento foi deferido ou não.

Ambas informaram trabalhar em sintonia com os demais atores envolvidos na oferta do curso e relataram ter um contato bem próximo junto à maioria dos alunos, devido ao fato de que ao longo da realização do curso a grande maioria dos alunos tem uma interação com a secretária.

Um fato interessante citado no momento das entrevistas pela secretária da IES Pública foi de que ela já conseguiu evitar algumas evasões de alunos devido ao contato realizado via telefone. Ela relatou que os alunos entram em contato querendo desistir do curso devido a diversos fatores, porém que ela escuta os alunos e conversa com eles mostrando o quanto já caminharam, evitando que o aluno evada.

Junto ao **suporte Técnico**, outro ator objeto de pesquisa, buscamos entender elementos similares à secretaria. Quando questionados sobre como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e secretária envolvidos na oferta do curso, o suporte técnico da IES Privada relatou ter contato com os alunos somente por meio da ferramenta de CRM, já os da Pública auxiliam os alunos por meio do AVA. Ambos relataram a proximidade do trabalho realizado junto aos demais atores envolvidos na oferta do curso, tendo sempre como foco o aluno.

Em relação a como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos e a linguagem utilizada na comunicação, a situação mais recorrente de contato do suporte junto aos alunos é referente a problemas técnicos no AVA. Ambos relataram usar uma linguagem que busque uma aproximação junto aos alunos.

Sobre o principal meio de comunicação utilizado pelo suporte técnico para estabelecer esses contatos com os alunos, e como é o retorno deles às solicitações, na IES Privada utiliza-se o CRM e na Pública o e-mail, telefone e plataforma.

Em relação ao trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso, ambos relataram que existe sintonia no trabalho em equipe. Ambos os funcionários tentam resolver as demandas e auxiliar os docentes na criação de diferentes recursos e possibilidades de atividades a serem desenvolvidas no AVA.

Analisando as respostas dos funcionários do suporte técnico referente à categoria Diálogo, Interação e Interatividade; formato com que são estabelecidos os contatos; características das interações e *feedback* das atividades, inferimos que os contatos são menos frequentes uma vez que o aluno só procura o suporte quando está com problemas técnicos. Portanto, se ao longo do desenvolvimento do curso o aluno não precisar desse auxílio ele não terá contato com o suporte técnico.

Já o contato do suporte com os docentes, tutores e secretária são mais intensos tendo em vista o trabalho realizado por esses profissionais. Em ambas as instituições os funcionários do suporte auxiliam o docente com capacitações voltadas às ferramentas do Moodle. Isso é importante porque possibilita a utilização de diversos recursos, às vezes mais atuais, que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, inferimos que o suporte técnico tem um papel de suma relevância.

Apresentamos o Quadro 6 que sintetiza a visão dos docentes e tutores mediante entrevistas realizadas:

**Quadro 6 – Secretaria Privada x Secretaria Pública e Suporte Privada x Suporte Pública**

Questões	Secretária Privada	Secretária Pública	Suporte Privada	Suporte Pública
Contatos	CRM	AVA	CRM	AVA
Frequência	Quando tem demanda	Quando tem demanda	Quando tem demanda	Quando tem demanda
Ferramentas	AVA e CRM	AVA, e-mail e Telefone	AVA e CRM	AVA, e-mail e Telefone
Linguagem	Clara e formal	Clara e formal	Buscam aproximar dos alunos	Buscam aproximar dos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores.

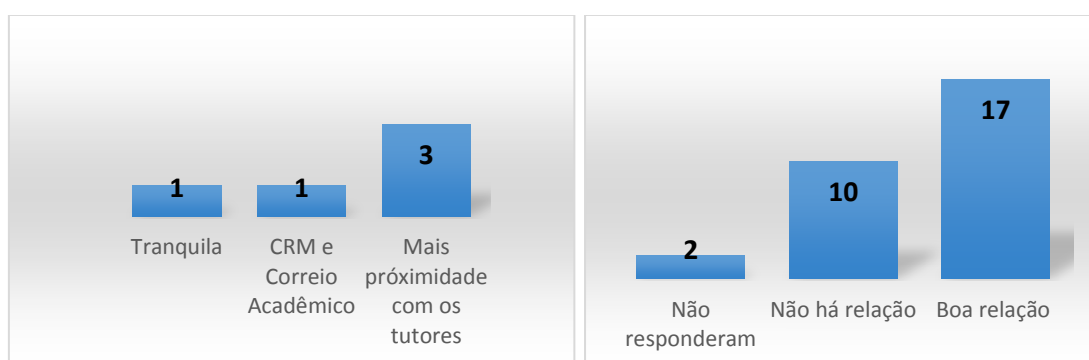
Analisaremos agora os resultados da segunda categoria analítica, Afetividade, estabelecimento (ou não) de relações afetivas entre os atores e características destas relações. A discussão apresentada na primeira categoria suscita a questão da compreensão da afetividade. É possível desenvolver relações afetivas à distância? A afetividade pressupõe contato físico? Os alunos do curso a distância em Administração e de Pedagogia conseguiram desenvolver relações afetivas com os atores envolvidos na oferta do curso? A presença da

afetividade nas relações educativas, realizadas à distância, oportunizam um melhor envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?

Em relação à segunda categoria, da Afetividade, buscamos compreender o estabelecimento (ou não) de relações afetivas entre os atores e características dessas relações. Para isso, os alunos foram questionados sobre como são estabelecidas as relações com a equipe pedagógica envolvida no curso.

Quando questionados sobre como é a relação com a equipe pedagógica envolvida na oferta do curso, 20% dos alunos da IES Privada relataram ser tranquila, 20% relataram que a relação acontece por meio do CRM e correio acadêmico e 60% dos alunos relataram ter mais proximidade com os tutores.

**Gráfico 7: Relação com a equipe pedagógica – IES Privada x IES Pública**



**Fonte: Elaborado pelos autores.**

Na IES Pública, um percentual de 59% dos alunos relataram ter uma boa relação com a equipe pedagógica envolvida na oferta do curso, 34% dos alunos responderam que não há relação com a equipe pedagógica e 7% dos alunos não responderam à questão.

Os alunos da IES Privada informaram ter uma relação mais próxima com os tutores, com os demais atores via CRM e correio acadêmico. Na IES Privada prevaleceu a resposta de que a relação é boa, e em contrapartida um percentual de 34% respondeu que não há relação.

Este é um ponto de atenção, tendo em vista a questão da afetividade, porque se não há relação, não há possibilidade de estabelecer relações afetivas positivas. Para discorrermos de forma mais assertiva sobre o assunto, buscamos compreender o que o aluno entende como

afetividade e se eles conseguiram estabelecer relações de afeto com os atores (alunos, tutor, professor, secretaria, suporte Moodle, coordenação, entre outros) na oferta da disciplina.

Consideramos que a afetividade é interpretada como um campo mais amplo que o das emoções, na concepção de Wallon (1968). E, a partir do referencial de Clot (2016), compreendemos a afetividade como um conceito amplo que engloba as emoções, sentimentos e os afetos, sendo o afeto = atividade. Consideramos os afetos como ação transformadora que aumenta ou diminui a potência de agir e as emoções como instrumentos da atividade para amenizar situações de defasagem de afetividade.

Seguindo neste raciocínio, problematizamos: O que afeta o aluno? Como ele se sente neste processo de desenvolvimento de um curso na modalidade EaD? Existem emoções envolvidas nestas relações? Existem sentimentos? Conseguimos citá-los? O estabelecimento do afeto pressupõe somente o contato físico? Como os estudantes consideram o formato de EaD da Universidade? Permite superar o tecnicismo? Os Projetos Pedagógicos dos cursos contribuem para o estabelecimento de relações dialógicas que permitem o estabelecimento de vínculos afetivos por meio das ferramentas disponíveis no AVA?

Considerando que, para a análise dos dados, elegemos a unidade de registro “tema” e como regra de enumeração a “frequência”, inferimos que na IES Privada os alunos consideram a afetividade como “uma relação em que se cria algum tipo de sentimento mais profundo com relação ao outro”, “em que o ser humano tem a necessidade de demonstrar seus sentimentos e emoções” e “que permite mostrar cuidado e uma atenção nas relações que se desenvolvem no contexto EaD. Desta forma, inferimos que eles se aproximam do conceito real de afetividade e compreendem, mesmo que de forma superficial, suas nuances, entre emoções, sentimentos e afetos.

Ilustramos com a explicação de Leite (2005) em que os afetos fazem parte integrante da espécie humana. Segundo a autora, nascemos com eles; como decorrência, não são idiossincráticos (exceto em casos patológicos). Tanto as emoções quanto os sentimentos suscitam o afeto. E, além de suas bases filogenéticas, podemos dizer que toda cultura conhece a expressão de medo, vergonha, raiva, alegria e tristeza. Essas expressões de afeto não são espontâneas e seu papel reside em preservar a homeostase social.

Porém, quando questionados se conseguiram estabelecer relações de afetividade na oferta do curso com os atores professor, tutor, secretária e/ou suporte técnico, os alunos relataram que esse tipo de relação é estabelecida de forma muito sutil no contato entre tutor/aluno e aluno/professor, mas que devido a mudança destes atores a cada semestre essa relação fica comprometida.

Além de ter casos de alunos irregulares que apresentam mais dificuldade em estabelecer esses tipos de relações. Apresentamos este fragmento de respostas para ilustrar a consideração de uma aluna entrevistada: “para o tutor pode ser mais fácil, pois ele está mais presente no dia a dia, mas de certa forma é uma relação bem profissional, de certa forma é ‘obrigação’ do tutor ser cordial, atender bem, etc., então, às vezes, pode dar uma impressão de que ele está apenas cumprindo com sua obrigação e nem sempre aquele abraço ao final da mensagem é real. Particularmente, acho que na EaD a afetividade fica mais de lado, mas é possível sim”. Por fim, consideramos a resposta de um aluno que pontuou “que quando um professor ou tutor atende o aluno de forma cuidadosa e atenciosa, ele está desempenhando esta afetividade e isso fortalece as relações entre os atores no contexto EAD”.

Diante desta apresentação inferimos que apesar de compreenderem o que é a afetividade e as potencialidades do termo, na IES Privada, os alunos ainda não conseguiram estabelecer relações afetivas com os atores envolvidos na oferta do curso. Para esta constatação podemos levar em conta as repostas dos estudantes e considerar a análise dos dados da categoria anterior em que o docente se diz “mais reservado e cuidadoso” no estabelecimento dos contatos com os discentes, em que as conversas e interações são somente em relação ao conteúdo do curso, em que o *feedback* é automático (nos casos de atividades objetivas).

Se considerarmos o docente o principal, ou um dos principais responsáveis por oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, esses aspectos levantados precisam ser aprimorados a fim de ampliar as possibilidades de estabelecimentos de vínculos afetivos que contribuem para o envolvimento, participação, engajamento e até mesmo contribuindo com o sentimento de pertencimento do aluno ao curso e à IES.

Consideramos importante associar as respostas dos estudantes às dos tutores, tendo em vista que juntamente com os docentes, eles são os atores que têm contato muito próximo aos discentes. No que tange ao estabelecimento de relações com os alunos, os tutores ampliam as

formas de atendimento aos estudantes, seja por demanda dos próprios alunos ou por necessidade identificada pelo tutor, e, geralmente, na maioria dos casos, todas as solicitações dos estudantes são direcionadas a esse ator.

Por isto, consideramos que o tutor na IES Privada, apesar de não ser responsável pela aprendizagem dos alunos, é um dos principais responsáveis pela mediação dos alunos junto ao conteúdo do curso, na medida em que fazem o acompanhamento da realização das atividades e intervém, junto aos docentes, quando existem dúvidas por parte dos alunos.

Quando analisamos a relação entre os alunos, um fato interessante surgiu, que foi a utilização do aplicativo WhatsApp. Inferimos que, por meio desse aplicativo, os alunos podem desenvolver relações mais próximas, o que pode culminar no estabelecimento de vínculos afetivos. Como não analisamos as conversas realizadas por eles ao usarem o aplicativo, supomos que ele pode contribuir para uma aproximação, tendo em vista que extrapola o espaço virtual utilizado formalmente no curso. E, conforme colocação dos alunos, nesse aplicativo eles conversam sobre os conteúdos do curso e sobre outros assuntos e chegam até a marcar momentos presenciais para estudarem juntos.

E a relação dos alunos com os demais atores envolvidos na oferta do curso, como a secretaria e suporte técnico, é puramente formal, em casos de necessidade de resolver algum tipo de problema relacionado à sua vida acadêmica ou ao AVA. Essas relações, na IES Privada são realizadas por meio de um canal direto com esses setores, o que praticamente “robotiza” a comunicação, tornando-a puramente formal. Temos aqui uma ambiguidade, esse tipo de ferramenta é importante para que a IES possa gerenciar as demandas e até mesmo ter o registro de todas as solicitações e atendimentos, em contrapartida, o sistema torna as relações formais e burocráticas. Elucidando a resposta de um dos alunos, se não houver necessidade do aluno em acionar esses contatos, não existe nenhum tipo de relação junto a eles.

Já na IES Pública os alunos consideram a afetividade como “vínculo que se cria com vibrações positivas de admiração e respeito, que fogem àquelas de intolerância, arrogância, frieza...” e “afetividade relaciona-se com vivências que envolvem emoções, sentimentos e empatia”. Percebemos que os estudantes conseguem entender e conceituar o termo afetividade considerando sua essência que envolve emoções, sentimentos e afetos.

Porém, quando adentramos nas respostas dos estudantes, verificamos que a grande maioria (21 alunos, que corresponde a uma amostra de 72%) conseguiu estabelecer algum tipo de relação afetiva ao longo do desenvolvimento do curso, mas esses estudantes que pontuaram ter conseguido desenvolver algum tipo de relação afetiva com um dos atores considerados nesta pesquisa (professor, tutor, secretaria e suporte técnico) citam o fato de ter conseguido mediante o contato físico com esses sujeitos.

Ou seja, eles conseguiram estabelecer relações afetivas com tutores presenciais, professores que visitaram os polos e secretaria de polo. Ilustramos com os fragmentos: “Com a minha tutora presencial. Perdi a minha mãe há dois meses e dez dias. Estou ainda muito perdida e sinceramente desmotivada. Logo que a perdi tivemos um encontro no polo e a minha tutora foi muito gentil e atenciosa;” “Tenho aquelas que tivemos o contato em atividades presenciais com professoras e tutoras em visita ao polo;” “Relações de afeto entre profissionais do polo e alunos se desenvolveram ao longo dos períodos;” “Com alunos e a tutora presencial que infelizmente saiu.”

Somente 1 (um) aluno citou ter conseguido estabelecer relações afetivas com um tutor a distância. De forma geral, para os alunos, o estabelecimento dessas relações pressupõe o contato físico, eles sentem que somente via AVA a afetividade é caracterizada como “um afeto artificial”; “poucos professores e tutores dão espaço para as humanidades. No geral, agem como robôs.”

Fazendo a mesma comparação realizada anteriormente, ao analisar os dados da IES Privada, consideramos as respostas da docente e tutora entrevistadas, representando agora a IES Pública. Ambas responderam ter dificuldades em estabelecer relações afetivas sem um contato presencial, ambas citaram que o desenvolvimento da afetividade e dos vínculos está diretamente relacionado ao contato físico.

Diante dessa constatação, inferimos que esse entendimento por parte dos profissionais (neste caso professora e tutora) pode dificultar a aproximação com os estudantes, utilizando as ferramentas de comunicação disponíveis no AVA, fazendo com que as relações sejam desenvolvidas de forma mais formal. Ilustramos essa inferência com os fragmentos de

resposta de alunos da IES Pública: “Em minha opinião, afetividade é algo que demonstre algum sentimento que saia das formalidades, ou seja, não enxergar nós somente como meros alunos, mas pessoas que tem sentimentos” e “alguns alunos foram criando vínculos de amizade, no qual levarei por toda minha vida. Infelizmente não posso dizer o mesmo com tutores, professores, pois, por ser uma relação somente formal, não se criaram vínculos. Acredito que seja por causa de ser um curso feito a distância, em que não temos contato fisicamente. Acredito que isso atrapalhe um pouco.”

Quando consideramos as questões de oferta no sistema UAB, a professora tem em média 300 alunos, o que realmente pode dificultar um contato que amplie as possibilidades para além do formalismo com o conteúdo. Apesar dessa dificuldade, a professora busca diversificar as estratégias didáticas a fim de potencializar o aprendizado dos estudantes, porém, ainda há casos de os alunos sentirem falta de uma aproximação maior junto aos docentes e tutores, “Eu particularmente me sinto uma autodidata, não temos orientação nenhuma de professores e nem de tutores”. (*fragmento de resposta do aluno 13 IES Pública*).

Este fato é preocupante, quando retomamos a posição de Valente (2011) em relação à preocupação com os cursos ofertados a distância que privilegiam apenas a transmissão de informações sem o desenvolvimento de ações que irão levar os estudantes à construção do conhecimento.

Expõe que as teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção de conhecimento não acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre o aprendiz e outras pessoas, que o auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (VALENTE, 2011, p. 14).

Com essa quantidade de alunos, a docente da IES Pública, tem dois tutores que auxiliam na mediação, esses tutores dividem as turmas e fazem a mediação a distância, ficando cada um com aproximadamente 150 estudantes. Assim, ao entrevistarmos um deles, a tutora argumentou que busca atender todas as demandas de todos os alunos, que primeiramente recorrem a ela, e depois ela direciona para os responsáveis. As demandas são, na maioria dos casos, destinadas aos docentes, uma vez que se referem à entrega de atividades e esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo do curso.

De uma forma ampla, analisando as respostas dos docentes de ambas instituições, inferimos que eles buscam oportunizar diferentes estratégias didáticas, a fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Porém, ainda não conseguem potencializar essas relações de forma a estabelecer um contato afetivo com os alunos na modalidade a distância, utilizando somente as ferramentas disponíveis no AVA, que irão suprir as necessidades dos estudantes. Sentimos que existe uma lacuna a ser preenchida para que o processo seja mais dinâmico e interativo, menos mecanizado e mais humanizado.

O mesmo acontece com os tutores que, apesar de buscarem dar o retorno aos estudantes diante de todas as demandas solicitadas, acabam dedicando grande parte do tempo, ou até mesmo todo o tempo, atendendo essas solicitações relacionadas ao conteúdo do curso ou às questões acadêmicas. Outra questão também pontuada pelos tutores é a utilização de uma linguagem formal no trato com os alunos. Diante dessas constatações, inferimos que, essas demandas geram uma dificuldade em aproximar dos estudantes, para além das formalidades previamente definidas pela estrutura do curso.

Já a secretaria de ambas IES busca atender da maneira mais cordial e ágil às solicitações dos alunos. Este é um ponto de suma importância, tendo em vista que muitos alunos têm diversas demandas junto à secretaria ao longo da realização do curso, ou em contrapartida, existem alunos que terão contatos mínimos com esse setor. O importante é que todos se sintam acolhidos e que os profissionais, seja da IES Pública ou Privada, atendam as demandas dos estudantes da melhor maneira possível.

Ilustramos esta inferência com a fala de uma aluna que citou a aproximação com a secretaria e coordenação de polo, “todas as vezes no polo fui muito bem atendida, pela secretaria e pela coordenação, tanto pessoalmente ou por telefone.”

O suporte técnico, em ambas IES, pouco se aproxima dos estudantes tendo em vista as características do trabalho desenvolvido. Quando existem demandas elas são relacionadas a problemas de acesso (*login* e senha) ou problemas com postagens. Consideramos importante envolver esses funcionários na pesquisa, pois eles participam ativamente da gestão do AVA, que é a principal ferramenta utilizada para a comunicação em um curso realizado na modalidade a distância. Frente a este cenário, inferimos que apesar de terem pouco contato

com os alunos, esses atores contribuem para a disponibilização de um ambiente “limpo”, organizado e acessível para a criação da proposta metodológica da disciplina pelo docente.

Apesar de serem os docentes os “responsáveis” pela estruturação das atividades no AVA, o suporte técnico contribui para essa organização. Assim, a parceria entre docentes, tutores, secretaria, coordenação de curso e equipe do suporte são essenciais para o bom funcionamento das atividades desenvolvidas dentro do AVA, tendo sempre como referência o aprendizado dos alunos.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando retomamos nosso objetivo central, que era o de analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma essas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Buscamos, por meio de pesquisa empírica, realizar um estudo de caso em uma IES Privada que possui sólida experiência na oferta do curso de bacharelado em Administração e uma IES Pública vinculada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apresenta sólida experiência na oferta do curso de licenciatura em Pedagogia. Sendo que, para a coleta de dados, foram desenvolvidos três procedimentos metodológicos: observação *on-line*, entrevistas e questionário semiestruturado.

Mediante análises dos resultados verificamos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, a fim de desenvolver as potencialidades da interatividade e afetividade nos processos de ensino e aprendizagem superior. Podemos pressupor que uma das dificuldades no estabelecimento dessas relações de interatividade e afetividade nos cursos realizados na modalidade a distância possa estar relacionada às condições de trabalho e ao fato da falta de políticas públicas que regulamentem a atuação dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, como docente e tutor, de forma a equiparar com as condições de um docente de um curso presencial, contribuindo assim para potencializar a qualidade da oferta dos cursos.

Esta lacuna pode dificultar o trabalho do docente e tutor à medida que são abertas possibilidades para uma oferta que, muitas vezes, foca-se somente na transmissão de conteúdos, podendo comprometer a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à análise realizada em uma IES Privada e uma Pública e em um curso de bacharelado e um de licenciatura, poderíamos pressupor que o curso de licenciatura por ser da área de humanidades promoveria um maior grau de afetividade entre os atores envolvidos na oferta, em relação ao curso de bacharelado da área de exatas. Porém, após realização da pesquisa, verificamos que as condições para o desenvolvimento da afetividade seja na IES Privada ou na Pública estão intimamente relacionadas às características da oferta, tais como, estratégias didáticas utilizadas, abertura dada aos

profissionais para se posicionarem pessoalmente, existência de instrumentos e mecanismos digitais que permitam conversas que ultrapassem os roteiros pré-definidos das disciplinas, entre outras características que impactam no estabelecimento de relações de afeto.

De maneira específica, quando buscamos verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno, procurávamos analisar como se davam essas interações se as relações de afetividade e interatividade entre os atores possibilitariam o desenvolvimento de relações afetivas. Porém, quando olhamos para os resultados, inferimos que são múltiplos os fatores que estão perpassando essas relações para que esses vínculos possam ser estabelecidos, um deles, por exemplo, é a singularidade de cada indivíduo.

As interlocuções com esses sujeitos ao longo da realização da pesquisa evidenciaram fatos que nos permitiram compreender a preocupação dos docentes e tutores em promover as melhores estratégias didáticas para que o objetivo seja alcançado, que é a aprendizagem dos alunos. Porém, sentimos que ainda existe um percurso a ser trilhado visando potencializar essas relações para se tornarem de fato afetivas. Entendemos que este é um desafio, visto a complexidade das relações entre humanos, sejam presenciais e/ou a distância.

Buscamos também observar as intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade. E, quando olhamos para a equipe multidisciplinar envolvida na oferta dos cursos, desconsiderando, neste momento, a atuação do docente e do tutor, verificamos que o estabelecimento de relações afetivas também é limitado, tendo em vista que esse fator está condicionado ao contato que o aluno estabelece com esses atores no desenvolvimento do curso. Ou seja, se ele teve necessidade de se relacionar com secretaria, suporte técnico, coordenação de curso, pode ser que venha a ser estabelecido algum tipo de relação, caso contrário, não.

As respostas destes atores, secretaria e suporte técnico, demonstram que os contatos são formais e impessoais, seja por meio do CRM, seja por meio do AVA. As histórias de

vida e as singularidades são suprimidas nesses sistemas, que automatizam procedimentos e regulamentam relações que não podem sair do *script*.

Quando nos propusemos a identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor, constatamos a prevalência no uso da linguagem formal, o que de fato deve ser prezado, mas deve-se avançar, oportunizando interlocuções escritas que permitam um diálogo acolhedor.

Ao considerarmos o *feedback* como elemento importante a ser analisado, tendo em vista características da oferta de ambos os cursos, elucidamos que os *feedbacks* automáticos enviados pelo sistema, reforçam nossas colocações, em que as relações são puramente formais e pouco oportunizam um diálogo visando a superação de dificuldades. Os *feedbacks* precisam permitir as idas e vindas dos alunos no processo de aprendizado até que se obtenha resultados satisfatórios. É fundamental que avancemos para oportunizar uma aproximação entre aluno/professor, aluno/tutor e aluno/aluno protagonizando a afetividade e a interatividade.

São múltiplos os fatores que influenciam no desenvolvimento e oferta de um curso, existem muitos atores envolvidos na concepção e acompanhamento do curso, são muitas as expectativas tanto dos educadores quanto dos educandos que precisam entrar em sinergia para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça e faça sentido para a formação de um futuro profissional que irá fazer a diferença no local em que for atuar. Portanto, pensar em uma EaD que considere todos esses fatores, para além dos fatores tecnológicos, é uma tarefa mais do que urgente para a melhoria da qualidade da educação superior a distância contemporânea.

Mediante essas análises ainda nos questionamos: como os alunos se sentem em relação ao curso? Como eles se veem neste processo? O que os docentes e tutores representam neste processo de formação? O que é preciso para oportunizar o estabelecimento de relações que vão além do ato de ensinar propriamente dito? Os alunos estão sendo envolvidos em situações de aprendizagem que os permitem aprender de forma significativa? Como se dá o processo de formação integral do aluno egresso de um curso a distância?

Com este estudo abrimos um campo amplo de questões que ainda precisam ser pesquisadas e compreendidas no que tange à interatividade e afetividade na EaD. É necessário problematizar estas questões a fim de contribuir com avanços relacionados ao processo de ensinar e aprender nesta modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. Educação, Ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco. **Educação On-line**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 203-217.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. **Educação a distância no Brasil**: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. **Telepresença**: interação e interfaces. São Paulo: EDUC / Fapesp, 2005.
- BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela Dias dos (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa / Portugal. Edições 70, LDA. 2010.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsky**: psicologia e educação. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação CAPES. **O que é o Sistema UAB?** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 10 de maio de 2017.
- BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_institucional/ead/legislacao\\_normas/resolucao\\_n\\_1\\_11032016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/resolucao_n_1_11032016.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em: 29 abr. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CARMEM, Maia; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2007.

CARVALHO, Marcelly Reis; LIMA, Rosângela Lopes. **A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon**. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/3391>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CLOT, Yves. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, Luci; SMOLKA, Ana Luiza B.; ANJOS, Daniela Dias dos (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

DANTAS, Heloísa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DORJÓ, Denise Sodré. **Relações afetivas: reais possibilidades na Educação a Distância**. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/104>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

EMILIANO, Joyce; TOMÁS, Débora. **Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente**. 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; MORAES, Aline Lopes; BRESCIA, Amanda Tolomelli. **Interatividade em Ambientes Virtuais de Aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância**. 2013. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/5683/5543>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 1.0. 1 [CD-ROM], 2001.

JEREBTISOV, Serguei. A cidade de L. S. Vigotski pesquisas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In: **VERESK: Cadernos Acadêmicos Internacionais – estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**, Brasília, UniCEUB, 2014.

KRAVTSOVA, Guenadi. As Bases Filosóficas da Psicologia Histórico Cultural. In: **VERESK: Cadernos Acadêmicos Internacionais – estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**, Brasília, UniCEUB, 2014.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos** (uma reflexão sócio-histórica). 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOORE, Michael Grahame.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

OLIVEIRA, Marta. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Marta; REGO, Teresa. Vigotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, número 2 / p. 22 – 35, 1º semestre de 2009.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2006.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na constituição do psiquismo humano. **Caderno CEDES 24**, Campinas, pp. 32-43, mar.,1991.

PRESTES, Zoia. Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

QUIVY, Raymond.; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2008.

RÊGO, Marta Cardoso De Lima Da Costa. **Tutoria e formação humana no ensino superior a distância**. 2010. 157. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2010.

ROSA, Selma dos Santos. **As tecnologias digitais de informação e comunicação e os processos de reconfiguração de modelos de educação a distância de nível superior**. 327. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Centro de ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **1941 – metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Marco (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SOUZA, Maria Thereza. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

TASSONI, Elvira. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VALENTE, José Armando, MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

VALLE, Lílian do; BOHADANA, Estrella D'alva Benayon. Interação e interatividade: por uma reantropolização da EaD *on-line*. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302012000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000400003)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Pretes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Vol. 1, 2, 3, 4, 5, 6. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993, 1995, 1996, 1997. (Tomo I e II).

VERAS, Renata; FERREIRA, Sandra. **A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário**. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602010000300015&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 28 ago. 2017.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

## APÊNDICE – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS

### Roteiro de observação:

Objeto de observação:	Itens a serem observados:
Estrutura do AVA – aspectos visuais ( <i>layout</i> ) e ferramentas disponíveis	Disposição e tipos de recursos; Localização de informações gerais e específicas; Calendário e/ou agenda; Materiais didáticos; Disposição de atividades pedagógicas; Programa ou ementa do curso.
Fóruns	Tipos de fóruns; Linguagem utilizada pelos participantes; Frequência das intervenções por tutores e docentes; Participação, envolvimento e engajamento pelos alunos.
Atividades realizadas	Clareza nas explicações; Conteúdos e indicações de referências; Sugestões de leitura.
<i>Feedbacks</i> e/ou devolutivas	Clareza nas informações; Linguagem utilizada; Tempo de retorno.
Interação estabelecida com: Secretaria, Suporte técnico, Pedagogo Coordenação de curso	Como ocorrem as comunicações com a equipe de profissionais; Retorno pelos alunos.

### Roteiro de entrevistas:

<b>Público:</b> alunos
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fale-me um pouco sobre como são realizados os contatos entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno.</li> <li>2. Qual a frequência desses contatos? Vocês conversam através de outra ferramenta além do AVA?</li> <li>3. As conversas são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação pelos profissionais? É mais formal ou mais informal – “espontânea”?</li> <li>4. E como você recebe o <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso?</li> <li>5. Como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso?</li> <li>6. O que você entende como afetividade? Você conseguiu estabelecer relações de afeto com os atores (alunos, tutor, professor, secretaria, suporte Moodle, coordenação, entre outros) na oferta da disciplina? Conte-me como se deu essas relações.</li> </ol>
<b>Público:</b> tutores

<p>7. Gostaria que me falasse um pouco sobre como é seu contato com os alunos, professor(es) e equipe de profissionais do curso.</p> <p>8. Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?</p> <p>9. Como é o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?</p> <p>10. As conversas com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?</p> <p>11. E como você proporciona <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?</p> <p>12. E como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso?</p>
<p><b>Público:</b> docentes</p>
<p>13. Conte-me como é seu contato com os alunos, tutor(es) e equipe de profissionais envolvida no curso.</p> <p>14. Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?</p> <p>15. Como é o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?</p> <p>16. As conversas e interações que vocês estabelecem com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?</p> <p>17. E como você proporciona <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?</p> <p>18. E como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso (principalmente com o(s) tutor(es))?</p>
<p><b>Público:</b> secretaria</p>
<p>19. Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e suporte técnico envolvidos na oferta do curso?</p> <p>20. Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?</p> <p>21. Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles às solicitações?</p> <p>22. E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?)?</p>
<p><b>Público:</b> suporte técnico</p>
<p>23. Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e secretaria envolvidos na oferta do curso?</p> <p>24. Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?</p> <p>25. Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles às solicitações?</p> <p>26. E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?)?</p>

**Quadro 5 – Alunos IES Privada x Alunos IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Fale-me um pouco sobre como são realizados os contatos entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno.</p> <p>2. Qual a frequência desses contatos? Vocês conversam através de outra ferramenta além do AVA?</p> <p>3. As conversas são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação pelos profissionais, é mais formal ou mais informal – “espontânea”?</p> <p>4. E como você recebe o <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso?</p> <p>5. Como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso?</p> <p>6. Para você o que é afetividade? Você conseguiu estabelecer relações de afeto com os atores (alunos, tutor, professor, secretaria, suporte Moodle, coordenação, entre outros) na oferta da disciplina?</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar a intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

**Fonte: Elaborado pelos autores.**

**Quadro 6 – Tutores IES Privada x Tutores IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Gostaria que me falasse um pouco sobre como é seu contato com os alunos, professor(es) e equipe de profissionais do curso.</p> <p>2. Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?</p> <p>3. Como é o envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?</p> <p>4. As conversas com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?</p> <p>5. E como você proporciona <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?</p> <p>6. E como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso?</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar a intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo,</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 7 – Docentes IES Privada x Docentes IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Conte-me como é seu contato com os alunos, tutor(es) e equipe de profissionais envolvida no curso.</p> <p>2. Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?</p> <p>3. Como é o envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?</p> <p>4. As conversas e interações que você estabelece com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?</p> <p>5. E como você proporciona <i>feedback</i> das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?</p> <p>6. E como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso (principalmente com o(s) tutor(es))?</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar as intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 8 – Secretaria IES Privada x Secretaria IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e suporte técnico envolvidos na oferta do curso?</p> <p>2. Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?</p> <p>3. Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles às solicitações?</p> <p>4. E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?).</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar a intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo. e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 9: Suporte Técnico IES Privada x Suporte Técnico IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e secretaria envolvidos na oferta do curso?</p> <p>2. Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?</p> <p>3. Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles as solicitações?</p> <p>4. E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?).</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar a intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Quadro 10 – Coordenação de curso IES Privada x Coordenação de curso IES Pública**

Questões	Objetivos	Tema de análise
<p>1. Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, secretaria e suporte técnico envolvidos na oferta do curso?</p> <p>2. Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?</p> <p>3. Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles(as)?</p> <p>4. E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?).</p>	<p>Verificar como são realizados os contatos e possíveis relações de interatividade e afetividade entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/professor/aluno;</p> <p>Identificar o tipo de linguagem utilizada na interação entre tutor/aluno, aluno/aluno, aluno/professor, aluno e equipe de profissionais e tutor/aluno/professor;</p> <p>Identificar se os alunos recebem <i>feedbacks</i> das atividades desenvolvidas;</p> <p>Observar a intervenções da equipe pedagógica nas atividades desenvolvidas, sejam individuais ou em grupo, e a presença da interatividade e afetividade.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Interação e Interatividade</p> <p>Afetividade</p>

Fonte: Elaborado pelos autores.

**Transcrições das respostas das entrevistas dos alunos da IES Pública x Privada:**

Aluno 1: Com a minha tutora presencial. Perdi a minha mãe há dois meses e dez dias. Estou ainda muito perdida e sinceramente desmotivada. Logo que a perdi tivemos um encontro no polo e a minha tutora foi muito gentil e atenciosa.

Aluno 2: Afetividade: vínculo que se cria com vibrações positivas de admiração e respeito, que fogem àquelas de intolerância, arrogância, frieza... tenho aquelas que tivemos o contato em atividades presenciais com professoras e tutoras em visita ao polo, coisa de instantes, assim como aquelas com as quais acompanhamos pelas redes sociais. A universidade (campus) tem sido uma realidade distante dos alunos dos polos.

Aluno 3: Muito boas, não tenho o que reclamar nesse aspecto de afetividade.

Aluno 4: A meu ver, afetividade relaciona-se com vivências que envolvem emoções, sentimentos e empatia. Relações de afeto entre profissionais do polo e alunos se desenvolveram ao longo dos períodos, e assim também ocorre com professores e profissionais que constantemente comunicam-se com os alunos. Relações de afetividade também surgem quando a empatia entre as duas partes envolvidas é recíproca.

Aluno 5: Afetividade nesse sentido pode ser compreendida como relação amistosa pautada na boa fé entre as partes, no fino trato às questões solicitadas que geram confiança entre as partes. Poucos professores e tutores dão espaço para as humanidades. No geral, agem como robôs.

Aluno 6: A afetividade é uma conquista individual e coletiva. Com alguns professores esse sentimento é espontâneo, em outros momentos parece haver uma hierarquia que filtra a aproximação. Mas de modo geral não percebo o antagonismo por parte de tutores, professores, coordenação, secretaria, entre outros.

Aluno 7: Sim, como na vida alguma chega para ficar, temos professores, tutores e alunos que faz parte do meu cotidiano.

Aluno 8: Com os alunos colegas parceria e apoio para realizar as tarefas, com secretaria do polo, pois é o ela elo físico mais próximo dos tutores e professores. Com os outros não existe nenhum tipo de afetividade.

Aluno 9: Tenho uma relação bem bacana com os professores e tutores das primeiras disciplinas, pois como já foi dito, tínhamos mais contato, hoje não tenho muita afetividade, pois as conversas são somente para sanar as dúvidas.

Aluno 10: Afetividade refere-se ao relacionamento que o indivíduo desenvolve em relação aos outros, ele surge quando você tem um sentimento de carinho por outra pessoa, nele estão contidos os conceitos de emoção, de amizade com as pessoas. Isso é só uma pincelada do que venha ser a afetividade.

Aluno 11: Alguns alunos foram criando vínculos de amizade, no qual levarei por toda minha vida. Infelizmente não posso dizer o mesmo com tutores, professores, pois, por ser uma relação somente formal, não se criaram vínculos. Acredito que seja por causa de ser um curso feito a distância, em que não temos contato fisicamente. Acredito que isso atrapalhe um pouco.

Aluno 12: Nós os colegas do curso criamos um grupo de WhatsApp para trocarmos informações e dúvidas que temos, é a única forma que temos.

Aluno 13: Em relação ao curso de Pedagogia nessa modalidade não recomendo a ninguém, pois é muito difícil não termos ninguém para nos orientar. Eu particularmente me sinto uma autodidata, não temos orientação nenhuma de professores e nem de tutores, os tutores acredito que são para ajudar apenas aos professores. Um curso de Pedagogia que forma professores sem nenhum professor para orientar é muito difícil. Sinto muita falta de vídeos ou mesmo aulas explicativas dos professores. O fato que o aluno tem que construir seu próprio conhecimento, tudo bem, mas deveria ter alguma participação do professor e isso durante esse tempo do curso só tivemos apenas dois professores que se prontificaram para explicar a matéria. Enfim essa modalidade de ensino não recomendo a ninguém, a não ser que passe a ser

obrigatória a participação do professor.

Aluno 14: Sim, com alunos e a tutora presencial que infelizmente saiu. As relações se dão por necessidade e afinidade.

Aluno 15: Entendo que afetividade se relaciona ao carinho e consideração percebido nas relações em geral. Não foi possível estabelecer relações afetivas. Salvo com algumas colegas de curso.

Aluno 16: Entendo como afetividade estabelecer laços de carinho, de respeito, no EaD de comunicação já ajuda muito, o que mais facilitou essas relações foi o Facebook, acredito que isso permitiu conhecer e comunicar com todos que nos deram essa abertura.

Aluno 17: Acredito que sim. E neste particular, creio que afetividade envolva, colocar-se no lugar do outro, procurar compreender e auxiliar.

Aluno 18: Bem no Polo de Caratinga todos são muito atenciosos em nos atender, nossa turma de Pedagogia somos bem unidos e nos comunicamos muito, temos alguns professores que são bem comunicativos e sempre nos atendem, mas a maioria é bem distante, já com o pessoal da universidade nenhum contato mais direto

Aluno 19: Sempre tem aquela pessoa que nos agrada mais do que outras, os colegas e os tutores presenciais acabam se tornando uma família, pois todos os dias estão ali nos recebendo, ouvindo e ajudando de acordo com nossas necessidades.

Aluno 20: Não tive contato com todos os professores do curso, mas os que conheci são muito agradáveis e atenciosos, mas entendo que eles não têm tempo de conversar com os alunos, afinal são diversos polos para lecionarem então o contato é mais breve possível.

Aluno 21: A afetividade é a amizade, o carinho que brota de um relacionamento, assim essa relação de afeto era percebida por parte da tutora presencial no início do

curso. Percebo que a EaD pouco promove essa afetividade entre seus elementos, pois o objetivo principal é realizar as tarefas que não são poucas, sobrando pouco tempo para tais relações.

Afetividade é um vínculo que criamos quando temos uma relação entre seres humanos, todas as pessoas que se relacionam sejam lá pelo tempo que for acabam criando alguma afetividade, isso é normal nas pessoas. Sim eu tenho bastante afetividade com todos os autores presentes no meu processo de ensino-aprendizagem.

Aluno 22: Acho que a afetividade é um ponto muito importante, e com nossa equipe é ótima.

Não, não consegui afeto, pois a distância existe, isso não é bom para o aluno, prejudica muito, as explicações são muito poucas, afetividade é quando trocamos ideias, até informalmente, quando se entende, quando somos flexíveis um com o outro ao entregar um trabalho em atraso, não se pergunta o que houve, é uma relação direta, e um afeto artificial (eu sinto assim).

Aluno 23: Afetividade entendo relação de aluno com demais corpo pedagógico, porém com retornos e orientações quando solicitadas mesmos que demore de dois a três dias, mas não de 15 a 20, muitas vezes fora do prazo das atividades, o respeito e a ética se relacionam dentro dessas questões. Atualmente não me sinto à vontade com relação de afeto com os atores citados, exceto com a minha turma que somos alunos unidos e buscamos nos ajudar uns com os outros.

Aluno 24: Em minha opinião, afetividade é algo que demonstre algum sentimento que saia das formalidades, ou seja, não enxergar nós somente como meros alunos, mas pessoas que têm sentimentos. Relação de afeto confesso somente com a professora Márcia Ambrósio que realmente deveria ser referência para todos professores e tutores, um pouquinho dela já ajudaria.

Aluno 25: Afetividade é uma relação tranquila, respeitosa e amiga. Sim, consigo relacionar afetivamente com todos envolvidos no curso, que quase sempre foi via e-mail ou nas aulas presenciais no polo.

Aluno 26: Afetividade, para mim, é uma troca de carinho, valores, confiança e segurança entre seres vivos. E para haver essa troca, depende do encontro entre duas ou mais pessoas. Em nosso caso a relação é focada no ensino e na aprendizagem. Como toda relação tem dois polos e depende de ambos, vejo que dificilmente a gente consegue estabelecer relações de verdadeiro afeto e amizade com nossos professores e tutores, pois ambos estão bem distantes e trabalhando muito para atender a várias pessoas ao mesmo tempo. Quando a gente tem alguma aula presencial percebemos o quanto a proximidade faz com que conheçamos melhor aquele ou aquela professora e a afetividade é mais natural. No meu caso, pelo polo ser em nossa cidade Barão de Cocais, a proximidade com os outros colegas e profissionais do local foi mais intensa. A relação entre os alunos é especial e a turma quase sempre se fala, e conseguimos formar laços de amizade verdadeira.

Aluno 27: Sim, sou muito aberta, enquanto dúvidas. E converso, tirando todas as minhas dúvidas.

Aluno 28: Eu acredito que afetividade seja que gera um carinho, ou simpatia, temos professores que criamos vínculos outros parceiros no decorrer das disciplinas, alguns que vou levar para a vida, agora que só enriqueceram meus conhecimentos, amigos que marcaram momentos inesquecíveis.

Aluno 29: Acredito que a afetividade entre os atores pode contribuir melhor para uma educação de qualidade e mais prazerosa, trazendo benefícios como segurança e equilíbrio nas aprendizagens. No meu caso, eu consegui um contato maior do tutor desta disciplina, por estar mais próxima a ele. Sempre que precisava tirar alguma dúvida, eu conseguia imediatamente. Em outras disciplinas, o contato é mesmo por mensagens. Todas as vezes no polo fui muito bem atendida, pela secretaria e pela coordenação, tanto pessoalmente ou por telefone e com os colegas do curso é sempre muito prazeroso o encontro com todos.

**Respostas IES Privada**

Aluno 1: A minha definição de afetividade parte do conceito que o ser humano tem a necessidade de demonstrar os seus sentimentos e emoções a outros com quem convive. A partir dessas demonstrações os seres humanos criam laços e definem seus relacionamentos no seu dia a dia. Esse tipo de afetividade ocorre no AVA da PUC Minas Virtual, mas de maneira muito sutil, acredito que ela se aprofunda quando o contato do aluno com o tutor, ou professor é contínuo e mais profundo, o que às vezes não acontece, pois existe mudança de professores e tutores a cada semestre. Setores como a secretaria e o suporte acadêmico são setores cujo contato é pontual e quase não foi necessário acioná-los para alguma demanda, por isso, a afetividade não existe no meu caso para essas situações.

Aluno 2: Entendo por afetividade uma relação em que se cria algum tipo de sentimento mais profundo com relação ao outro. No EaD isso é possível dependendo da sua atuação no curso e a sua situação. No meu caso, que sou irregular, fica bem difícil estabelecer alguma relação mais afetuosa com algum outro aluno, pois em cada semestre faço parte de turmas diferentes. Acredito que para alunos regulares, que estão todo semestres interagindo com as pessoas isso seja mais fácil, tanto que muitos alunos se conhecem nos dias de prova, se deslocam junto para o local da prova, etc. Com o professor acho mais difícil de acontecer, porque o professor possui um número muito grande de alunos, creio que deva ser bem difícil se lembrar de todos os alunos. Para o tutor pode ser mais fácil, pois ele está mais presente no dia a dia, mas de certa forma é uma relação bem profissional, de certa forma é “obrigação” do tutor ser cordial, atender bem, etc., então, às vezes, pode dar uma impressão de que ele está apenas cumprindo com sua obrigação e nem sempre aquele abraço ao final da mensagem é real. Particularmente acho que no EaD a afetividade fica mais de lado, mas é possível sim.

Aluno 3: Entendo que afetividade é mostrar um cuidado, uma atenção nas relações que se desenvolvem no contexto EaD (neste caso).

A afetividade para mim se concretiza muito nas respostas e interações realizadas no AVA, por meio de postagens de fóruns, mensagens individuais e avisos. Acho que quando um professor ou tutor atende o aluno de forma cuidadosa e atenciosa, ele está desempenhando essa afetividade e isso fortalece as relações entre os atores no

contexto EaD.

Aluno 4: Entendo que é o cuidado que pode acontecer nas relações a distância. Perdi meu marido há pouco tempo e tem sido muito difícil me dedicar ao curso, porém devido ao contato com a turma e com os professores e tutores estou conseguindo retomar minhas atividades.

Aluno 5: Na minha opinião, a afetividade está relacionada à forma com que interagimos, no nosso caso, pelo Ambiente Virtual.

### **Docente Privada x Pública**

Identificamos o docente da IES Privada como D1 e o docente da IES Pública como D2. Seguem as transcrições das respostas das entrevistas:

**- Conte-me como é seu contato com os alunos, tutor(es) e equipe de profissionais envolvida no curso.**

*D1: O professor atua em duas disciplinas, a disciplina objeto da pesquisa foi a de Teorias da Administração.*

*Existe uma interação entre a equipe, é como se fosse uma família, tudo em casa. Devido ao tempo que o grupo trabalhou junto, há mais de dez anos, o grupo de docentes é muito unido.*

*A relação com os tutores também é bem próxima, o tutor tem o papel de resolver as questões operacionais e o docente as questões técnicas e pedagógicas relacionadas ao conteúdo da disciplina.*

*Com os alunos o estilo do professor é “mais reservado, mais cuidadoso”.*

*D2: Cada experiência de EaD se estrutura de uma forma apesar de estarmos estruturados no sistema UAB, a instituição possui estrutura diferenciada. A turma tem uma média de 300 alunos e a professora possui dois tutores, um formado em biologia e um pedagogo e farmacêutico.*

*A professora elabora um cronograma de atividades para os alunos que é discutido previamente com os tutores, devido ao fato de eles auxiliarem no feedback das atividades.*

*Não existe uma equipe multidisciplinar então o próprio docente elabora seu plano de curso e organiza as atividades no ambiente virtual.*

*Raramente a professora tem contato com a secretaria do curso, por exemplo, com os tutores o contato é bem próximo.*

*A professora acredita que o vínculo com os alunos aumentaria se ela fizesse visita aos Polos, a aprendizagem tem uma relação muito forte com o vínculo. Ter momentos para estar próximo aos alunos pode facilitar e contribuir com esta relação.*

**- Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?**

*D1: Constantemente mediante o desenvolvimento das atividades da disciplina, depende muito do tipo de atividade, por exemplo, nas atividades de fórum a comunicação é “quase instantânea”, o professor monitora o espaço constantemente. A comunicação acontece via Ambiente Virtual de Aprendizagem.*

*D2: Esses contatos acontecem exclusivamente via plataforma, existe um cuidado devido à quantidade de alunos a professora evita contato através de outras ferramentas, pensando também na questão do registro no AVA.*

*A professora evita interagir com os alunos via Facebook ou até mesmo e-mail, por não ter Facebook esse contato fica inviável e por e-mail ela perde o controle das postagens das atividades. Já houveram contatos via WhatsApp, porém apenas situações atípicas.*

**- Como é o envolvimento e participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?**

*D1: Os alunos se envolvem, gostam e participam das atividades. O professor tenta diversificar as atividades para que os alunos participem, utiliza diferentes recursos como, por exemplo: vídeos curtos, textos, estudos dirigidos, slides, etc.*

*D2: São 11 polos, existem muitas realidades distintas, mas de forma geral os alunos participam e se envolvem nas atividades desenvolvidas. A professora gosta que os alunos justifiquem caso não consigam realizar alguma atividade, geralmente ela reabre o link, dependendo da justificativa, e avaliação com 50% da nota.*

*A professora criou um fórum de avaliação da disciplina, vale um ponto, e o aluno tem a oportunidade de falar o que gostou, o que falhou, e o que ele sugere para melhoria da disciplina. As sugestões já foram incorporadas pela docente como, por exemplo, colocar as datas na página do Moodle, questionamentos sobre qualidade no feedback.*

**- As conversas e interações que vocês estabelecem com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?**

*D1: As conversas e interações com os alunos são relacionadas ao conteúdo do curso e acontecem via AVA.*

*A linguagem utilizada é traduzida por meio de uma escrita clara e objetiva para aproximar dos alunos, sempre utiliza expressões como “prezados”, “obrigado”, “boas-vindas”.*

*D2: As conversas e interações são relacionadas ao conteúdo do curso. Existe um fórum de apresentação criado no início da turma. O aluno que envia qualquer mensagem a professora responde. A natureza da professora é prática, porém devido ao fato de não ter contato físico com os alunos ela relata ter dificuldades em ser muito afetuosa, apesar de não deixar as pessoas distantes.*

*Na linguagem ela relata não usar gírias, algumas relações foram mais afetuosas com algumas alunas que demanda mais atenção que questionam muito, e o uso de expressões como “olá fulano...” “boa noite fulano...” “um abraço afetuoso”. Se a pessoa é muito formal ela começa sempre agradecendo o contato, é a forma de a professora tentar aproximar.*

**- E como você proporciona feedback das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?**

*D1: Vai depender do tipo de atividade, nas atividades de fórum, o docente elabora um relatório detalhado direcionado às postagens. Nas atividades em que é possível cadastrar um feedback no Moodle o docente utiliza esta opção. Mas sempre é dado um retorno aos alunos para todas as atividades desenvolvidas.*

*D2: Depende da atividade, a professora e os tutores que dão o feedback, é bem difícil dar individualizado, nos esforçamos. Os alunos estão mais preocupados com a nota.*

**- E como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso (principalmente com o(s) tutor(es))?**

*D1: A relação como dito anteriormente é muito harmônica, trabalhamos de forma multidisciplinar; destaco um treinamento que tivemos com um professor de teatro que foi muito rico para minha atuação como professor, ele nos ensinou a dar aulas de forma mais descontraída e menos rígida. Foi muito rico! O professor acessou o ambiente interno da instituição e me mostrou um vídeo aula deste treinamento realizado por um professor de Teatro.*

*D2: A relação com o tutor é bem próxima, geralmente eles auxiliam no lançamento de notas, nos momentos de feedback, porém existe uma cultura de uma planilha de avaliação e acompanhamento dos alunos.*

### **Tutores Privada x Pública**

Identificamos o tutor da IES Privada como T1 e o tutor da IES Pública como T2. Seguem as transcrições das respostas das entrevistas:

**- Gostaria que me falasse um pouco sobre como é seu contato com os alunos, professor(es) e equipe de profissionais do curso.**

*T1: O tutor na instituição auxilia o docente e o aluno em relação às atividades realizadas e esclarecem dúvidas relacionadas à parte administrativa, fazendo o gerenciamento e acompanhamento do aluno no decorrer dessas atividades propostas.*

*A tutora esclarece que ela tenta aproximar ao máximo dos alunos, eles ligam, vão até a instituição, enviam mensagens, e-mails, os professores também têm uma interação muito próxima ao tutor, quando ocorre qualquer tipo de problema é resolvido de forma rápida, às vezes a tutora responde até dúvida de outro setor ou envia a solicitação do aluno e acompanha o retorno, existe uma integração entre a equipe.*

*T2: O contato com os alunos é via AVA e acontece presencial nos momentos de aplicação de provas presenciais, neste momento conhecemos os alunos. Os contatos entre tutor e professor são estabelecidos por reuniões, a docente faz reunião antes de começar o semestre e durante o andamento da disciplina e no final para fechamento dos resultados.*

*Os tutores auxiliam na escolha dos materiais, nas atividades a serem desenvolvidas, o contato é bem intenso.*

*E com a equipe pedagógica sempre tem reuniões com o diretor, coordenador. Interagimos com a secretaria e suporte técnico também.*

*Todas as demandas dos alunos vão inicialmente para os tutores e eles dão os direcionamentos.*

**- Com qual frequência acontecem esses contatos? A comunicação ocorre através de outra ferramenta além do AVA?**

*T1: O contato é diário, caso o tutor responda e o aluno não envia nenhum retorno, o tutor entra em contato e conversa com o aluno, isso pode acontecer via AVA e, se for o caso, telefone.*

*T2: A frequência é diária, a tutora fica com o ambiente aberto ao longo de todos os dias praticamente. O contato é via AVA e-mail da plataforma, sempre que se inicia uma nova turma os tutores dão as boas-vindas e colocam-se a disposição dos alunos.*

**- Como é o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas?**

*T1: Depende muito da disciplina, geralmente os alunos do primeiro período são mais assíduos, isso varia de acordo com o perfil do aluno.*

*T2: Depende da atividade e depende do aluno, tem aluno que é mais dedicado, participa de todas as atividades, quer saber se está indo no caminho certo, se o trabalho está bom, envia com antecedência para o tutor. Porém, tem alunos que não se envolvem, talvez por questões de tempo, por trabalharem.*

*Mas a grande maioria está sempre participando, perguntando sobre o que ele pode ler, se a colocação dele está pertinente nos fóruns.*

**- As conversas com os alunos são relacionadas apenas ao conteúdo do curso ou vocês discutem outros assuntos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Como os alunos respondem às suas solicitações?**

*T1: As conversas são relacionadas ao curso, alguns alunos inicialmente utilizam caixa alta para se comunicar, mas de forma geral a linguagem do tutor para com os alunos é uma mistura do formal com expressões para aproximar do aluno. Caso eles não concordem com algum retorno ou informação eles respondem questionando novamente, eles têm muita liberdade.*

*T2: As conversas são sobre o conteúdo do curso, dúvidas sobre postagens. A linguagem é mais formal, prezados alunos, favor postarem as atividades, vocês têm o prazo até o dia tal... qualquer dúvida estou à disposição... tutora. A gente tenta ser o mais formal, mas sempre busco deixar uma frase de incentivo, participem, não deixe para última hora, a atividade vale tantos pontos, leia os textos. Os alunos sempre retornam agradecendo, muito obrigada tutora, abraços, bom final de semana, obrigada pelo lembrete.*

**- Como você proporciona *feedback* das atividades desenvolvidas ao longo do curso aos alunos?**

*T1: O professor é o responsável por dar o *feedback* sobre o desenvolvimento dos alunos nas atividades, o tutor faz o acompanhamento.*

*T2: Os tutores que avaliam as atividades e dão o *feedback*, a professora ajuda, porém o fluxo maior de *feedbacks* é realizado pelo tutor. A gente que faz a maior parte das intervenções nos fóruns e mediamos o decorrer das atividades. Existe uma planilha que o tutor gerencia o lançamento das notas e eles comunicam os alunos que estão devendo alguma atividade.*

**- Como é sua relação com a equipe pedagógica envolvida no curso?**

*T1: A relação com a equipe pedagógica é tranquila, todos os envolvidos são muito abertos, todos buscam resolver as questões de forma mais rápida possível, são realizadas reuniões*

*semanais (entre docente, tutor e coordenador) para discutir sobre questões do curso e resolver problemas.*

*T2: A equipe está sempre pedindo a opinião do tutor, principalmente a professora. O que você acha desta atividade? E sobre esse tema, o que podemos melhorar? Já houve momentos de irem aos Polos e realizarem dinâmicas com os alunos de aulas práticas que eles podem realizar, os alunos adoraram ter o encontro presencial com os tutores e docentes. Observamos que os alunos têm uma vontade de aprender.*

*O contato presencial faz a diferença no estabelecimento de relações afetivas, os alunos se sentem mais acolhidos quanto conhecem o pessoal. Somente a distância é mais difícil estabelecer esses vínculos.*

### **Secretaria Privada x Pública**

Identificamos a secretaria da IES Privada como S1 e a secretaria da IES Pública como S2. Seguem as transcrições das respostas das entrevistas:

**- Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e suporte técnico envolvidos na oferta do curso?**

*S1: O trabalho é realizado de forma bem integrada. Os alunos têm acesso ao sistema de CRM que faz o direcionamento de todas as demandas diretamente para secretaria, geralmente os assuntos são relacionados à análise de documentos, alteração de dados, dispensa, logística de prova, procedimentos administrativos, atividades complementares, entre outras demandas.*

*S2: A relação é bem próxima, em alguns casos consigo identificar os alunos pela voz ou pelo tipo de problema. Poucos alunos vêm até a instituição, o contato é realizado via e-mail telefone e Moodle. A relação com os demais é bem tranquila, depende muito do professor, porém o contato é saudável.*

*O contato com os tutores EaD, tutores presenciais, bolsistas, público externo, coordenadores de Polo e professores é realizado via e-mail e telefone de forma bem tranquila.*

**- Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?**

*S1: A linguagem é mais formal, porém humanizada.*

*S2: A linguagem é mais formal, porém diversificamos a forma de escrever para que o aluno consiga entender as informações, para que fique claro para ele.*

*Geralmente os alunos recorrem à secretaria para questões de nota, atestado médico, provas, aproveitamento de estudos, matrícula, Enade, etc. Já houve caso de o aluno querer desistir do curso e entrar em contato com a secretaria, nestes casos auxiliamos para que o aluno não desista e conclua o curso.*

**- Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles às solicitações?**

*S1: O principal meio de comunicação é o AVA através da ferramenta de CRM. Todos os documentos são solicitados via CRM e tudo é facilitado devido ao fato de todos os documentos serem digitalizados.*

*S2: O principal meio de comunicação é o e-mail, telefone e Moodle. Alguns alunos retornam agradecendo, outros não...*

*Os alunos sentem uma confiança na secretaria, eles sentem que existe uma proximidade entre as equipes devido ao fato da secretaria resolver todos os problemas da vida acadêmica deles. Por exemplo, eles pedem telefones de outros setores da Universidade na secretaria, endereços, telefone de professores, e-mails, além disso, atendemos o público externo interessado em realizar um curso EaD e ex-alunos que recorrem à instituição com demandas diversas.*

**- E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?)?**

*S1: Existe sintonia entre a equipe envolvida na oferta do curso. Os alunos têm muita liberdade e enviam mensagens sempre via CRM.*

*S2: Há sintonia, muitas atividades são desenvolvidas de forma integrada e existe um envolvimento entre as equipes.*

### **Suporte Técnico Privada x Pública**

Identificamos o Suporte Técnico da IES Privada como S1 e a Suporte Técnico da IES Pública como S2. Seguem as transcrições das respostas das entrevistas:

**- Como é sua relação com os alunos, tutores, docentes, pedagogo e secretaria envolvidos na oferta do curso?**

*ST1: O suporte técnico não tem contato direto com o aluno, a relação mais próxima é com a equipe de tutores e se dá de uma forma bem tranquila. Os docentes têm autonomia para criarem suas atividades no AVA, então eles recorrerem ao suporte em casos de dúvidas, por exemplo, para postar algum material.*

*ST2: A relação é muito próxima aos professores, tutores, alunos, docentes e secretaria. Geralmente auxiliamos a secretaria no processo de matrícula, neste momento, acontece o primeiro contato com os alunos presencialmente, em seguida, a relação é estabelecida via ambiente virtual.*

*Mas auxiliamos os professores nas dúvidas em relação à plataforma, fazemos um treinamento para eles com vídeos e tutoriais para auxiliar na criação de recursos.*

**- Como é a comunicação estabelecida entre você e os alunos? Como é a linguagem utilizada na comunicação, é mais formal ou mais informal – “espontânea”? Geralmente eles recorrem a você em quais situações? Quais as mais recorrentes?**

*ST1: Os alunos recorrem ao suporte técnico em casos de problemas referentes ao acesso à plataforma, em casos de problemas técnicos no computador ou quando estão com problemas relacionados a login e senha.*

*Alguns alunos realizam o curso em seu ambiente de trabalho, o que gera alguns problemas devido às políticas de acesso das empresas, que muitas vezes bloqueiam alguns recursos que eles precisam para abrir determinadas atividades, nestes casos eles também recorrem ao suporte técnico.*

*SP2: A comunicação é estabelecida via e-mail (maior demanda), telefone e plataforma. Com os coordenadores de Polo também utilizamos o Skype. Na linguagem procuramos aproximar do aluno e sempre usar palavras de saudações.*

*Geralmente eles recorrem ao suporte com dúvidas de senha (esquecimento da senha), é o mais recorrente, problemas com atividades (dependendo do formato) que varia entre fórum, entrega, wiki, chat, entre outras.*

**- Qual o principal meio de comunicação utilizado por você para estabelecer esses contatos com os alunos? Como é o retorno deles às solicitações?**

*ST1: O principal meio de comunicação é o CRM, os alunos enviam as solicitações e recebem retorno, geralmente eles agradecem as orientações.*

*ST2: A comunicação é estabelecida via e-mail (maior demanda), telefone e plataforma. A maioria dos alunos agradece o atendimento das solicitações, alguns não se posicionam.*

**- E como se dá o trabalho entre a equipe de profissionais envolvida na oferta de um curso (há sintonia, trabalho em equipe? Ou as atividades ocorrem fragmentadas?)?**

*ST1: Existe sintonia, o suporte tem o papel de criar um ambiente limpo para que o docente possa explorar os recursos. São desenvolvidas capacitações para os docentes aprenderem a*

*utilizar as ferramentas do AVA, como jogos, caça-palavras, forca, quiz, enquete, pesquisas de avaliação, wikis, entre outras.*

*ST2: Existe sintonia, toda a equipe tenta resolver as demandas dos alunos da forma mais ágil possível. O suporte também interage com os professores, coordenadores de Polo, tutores e secretaria, que muitas vezes, têm problemas na configuração do Moodle, dúvidas na ferramenta, esquecimento de senha.*

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTAS

Prezado(a) Professor(a),

Eu, Eucídio Pimenta Arruda, professor e orientador, e a mestranda Marina Rodrigues Ramos, da Faculdade de Educação da UFMG, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: “Interatividade e afetividade na EaD: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma estas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Estamos te convidando a participar desta pesquisa devido a sua atuação como professor (a) no(s) curso(s) a distância nesta instituição.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, estaremos atentos de modo a corrigi-los, visando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Marina Rodrigues Ramos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelas pesquisadoras pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Eucídio Pimenta Arruda  
Pesquisador responsável

---

Marina Rodrigues Ramos  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Eucido Pimenta Arruda, telefone (31) 3409-4051 e-mail: eucidio@gmail.com e Marina Rodrigues Ramos, telefone, (31) 99249-7891 e-mail: rodriguesramosmarina@gmail.com, e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de uma entrevista. Terei liberdade para manifestar

minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

---

Local e data

---

Assinatura do(a) professor(a) entrevistado(a)

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – telefax: (031) 3409-4592, e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Prezado(a) aluno(a),

Eu, Eucídio Pimenta Arruda, professor e orientador, e a mestranda Marina Rodrigues Ramos, da Faculdade de Educação da UFMG, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: “Interatividade e afetividade na EaD: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma estas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Estamos te convidando a participar desta pesquisa devido a sua atuação como aluno(a) nos cursos de licenciatura a distância nesta instituição.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, estaremos atentos de modo a corrigi-los, visando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Marina Rodrigues Ramos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelas pesquisadoras pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Eucídio Pimenta Arruda  
Pesquisador responsável

---

Marina Rodrigues Ramos  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Eucido Pimenta Arruda, telefone (31) 3409-4051 e-mail: eucidio@gmail.com e Marina Rodrigues Ramos, telefone, (31) 99249-7891 e-mail: rodriguesramosmarina@gmail.com, e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de uma entrevista. Terei liberdade para manifestar

minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

---

Local e data

---

Assinatura do(a) aluno(a) entrevistado(a)

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – telefax: (031) 3409-4592, e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Prezado(a) tutor(a),

Eu, Eucídio Pimenta Arruda, professor e orientador, e a mestranda Marina Rodrigues Ramos, da Faculdade de Educação da UFMG, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: “Interatividade e afetividade na EaD: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma estas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Estamos te convidando a participar desta pesquisa devido a sua atuação como tutor (a) no(s) curso(s) a distância nesta instituição.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, estaremos atentos de modo a corrigi-los, visando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Marina Rodrigues Ramos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelas pesquisadoras pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Eucídio Pimenta Arruda  
Pesquisador responsável

---

Marina Rodrigues Ramos  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Eucido Pimenta Arruda, telefone (31) 3409-4051 e-mail: eucidio@gmail.com e Marina Rodrigues Ramos, telefone, (31) 99249-7891 e-mail: rodriguesramosmarina@gmail.com, e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de uma entrevista. Terei liberdade para manifestar

minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

---

Local e data

---

Assinatura do(a) tutor(a) entrevistado(a)

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – telefax: (031) 3409-4592, e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA**

Prezado(a) secretário(a),

Eu, Eucídio Pimenta Arruda, professor e orientador, e a mestranda Marina Rodrigues Ramos, da Faculdade de Educação da UFMG, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: “Interatividade e afetividade na EaD: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma estas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Estamos te convidando a participar desta pesquisa devido a sua atuação como secretário (a) no(s) curso(s) a distância desta instituição.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, estaremos atentos de modo a corrigi-los, visando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Marina Rodrigues Ramos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelas pesquisadoras pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Eucídio Pimenta Arruda  
Pesquisador responsável

---

Marina Rodrigues Ramos  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Eucido Pimenta Arruda, telefone (31) 3409-4051 e-mail: eucidio@gmail.com e Marina Rodrigues Ramos, telefone, (31) 99249-7891 e-mail: rodriguesramosmarina@gmail.com, e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de uma entrevista. Terei liberdade para manifestar

minha adesão ou não ao projeto, sem qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

---

Local e data

---

Assinatura do(a) secretário(a) entrevistado(a)

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – telefax: (031) 3409-4592, e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA

Prezado(a) suporte técnico,

Eu, Eucídio Pimenta Arruda, professor e orientador, e a mestranda Marina Rodrigues Ramos, da Faculdade de Educação da UFMG, temos o prazer de convidá-la(o) a participar da pesquisa: “Interatividade e afetividade na EaD: dimensões dos processos educativos em cursos de graduação”.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como são estabelecidas as relações de interatividade e afetividade nos processos que envolvem os atores da educação a distância (aluno, professor, tutor e equipe de profissionais) e de que forma estas relações contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

Estamos te convidando a participar desta pesquisa devido a sua atuação como suporte técnico (a) no(s) curso(s) a distância desta instituição.

Embora saibamos que o projeto poderá oferecer algum incômodo, estaremos atentos de modo a corrigi-los, visando propiciar situações em que todos se sintam à vontade para se expressarem.

Diante das normas do Comitê de Ética da Pesquisa da UFMG, informamos que os dados coletados na entrevista serão confidenciais e utilizados unicamente para fins dessa pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros e na dissertação de Mestrado de Marina Rodrigues Ramos. As informações e dados obtidos serão gravados e arquivados pelas pesquisadoras pelo prazo de cinco anos. Sua identidade ficará preservada por meio do uso de um nome fictício e você não terá nenhum custo com a pesquisa. Esclarecemos, ainda, que a qualquer momento você poderá pedir esclarecimentos sobre ela e até mesmo se recusar a continuar participando.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha o termo abaixo e assine esse documento.

---

Eucídio Pimenta Arruda  
Pesquisador responsável

---

Marina Rodrigues Ramos  
Mestranda – Pesquisadora Corresponsável

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro que fui consultado(a) pelos responsáveis pelo projeto de pesquisa, Eucido Arruda, telefone (31) 3409-4051 e-mail: eucidio@gmail.com e Marina Rodrigues Ramos, telefone, (31) 99249-7891 e-mail: rodriguesramosmarina@gmail.com, e respondi positivamente à sua demanda de realizar a coleta de dados de sua pesquisa por meio de uma entrevista. Terei liberdade para manifestar minha adesão ou não ao projeto, sem

qualquer prejuízo. Entendi as informações fornecidas pelas pesquisadoras e sinto-me esclarecido(a) para participar. Assim sendo, concordo em participar da pesquisa, com meu consentimento livre e esclarecido.

---

Local e data

---

Assinatura do(a) técnico(a) entrevistado(a)

COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – Universidade Federal de Minas Gerais – Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha – Belo Horizonte, MG – telefax: (031) 3409-4592, e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>.