

MESTRADO

MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE

**ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE
TUTORES DE EAD TÊM DA AFETIVIDADE EM
AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM**

2015



Estácio

*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9742*

A553a

Andrade, Maria Luzia Paiva de

Análise das representações sociais que os tutores de EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem. / Maria Luzia Paiva de Andrade. - Rio de Janeiro, 2015. 196 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Educação. 2. Representações sociais. 3. Educação a Distância. 4. Afetividade. 5. Relação professor-aluno.
I. Título.

CDD: 370



Estácio

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE

**Análise das representações sociais que tutores de
EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de
aprendizagem.**

Rio de Janeiro

2015

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE

**Análise das representações sociais que tutores de EAD
têm da afetividade em ambientes virtuais de
aprendizagem.**

Rio de Janeiro-RJ

2015

MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE

**Análise das representações sociais que tutores de EAD
têm da afetividade em ambientes virtuais de
aprendizagem.**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estácio de Sá – UNESA - como
requisito para obtenção do grau de Mestre em
Educação.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Monica Rabello de Castro

Rio de Janeiro

2015

Estácio

Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A dissertação

Análise das representações sociais que tutores de EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem

elaborada por

MARIA LUZIA PAIVA DE ANDRADE

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 28 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Monica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá



Prof. Dr. Tarso Bonilha Mazzotti
Universidade Estácio de Sá



Prof.ª Dr.ª Janete Bolite-Frant
Universidade Anhanguera

**À minha mãe Isabel Paiva de
Andrade (in memoriam) pelas
marcas pedagógicas deixadas em
mim.**

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me capacitado nessa jornada tão desafiadora.

À minha orientadora, Professora Monica Rabello de Castro, por ter me acompanhado durante essa jornada e ter me ensinado a enfrentar desafios. Seus incentivos foram fundamentais para o meu aprendizado e para meu crescimento pessoal.

Em especial, a minha amiga Vicentina Ribeiro Vianna, por todo o apoio, estímulo e confiança que a mim dispensou. Nos momentos mais difíceis dessa trajetória, onde tudo parecia perdido, sua fé em Deus, em Nossa Senhora Aparecida e sua alegria contagiante, não me deixaram desistir. Obrigada por tudo!

Aos demais professores da Universidade Estácio de Sá: Laélia Moreira, Helenice Maia, Rita Lima, Alda Judith Mazzotti, Tarso Bonilha Mazzotti, Marcio Lengruber, Cláudia Rabello de Castro, obrigada pela generosidade em partilhar seus saberes com os que iniciam no campo da pesquisa.

À minha família pelo amor e suporte em todos os momentos.

Aos amigos que fiz nesses dois anos de caminhada na Estácio: 2013 a 2015.

Aos professores-tutores entrevistados que me concederam um pouco do seu tempo para a realização das entrevistas, ao Diogo e à Suelen que me deram muita força nos momentos finais.

À instituição que permitiu o acesso aos professores para que esse trabalho fosse realizado.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista. Com certeza, sou uma pessoa muito privilegiada.

Ao meu grande amigo, Rubens, *in memoriam*.

Mensagem

Retrato

“Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?”

Cecília Meireles.

Antologia Poética. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as representações sociais que os tutores de cursos de graduação na modalidade educação a distância têm da afetividade em ambientes *online* e suas relações com a aprendizagem, de modo a avaliar a presença da afetividade nesses ambientes e sua capacidade de interferir no processo pedagógico em salas de aula a distância. O referencial teórico abarcado neste estudo foi o da Teoria das Representações Sociais, com o foco na abordagem processual de Serge Moscovici. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada. Foram entrevistados um total de doze tutores e vinte e um tutores responderam ao questionário de identificação de perfil. A metodologia utilizada foi a entrevista semiestruturada, aplicada a partir de um roteiro previamente definido e aprovado pelo grupo de pesquisa da linha de Representações Sociais, e um questionário demonstrativo do perfil dos tutores composto de vinte itens. Os dados foram analisados segundo o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), baseado no Tratado de Argumentação. Os resultados indicaram que as representações sociais dos docentes/tutores de EAD estão ancoradas na vivência da docência fora desse contexto online. Aprende-se a ser tutor de EAD, assim como as funções decorrentes desse trabalho, no viver da profissão, no dia a dia da tutoria. A maior parte dos entrevistados não realizou nenhum curso específico em EAD antes de começar a trabalhar como docente *online*. O ambiente *online* é visto como um espaço para a construção da aprendizagem, onde alunos e tutores compartilham o mesmo ambiente com a finalidade de adquirir conhecimentos ou adquirir um aprofundamento nos conteúdos inerentes às áreas nas quais se qualificam. A maioria dos tutores acredita que se possa estabelecer afetividade nesses ambientes de estudo e trabalho, muito embora não saibam ainda muito bem como desenvolvê-la. Além disso, o termo afetividade foi muitas vezes ressignificado a fim de ajustar-se a referência da sua prática educativa presencial e/ou das relações sociais e familiares. Isso não significa que os docentes pesquisados desvalorizem seu trabalho na tutoria, ao contrário, existe uma tendência muito forte no aperfeiçoamento dessa função que, apesar de exercida quase que na totalidade por docentes experientes, necessita de uma formação específica para a sua atuação. Na busca por um caminho que atenda às expectativas de um fazer pedagógico mais humanizado em salas de aulas virtuais, esses tutores substituíram o termo afetividade por outros vocábulos tais como urbanidade, atenção, incentivo, interesse, carinho, tolerância, valorização, qualidade dos serviços, informalidade entre outros. Pelo fato de ancorarem a afetividade nesse processo do “cuidar” do outro, foi ainda possível perceber a importância dada a algumas práticas interativas em detrimento de outras. Dessa forma, em relação à afetividade, podemos afirmar que existem fortes indícios de que os professores-tutores possuem uma representação sobre a mesma, pois se verifica o uso abundante de verbos ou descritores de atos e estados ditos afetivos tais como as disposições ou atitudes de amorosidade, percepção de presença, mesmo que virtual, alteridade, solidariedade e reciprocidade. O ato considerado necessário para a relação de ensino é o de cativar, segundo a totalidade dos tutores entrevistados. Esse verbo pode ser tomado, assim, como sinônimo de persuadir, uma vez que o aconselhamento e o convencimento são ações esperadas ou recomendadas na educação a distância, os quais não divergem do requerido em outras situações de comunicação em que o orador/professor busca apresentar-se como confiável ao seu auditório.

Palavras-chave: Representações Sociais. Tutoria em EAD. Afetividade em EAD.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the social representations that tutors of undergraduate courses in distance teaching (EAD in portuguese) have about affectivity in online environments and their relationship to learning, to assess the presence of affectivity in these environments and their ability to interfere with learning process in classrooms constituted remotely. The theoretical framework encompassed in this study was the Theory of Social Representations, with the focus on procedural approach of Serge Moscovici. The survey was conducted in a private higher education institution. A total of twelve tutors was interviewed and twenty-one tutors responded to a questionnaire of profile identification. The methodology used was a semi-structured interview, applied from a predetermined script and approved by a research group that professes Theory of Social Representations, and a demonstrative survey of tutors' profile composed of twenty items. Data were analyzed according to the Model of Argumentative Strategy (MEA in portuguese), based on the Treaty of Argumentation. The results indicated that the social representations of teachers / EAD tutors are anchored in the experience of teaching out of this online context. One learns to be tutor of EAD, as well as the functions resulting from this work, in the act of teaching, in the daily tutorship. Most respondents did not make any specific course in EAD before starting work as online teacher, that is, their experience with the educational process comes entirely from the traditional modality. The online environment is seen as a space for the construction of learning where students and tutors share the same environment with the purpose of acquiring knowledge or deepening in specific contents of the area they qualify. Most tutors believe that it is possible to establish affectivity in these environments of study and work, although not yet well known how to develop it. Besides, the term affectivity was often reinterpreted to fit the reference of one's traditional educational practice and / or the social and family relationships. This does not mean that teachers surveyed devalue their work in mentoring, on the contrary, there is a strong trend in the improvement of this function so that despite of being exercised almost entirely by experienced teachers, it needs specific qualification to its operations. In the search for a path that meets the expectations of a warmer pedagogical practice in virtual classrooms, these tutors have replaced the term affectivity by other words such as urbanity, attention, encouragement, interest, care, tolerance, appreciation, service quality, informality among others. Because anchoring affectivity in the process of "taking care"

of the other, it was still possible to see the importance given to some interactive practices over others. Thus, in relation to affectivity, we can affirm that there are strong indications that tutors-teachers have a representation of the same, as there is abundant use of verbs or descriptors of acts and affective-said states such as provisions or attitudes of loveliness, presence awareness, even virtual, otherness, solidarity and reciprocity. The act deemed necessary for the educational relationship is to captivate, according to all respondents tutors. This verb can be taken, so as synonymous to persuade, since the advice and convincing actions are expected or recommended in the distance education, which does not differ from the defendant in other communication situations where the speaker / teacher seeks to present themselves as reliable to his audience.

Keywords: Social Representations. Tutoring in EAD. Affectivity in EAD.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
|---------------------------|----|

Capítulo I

| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 18 |
|-------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 1.1. Compreendendo a afetividade em EAD..... | 24 |
| 1.2. O contexto de estudo da EAD e a afetividade..... | 43 |

Capítulo II: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

| | |
|---|----|
| 2.1 Fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS)..... | 52 |
| 2.2 Representação Social e Afetividade na EaD | 60 |
| 2.3 As representações sociais no discurso argumentativo sobre a afetividade | 64 |

CAPÍTULO III. O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

| | |
|---|----|
| 3.1 Os Sujeitos e o cenário da pesquisa | 69 |
| 3.2 Técnicas de coleta, análise de dados e interpretação das entrevistas..... | 72 |

CAPÍTULO IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| | |
|---|-----|
| 4.1 Perfil dos entrevistados | 77 |
| 4.2 Análise e interpretação dos dados | 85 |
| 4.3 Discussão dos resultados: indícios das Representações Sociais que os tutores da EaD têm da afetividade nos ambientes de estudo a distância..... | 160 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 167 |
|-----------------------------------|-----|

| | |
|--------------------------|-----|
| REFERÊNCIAS | 172 |
|--------------------------|-----|

| | |
|---------------------|--|
| ANEXOS | |
|---------------------|--|

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1: Entrevista | 183 |
| ANEXO 2: Modelo de questionário utilizado | 185 |
| ANEXO 3: Termo de consentimento livre e esclarecido | 187 |

Apresentação

A partir da experiência acumulada com turmas de educação a distância - EaD - nos últimos anos, atuando como tutora, foi possível observar e vivenciar as significativas transformações e mudanças nas relações de ensino-aprendizagem construídas coletivamente entre alunos/alunos e alunos/tutores. Assim sendo, tendo experienciado os processos de construção e de ampliação de conhecimentos, as formas de interação e interatividade que se estabelecem nos ambientes virtuais de aprendizagem, os chamados AVA, as afinidades e os vínculos de amizade, respeito, confiança e afeto construídos nesses ambientes de estudo, tornou-se oportuna a escolha do tema das representações sociais de tutores da EaD acerca da afetividade construída em ambientes *online* de ensino-aprendizagem.

Diante disso, considero que a afetividade, no sentido de afetar e de ser afetado, construída nesses ambientes a distância, pode contribuir para o sucesso ou o fracasso dos discentes, uma vez que entendemos que a relação pedagógica se efetiva de diversas formas na interação entre alunos e docentes. Assim, apoiada na ideia de “educação dialógica” defendida por muitos autores e popularizada também por Paulo Freire, em que o diálogo é a base da ação pedagógica, tive a oportunidade de vivenciar, durante os últimos oito anos de trabalho em tutoria *online*, essas relações de atenção e de cuidado com o outro, estabelecendo um diálogo revestido de uma conotação afetiva que, em inúmeras situações e de diversas maneiras, creio não só ter afetado positivamente os alunos, tornando-os mais dedicados, atenciosos, disciplinados e produtivos, mas também ter sido afetada por eles, compreendendo que a afetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

Freire vê a relação pedagógica como uma relação dialógica, o que torna a interação um fator imprescindível na comunicação entre os sujeitos. Ele afirma que é através do diálogo que socializamos ideias capazes de transformar e gerar mudanças significativas nos indivíduos, tornando-os ativos, independentes e autônomos. Freire (2004, p.81) afirma que “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica”, o que vem a confirmar que a curiosidade pode levar à disponibilidade para aprender, e que isso, agregado à capacidade do professor/tutor em gerenciar seu espaço de aprendizagem de forma mais próxima, pode contribuir para a

aprendizagem de maneira positiva, de modo a alcançar os objetivos pretendidos em todo o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa pretendeu, assim, aprofundar o conhecimento sobre estas relações entre alunos e professores em ambientes virtuais de aprendizagem, investigando como os professores representam a afetividade construída nesses espaços de ensino-aprendizagem. Para isso, lançamos mão também do que diz Anderson e Elloumi (2004, *apud* BONATTO *et al.*, 2008, p.3):

Na EaD ainda há longo caminho a seguir no que se refere aos estudos sobre como estimular o aluno por meio de sua emoção e afetividade, no desenvolvimento de seus aprendizados. Na comunicação mediada por tecnologia, própria da EaD, temos que ser também afetivos, espirituosos, sérios. Substituir as antigas "mímicas" (gestos exercitados com os familiares), em expressões que correspondam ao sentido da comunicação que se quer produzir entre aluno e tutor na forma escrita. Portanto, é fundamental que se conheça bem o aluno e seu perfil porque algumas formas de comunicação e atitudes podem funcionar de forma equivocada ao emitirmos nossas ideias e sentimentos, gerando ruídos de comunicação e servindo como desestímulo ao propósito educativo.

Dentro dessa perspectiva, este trabalho surge do interesse da pesquisadora em querer compreender qual é o papel que a afetividade assume, ou pode assumir, nesses contextos de estudo e aprendizagem, a sua relevância no desenvolvimento acadêmico de alunos que cursam sua primeira graduação nessa modalidade de ensino, se ela está associada à permanência deles nos cursos de graduação a distância, além de, e principalmente, procurar entender até que ponto a afetividade influencia a relação ensino-aprendizagem, interferindo nos processos cognitivos dos discentes na visão de tutores. Dado o exposto, reiteramos que a vivência nesses ambientes, por oito anos, fornece motivos fortes para acreditar que a afetividade pode desencadear mecanismos capazes de contribuir com os processos de ensino-aprendizagem em ambientes *online*, mecanismos esses que seriam capazes de criar motivações para evitar tanto a evasão, um sério problema da EAD, como um melhor desempenho dos alunos, objetivo que se deseja alcançar em qualquer modalidade de ensino.

Considerando que as representações sociais de tutores se refletem em suas práticas e que em grande parte a motivação de alunos depende dessas ações, esta pesquisa investigou as representações sociais sobre a afetividade de tutores de educação a distância de uma universidade privada no município de Niterói/RJ. A escolha dessa instituição se deu por vários motivos, pessoais e profissionais. Vivenciei o surgimento de um departamento de EAD, rumo a uma nova experiência de educação em seus primeiros passos. A equipe formada pouco, ou quase nada, conhecia sobre essa nova modalidade de ensino, seus fundamentos e teorias e, acima de tudo, sua complexidade.

Acreditávamos que este caminho nos levaria a um projeto de educação que atenderia a grande demanda da sociedade atual na busca pela qualificação profissional, e era essa nossa principal motivação na realização do projeto. O departamento cresceu, não tanto como a educação a distância no país nessa última década. A concorrência aumentou e o material humano envolvido neste processo de educação precisou também se adequar, se aperfeiçoar. Enfim, qualificar-se para o novo mercado que estava surgindo. Como professora-tutora dessa instituição, acompanhei as mudanças nas práticas desses tutores, e percebi e vivenciei as dificuldades enfrentadas na relação com os alunos. Torna-se, dessa maneira, relevante a investigação sobre as representações sociais de tutores construídas durante esses oito anos sobre essa nova prática educativa e, no caso dos objetivos específicos desse estudo, da participação da afetividade nesses ambientes.

Esta dissertação de mestrado está estruturada da seguinte forma: O **primeiro capítulo** apresenta o problema e o coloca no contexto da discussão acadêmica sobre o tema, procura problematizar o objeto de pesquisa escolhido, a afetividade, e como ela é vista na literatura da área. Além disso, situa o contexto da educação a distância, apresenta uma breve revisão de literatura sobre o tema e relaciona afetividade, representações sociais e educação a distância, procurando responder as questões de estudo propostas neste trabalho e indicadas anteriormente.

No **segundo capítulo** apresentamos a Teoria das Representações Sociais, que adotamos como referencial teórico da pesquisa. Apresentamos alguns pressupostos da relação entre afetividade e aprendizagem no contexto da representação de tutores da EAD. Usamos a abordagem processual identificando os dois processos que dão origem às representações, ou seja, a objetivação e a ancoragem, relacionando-as com as principais características da docência *online* e suas atribuições, em que ficam evidenciados os perfis de alunos e tutores *online*, além das principais diferenças entre o aluno presencial e o aluno virtual. Destacamos também os aspectos relacionados à formação complementar, ou seja, à necessidade de cursos de capacitação, aperfeiçoamento ou especialização em EaD para a atuação do docente na educação a distância, haja vista as novas atribuições desejáveis a esse professor ao assumir a função de tutor de EAD, uma vez que a maioria dos profissionais que entram para a educação a distância, na maioria das vezes, possuem larga experiência apenas na docência regular presencial.

No **terceiro capítulo**, encontra-se a metodologia adotada na pesquisa, a descrição do cenário e dos os sujeitos envolvidos, bem como as justificativas para trabalharmos com o público docente do ensino superior da instituição escolhida para a pesquisa. Apresentamos os procedimentos metodológicos e as técnicas de coletas de dados. Nosso trabalho envolve aspectos qualitativos que buscam a percepção do objeto de pesquisa nos sujeitos envolvidos no ambiente virtual de aprendizagem. A coleta de dados foi feita através de uma pesquisa semiestruturada que foi submetida ao Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) para análise dos dados pesquisados. Castro e Frant (2011) sugerem que o MEA é uma ferramenta eficaz para encontrarmos as relações existentes entre os argumentos, a existência de controvérsias e os acordos nos processos interativos. Sua utilização permite uma análise das comunicações cuja finalidade é analisar o discurso das pessoas e encontrar suas formas de argumentar, persuadir e convencer. Busca-se, com essa ferramenta, encontrar as controvérsias, expressas por teses, justificadas por acordos hipoteticamente aceitos pelos sujeitos pesquisados. Assim, analisamos as estratégias argumentativas através de dois processos fundamentais: ligação entre as ideias e dissociação de ideias.

No **capítulo 4**, apresentamos as análises dos dados obtidos durante a coleta feita em campo por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas. O foco está na análise do discurso utilizando o MEA, a fim de avaliar as entrevistas visando à compreender as representações sociais de professores-tutores sobre a afetividade na educação a distância. Também indicamos os resultados obtidos na tabulação do questionário aplicado a 30 tutores em que se procura apreender, numa escala de 1 a 5, onde cinco é o grau máximo de importância, as ações de um tutor no exercício da tutoria em EAD.

O **capítulo 5** é destinado às conclusões que pudemos inferir da pesquisa realizada com os tutores da educação a distância com base no referencial teórico das representações sociais e através das análises realizadas, tendo em vista a Teoria da Argumentação e o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA). Os resultados mostraram que todos os professores têm a afetividade como uma preocupação intuitiva, revestem-na de vários outros significados, porém, na prática, muitas vezes, têm dificuldades em exercê-la. Ancoram a representação na relação familiar. A objetivação de afetividade se faz a partir da metáfora do polvo com seus tentáculos envolventes.

CAPÍTULO 1

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino em que se substitui a assistência regular que se tem, normalmente, em uma aula presencial por outra, em que professores-tutores interagem com seus alunos em situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos diferentes do modelo tradicional que conhecemos na modalidade presencial de ensino, visto que este contato acontece independente da presença física de ambos em um determinado local e em um dado momento.

Com a distância física, aumenta a responsabilidade dos tutores, no que tange à assiduidade e à permanência de seus alunos no curso, ou seja, o controle da evasão. Esse profissional necessita utilizar ainda estratégias que visem solucionar outros problemas, que advém também desse afastamento físico como, por exemplo, a sensação de solidão. É muito comum alunos relatarem, nessas salas de aulas *online*, dificuldades em criar vínculos para trabalhar em equipe, em função do isolamento físico dos participantes, o que prejudica a troca de conhecimento e a agilidade na execução de metas e objetivos a serem atingidos nestes ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A interação frequente é essencial para o bom desenvolvimento do curso, uma vez que faz parte do processo específico de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Nesse contexto, o tutor atua como mediador e incentivador da aprendizagem individual e de todo o grupo (ALMEIDA, 2011).

A dificuldade de controle da evasão, como todos sabem, perpetua se há anos na educação brasileira. A possível falta de uma política pública educacional direcionada para as questões sociais, econômicas e institucionais podem levar, muitas vezes ao fracasso escolar e a consequente evasão de alunos em todos os níveis, afastando o aluno da sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Na educação a distância, este cenário não é muito diferente da prática educativa de escolas e universidades brasileiras, com o agravante de que a autodisciplina, a responsabilidade e a autonomia são compromissos individuais que se exige dos discentes para a eficácia dessa modalidade de ensino. Nesse contexto, segundo Rocha (2008, p.15).

A importância dessa concepção de autonomia está na relação estabelecida entre liberdade com responsabilidade ética coletiva, pois ao seguir suas próprias normas e leis de conduta, o indivíduo estará, também, assumindo as consequências dos seus atos e ações perante si e aos outros, seus semelhantes, independentemente desses atos ou ações serem positivos ou não.

O perfil do aprendiz do século XXI, para Belloni (2003), deve ser, cada vez mais, o de um sujeito autônomo, apesar de considerar que isso ainda é uma exceção. Ainda para essa autora, a autonomia é uma das bases da EaD e pode ser descrita da seguinte forma:

Como um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, no qual o professor deve assumir-se como recurso do aprendente, considerado como um ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular este processo (BELLONI, 2003, p. 39 *apud* ROCHA, 2008, p. 18)

Sendo assim, ambos devem ter consciência do seu papel para o benefício do projeto de todos. Para Belloni (2003) os cursos a distância, em um futuro bem próximo, virão a substituir ou complementar os cursos convencionais na forma em que os conhecemos hoje, seja na formação inicial e/ou complementar. Neste contexto, a autora sugere que surgirão formas mistas de educação e formação complementar que associarão atividades presenciais e a distância, ampliando a cooperação, a integração e a articulação entre esses dois espaços.

Ainda vale a pena ressaltar que um projeto pedagógico para EAD pode ser desenhado de várias maneiras; na forma de autoestudo, sem o apoio de professor, pode ser interativo, com o apoio dos professores ou, ainda, conjugar tutorias presenciais e a distância. No passado, a EAD utilizava apenas a comunicação indireta, o estudo através de correspondência, apoiando-se fortemente no estudo individual. Ainda hoje, muita gente entende a educação a distância dessa forma, o que lhe ocasiona muito do preconceito a que temos notícia. Hoje em dia, com todas as tecnologias de informação e comunicação (TIC) que temos a nossa disposição, tais como internet, videoaulas, telefones etc., desenvolveram-se novos modelos que utilizam também a comunicação direta, ou seja, recursos síncronos – que acontecem simultaneamente - salas de bate-papo, *Chats* ou *Skype*, e recursos assíncronos – que não acontecem simultaneamente, como as mensagens e os fóruns temáticos. Em outras palavras, a distância pode ter graus distintos, ou seja, pode variar entre a maior distância possível, na forma de autoestudo, e a menor distância possível, com comunicação dos alunos entre si e destes

com o tutor, baseada na oferta de variadas formas de comunicação síncrona e assíncrona num mesmo curso.

Considerando ainda esta relação de transição entre a modalidade presencial e a distância, faz-se necessário também destacar o que se espera dos atores envolvidos neste processo, professores-tutores e alunos, e suas necessidades de se adaptarem a outra forma de aprender e ensinar. Aos discentes, espera-se mais autonomia na condução de seu processo de construção e consolidação de seus conhecimentos, que estabeleçam sentido ao que está sendo estudado (aprendizagem significativa) e que possam romper, com suas ações, o modelo de passividade intelectual sedimentada pela educação formal há muitos anos.

O novo perfil de aluno da EAD implicará mudanças significativas de atitudes sedimentadas na modalidade presencial de ensino. Isso significa remodelar atitudes e comportamentos, tais como organizar o tempo para a realização das atividades, manusear ferramentas tecnológicas, saber utilizar e aproveitar-se de várias formas de comunicação, utilizando os fóruns de dúvidas e temáticos a fim de aprofundar seu conhecimento nos assuntos abordados, disposição para o autoestudo, compreensão sobre as características do grupo a qual pertence, ou seja, do contexto ao qual está inserido, das tarefas, dos objetivos de seu curso, disciplina na realização das tarefas e cumprimento de prazos, organização, autonomia e gerência sobre seu processo de aprendizagem, enfim, ser capaz de utilizar as ferramentas necessárias a seu favor, ao desenvolvimento de seu aprendizado.

No que diz respeito aos docentes que atuam na EaD, outras funções, além daquelas semelhantes à educação presencial, são desejadas, uma vez que precisará construir novas competências a fim de utilizar as tecnologias modernas que essa modalidade de ensino requer, como as ferramentas essenciais à educação a distância, no uso das tecnologias de informação e comunicação, em um movimento que propicie um aprendizado mais dinâmico e interdisciplinar.

O tutor torna-se, então, um mediador das interações síncronas dos *chats*, áudio, videoconferências, aplicativos compartilhados e encontros em realidade virtual, e assíncronos dos e-mails, listas e fóruns de discussão etc. Isso passa a demandar do tutor uma série de novas competências, tornando a tutoria um dos elementos fundamentais dentro dos programas de EAD, pois da sua atuação depende a qualidade do ensino oferecido.

A oposição que tradicionalmente se faz entre tradicional versus novo, presencial versus *online*, objetividade versus subjetividade, opressor (professor) versus oprimido (aluno), transmissão dos conhecimentos versus construção do conhecimento, razão versus emoção não contribuem em nada para o sucesso do empreendimento educativo, essas oposições mais escondem do que esclarecem os desafios da docência *online*. Assim, a reflexão conjunta sobre essas variáveis presentes na educação, tais como a importância da socialização e do fortalecimento da afetividade entre professor-aluno, parece fundamental para a construção de uma educação em novos moldes. Nesse sentido, Cunha (2008, p.574) sugere que:

Os professores são tão importantes neste processo quanto os alunos, pois dependendo do seu conhecimento técnico e de suas características afetivas influenciam diretamente nas relações entre os participantes e nos resultados de todo o processo educativo considerado.

De certo modo, todo processo de ensino-aprendizagem é uma forma de atualização de potencialidades, logo, precisa acontecer mediante uma compreensão das subjetividades dos alunos, suas referências, o vocabulário e a visão de mundo dos envolvidos. Entretanto, o professor também é protagonista do seu próprio empreendimento, ou seja, além oportunizar a aprendizagem com conhecimentos arduamente conquistados e acumulados ao longo dos anos, precisa orientar esse aprendizado de seu aluno, estimulando-o a traçar metas a serem alcançadas, para que ele seja capaz de usar prontamente o conhecimento em sua vida profissional futura.

O mundo atual exige um novo perfil de professor, que pressupõe estar atualizado sobre os principais acontecimentos em sua área e sobre as novas tecnologias que estão sendo desenvolvidas. É um trabalho complexo, se pensarmos nas condições de trabalho do professor e das políticas institucionais que encarceram esses profissionais com uma série de exigências e os colocam como principais culpados pelo fracasso educacional no país.

Com isso tudo, somos levados a acreditar que os estudos sobre a afetividade e sua relação com a aprendizagem, propostos neste trabalho, e tão negligenciados pela área da educação ao longo dos anos, podem contribuir para se pensar a elaboração de novas formas de se atingir os objetivos educacionais. Muitos estudos hoje se voltam para a ineficácia dos modelos adotados pelas instituições de ensino em desenvolver nos alunos a autonomia intelectual, bem como controlar a evasão nos cursos, principalmente nos períodos iniciais. Na EaD, uma das preocupações principais se volta para diminuir a

sensação de solidão que os alunos possam sentir na modalidade a distância. Essa solidão diz respeito a um ambiente pouco interativo, sem nenhuma instigação ou provocação e, conseqüentemente, sem objetivo definido. Alguns recursos de comunicação síncronas e assíncronas disponibilizados e mediados pelo tutor nos ambientes de aprendizagem, conforme vimos anteriormente, podem torná-los atrativos e motivar seus participantes a trabalharem coletivamente, manifestando sentimentos de cooperação, tolerância, incentivo e liderança.

Num sentido mais geral, a condução adequada dessas propostas nas salas de aulas virtuais, reconhecendo a afetividade nas relações entre os participantes, pode ser essencial para o desenvolvimento de estratégias que, aliadas à condução técnica da tutoria, fará com que os contatos sejam marcados pelo prazer de se “estar junto” virtualmente e pela satisfação em aprender.

Por fim, são diversas as necessidades educacionais que a EAD vai tentar sanar, além daquelas ditas acima, ainda temos a escolarização interrompida por questões geográficas, as questões decorrentes de diferenças culturais, sociais e econômicas, que discutiremos ao longo deste trabalho.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi analisar as representações sociais que os tutores da educação a distância têm da afetividade e suas relações com a aprendizagem em suas salas de aulas *online*. Não temos aqui a pretensão de descrever esta relação tão complexa e que envolve vários ramos das Ciências, mas mostrar que podem ocorrer transformações no desenvolvimento cognitivo das pessoas quando as emoções e os sentimentos de valorização, autoestima, cooperação, responsabilidade, entre outros, se transformam em percepções de conhecimento (PIAGET, 2014), e que podem afastar também outros problemas, indicados anteriormente, tais como a evasão, a solidão e a dependência pedagógica.

A presente pesquisa foi norteada por algumas questões: Como os tutores de EaD entendem a afetividade em seu ambiente de trabalho *online*? Quais as estratégias utilizadas para a incorporação da afetividade nesses ambientes? Como é que os professores percebem a interferência da afetividade na participação e na aprendizagem de seus alunos? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas a fim de ampliar a autonomia dos alunos percebidas através das participações e respostas? Quais as principais dificuldades encontradas pelos tutores e como eles entendem que a afetividade pode contribuir para minimizá-las? Quais as principais diferenças

percebidas pelos tutores na relação com os alunos na modalidade presencial e a distância? Para os tutores, como a afetividade pode melhorar a noção de pertencimento do aluno de EAD? Onde os tutores objetivam e ancoram as representações sociais que eles têm da afetividade como operador das estruturas cognitivas capaz de estimular ou perturbar o desenvolvimento intelectual de seus alunos? Que metáforas estão presentes nas representações sociais de afetividade, expressas no discurso dos tutores, quando da indagação sobre a seguinte questão: Se a afetividade que você tem com seu aluno hoje fosse um bicho, qual bicho seria?

Nesse contexto, para Alves-Mazzotti (1994) o estudo da Teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (1961),

(...) parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida que que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.20-21)

Dessa forma, podemos pensar que as investigações dessas questões propostas acima, objetos de interesse em nossa pesquisa, torna-se eficaz se levarmos em consideração o modo pelo qual as representações sociais são construídas e se tornam referências para esses profissionais – tutores de EaD - levando-se em consideração suas opiniões, valores, crenças, normas e símbolos associados. Por isso, tomamos como referencial teórico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em sua abordagem processual por meio dos dois processos fundamentais - a objetivação e a ancoragem – articulada à análise argumentativa proposta pelo Modelo da Estratégia Argumentativa (CASTRO; FRANT, 2011).

Assim, a relevância da escolha do tema se dá em buscarmos a participação da afetividade na aprendizagem, considerando a construção de uma relação pedagógica “que tenha como base a alegria e o prazer de aprender, de maneira que o conhecimento venha a se tornar uma ferramenta para viver e não somente para fazer” (PIAGET, 2014, p. 36).

1.1. Compreendendo a afetividade em EAD

A afetividade é um fenômeno ainda pouco explorado nas pesquisas em educação, melhor dizendo, apesar de muitos estudos apontarem que a afetividade e a aprendizagem são interdependentes, ou indissociáveis, eles não aprofundam o conhecimento sobre essa relação. Piaget (2014, p.37) sugere que “a afetividade interfere, estimula, modifica e perturba as operações de inteligência, que ela é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais”.

O papel que a afetividade exerce nessas acelerações ou retardos da aprendizagem pode ser confirmado em sala de aula, quando um aluno, por exemplo, sente-se motivado a estudar mais e melhorar suas notas e o seu desempenho em determinadas disciplinas (PIAGET, 2014). Segundo o mesmo autor, a afetividade é responsável por mais da metade das dificuldades em matemática, por exemplo, o que leva os alunos a notas baixas. A baixa autoestima e o sentimento de inferioridade, apontados nesse exemplo, relaciona-se ao fato de o aluno se sentir incapaz de acompanhar os ensinamentos de seu mestre, quando ele se sente constrangido a expressar suas dúvidas e incompreensões, quando não lhe é permitido assumir sua carência e a necessidade de um apoio pedagógico diferenciado; todos esses sentimentos podem dificultar a aprendizagem. Ao contrário, um ambiente onde lhe é dada liberdade de expressão, onde o professor desperta o interesse pelo assunto, é possível ver crescer o interesse pela disciplina, acompanhado por uma afeição por ela, o que acaba por se confundir também com afeição pelo mestre ou vice-versa, melhorando o desempenho do aluno.

Piaget (2014, p.38) indica que “a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e operações cognitivas originais”. Sua abordagem construtivista ajuda-nos a entender, pela perspectiva da criança ou daquele que aprende, como se dá o processo de construção do conhecimento científico, ou seja, como o sujeito passa de um estado de menor conhecimento a outro maior.

Em acordo com os teóricos do Construtivismo, para nós, a construção do conhecimento se dá por meio do diálogo, da interação com o outro e da pesquisa.

Assim, o aluno aprende quando participa ativamente da construção do conhecimento e não somente recebendo informações prontas. Segundo a perspectiva construtivista, cujo teórico - chave é o próprio Piaget, as pessoas aprendem ao explorar ativamente o mundo que as rodeia, recebendo *feedback* sobre as suas ações e formulando conclusões. Também na perspectiva construtivista Vygotskyana, a aprendizagem é intensamente suportada pelo ambiente social. Nesse sentido, os colegas e os professores desempenham importantes funções no desenvolvimento das pessoas, por meio do diálogo, da compreensão compartilhada das tarefas e dos *feedbacks* sobre as atividades e as representações individuais (FILATRO, 2009 *apud* LITTO; FORMIGA, M., 2009, p. 96).

Ainda segundo eles, para que um aprendiz atinja seus objetivos é necessário criar oportunidades de participação por meio da interação com o objeto de estudo. O Construtivismo se empenha em explicar como a inteligência humana se desenvolve através das ações mútuas entre o indivíduo e o seu meio. Os teóricos buscam mostrar que os sujeitos respondem aos estímulos externos para construir sua aprendizagem de forma cada vez mais organizada e elaborada. A EAD oferece subsídios para que o indivíduo possa desenvolver um estilo próprio de aprendizagem e melhorar seu desempenho acadêmico e profissional. A seleção das mídias e tecnologias a serem utilizadas, a produção dos materiais instrucionais, a composição da equipe multidisciplinar, o papel do professor, a seleção das formas de interação e o papel do aluno serão definidos, intencionalmente ou não, pela abordagem pedagógica adotada e que são subjacentes a todas as etapas de um curso. As teorias que norteiam o trabalho docente, isto é, aquelas que descrevem o processo de ensino-aprendizagem são as teorias comportamental, cognitivista e construtivista. Essas teorias refletem-se permanentemente em nossa ação didática.

Usualmente, os profissionais envolvidos no Planejamento possuem suas próprias concepções educacionais, as quais se manifestam em qualquer situação de ensino e aprendizagem, presencial ou a distância, em que estejam envolvidos, pois trata-se das matrizes ou marcas pedagógicas que estão subjacentes aos seus atos. Dessa forma, é possível identificar quais as concepções educacionais que embasam seus projetos. Furlanetto (2004) definiu o conceito de matrizes pedagógicas para caracterizar o professor que se constrói no interior de cada profissional a partir de suas experiências como aprendizes e ensinantes. As teorias que descrevem a aprendizagem nos ajudam a

compreender e decidir na condução das aulas e a identificar as condições em que os conhecimentos são eficazmente transmitidos.

Dessa forma, o planejamento de cursos em Educação a Distância não altera, por si só, as concepções educacionais de seus envolvidos, mas traduz suas concepções, abordagens e práticas relacionadas ao contexto sócio-histórico onde estão inseridas às matrizes pedagógicas e à intencionalidade política de seus atores. Tratando-se do planejamento pedagógico para a educação a distância, que envolve a utilização de multimídia, hipertexto entre outras ferramentas, o mapeamento das características individuais dos alunos pode também oferecer maior flexibilidade, personalização e interatividade. Daí a importância de se conhecer um pouco mais do perfil de alunos e tutores na modalidade a distância, o que faremos mais tarde, no capítulo dois deste trabalho.

Segundo Filatro (2009), a crescente utilização de tecnologias na educação motivou a busca de um consenso sobre abordagens teóricas e práticas educacionais, o que resultou na criação de um arcabouço teórico-prático abrangente o bastante para abrigar uma variedade de teorias e aplicações na modalidade EAD, extraindo da situação didática os elementos comuns a toda e qualquer ação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é possível perceber que todas as correntes podem dar alguma contribuição para o referencial teórico dos educadores, e isso também na educação a distância, e que não há a necessidade de seguir à risca apenas uma teoria, por exemplo, escolher entre as teorias de Piaget e Vygotsky, uma vez que ambos são cognitivistas / interacionistas e suas ideias se assemelham em vários pontos. A melhor postura é a adequação.

Tratar a aprendizagem como um processo de construção e reconstrução do conhecimento foi uma das grandes contribuições da obra de Piaget, precursora da corrente construtivista. Piaget (2014, p.39) acredita que “as funções cognitivas, (que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata como as operações formais), e as funções afetivas são indissociáveis”. Para o autor, “não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos” e vice-versa. Sentimentos tais como estados de prazer, de decepção, de fadiga, de esforço, de desânimo ou sentimentos de sucesso, de fracasso interferem na construção de uma tarefa. Estudando a formação da inteligência na criança, ele propôs que a construção de conhecimentos se dá pela necessidade de adaptação, visando o equilíbrio do organismo, através de dois processos

complementares: a acomodação e a assimilação. Segundo Piaget (2014, p.41) “toda conduta é uma adaptação, e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo e o meio. Nós só agimos quando estamos momentaneamente desequilibrados”. Isso implica dizer que o desequilíbrio pode ser traduzido como uma impressão afetiva. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação. Experiências acomodadas dão origem a novos esquemas de assimilação, alcançando-se um novo estado de equilíbrio. Isso implica dizer que o desequilíbrio pode ser traduzido como uma impressão afetiva, como reconheceu Piaget na fundamentação teórica sobre o conceito de necessidade na obra de Claparède: “Ora, como já bem mostrou Claparède, uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio” (PIAGET, 1964 / 2003, p.16 apud NASSIF, 2008, P.47)

Ao longo de sua vida dedicada à Psicologia genética, Piaget demonstrou, por meio de diferentes experimentos, que o conhecimento não se copia, ele se constrói. A assimilação é um processo cognitivo por meio do qual o sujeito agrega novos conhecimentos às estruturas cognitivas existentes, ou seja, o novo objeto é incorporado aos esquemas anteriores de conduta. Na acomodação, o sujeito modifica suas estruturas cognitivas para se adaptar ao objeto que o desequilibra, ou seja, uma adaptação do sujeito às condições exteriores. As funções afetivas participariam desses processos dirigindo a atenção da cognição para um determinado objeto.

A assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse (DEWEY define o interesse como a assimilação ao eu); sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, à maneira do bebê no domínio sensorio-motor. A acomodação, sob o aspecto afetivo, é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo; ao passo que, sob seu aspecto cognitivo, a acomodação é, por exemplo, o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos (PIAGET, 2014, p. 42-43).

Para Piaget, não há assimilação sem acomodação e nem acomodação sem assimilação. Do mesmo modo que não encontramos estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. A partir disso, cabe a seguinte pergunta: Quais seriam as relações entre inteligência e afetividade? O próprio Piaget (2014, p.43) responde que:

A afetividade desempenharia o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina.

Assim, poderíamos entender a afetividade como um motor que impulsiona a inteligência a desenvolver esquemas adaptativos. Vários autores, que veremos ainda ao

longo deste trabalho, também sustentam que a afetividade é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do pensamento e o sucesso do processo ensino-aprendizagem, entre eles, Henri Wallon (1968), Robert Gagné (1971), David Ausubel (1978), Humberto Maturana (2009) e Lev Vygotsky (2014).

Na literatura especializada em geral, encontramos o termo afetividade relacionado a conceitos como emoção, sentimento, autoestima e motivação que podem ser encontrados sob diversas acepções, mas que contribuem pouco para a observação efetiva da participação da afetividade na aprendizagem em sala de aula e na relação entre professor e aluno (CASTRO, 2015), ou seja, segundo a autora, “não se dispõe de um quadro conceitual para se observar a afetividade que está na base da motivação para aprender”.

Ainda de acordo com Castro (2015), são poucos os estudos que visam a observar a afetividade na escola, principalmente na relação entre professor e aluno. Uma pesquisa sobre a produção bibliográfica entre os anos de 2000 a 2010 de trabalhos apresentados na ANPED, principal evento de troca científica na área de Educação, 24 produções tratavam do tema, sendo que apenas 12 trataram como tema central a relação entre afetividade e aprendizagem (TASSONI; SANTOS, 2013). Os trabalhos apresentados utilizaram 10 teóricos, sendo a maioria fundamentada em Henri Wallon (nove trabalhos) e em Sigmund Freud (seis trabalhos). Outros autores citados foram Lev Vygotsky (três trabalhos); Jean Piaget e Humberto Maturana (dois trabalhos cada) e B. F. Skinner, C. Rogers, M. Foucault, J. C. Abric e F. Rey (um trabalho cada). Os trabalhos, no entanto, não explicitam a relação entre afetividade e aprendizagem, como relatam os autores:

Outro aspecto a se destacar diz respeito ao que se entende pela relação afetividade e aprendizagem, pois em alguns trabalhos os autores não abordaram explicitamente essa relação, mas trouxeram informações e fizeram constatações que evidenciaram a interdependência desses aspectos. Como já apontado, há ainda lacunas nessa articulação entre os domínios (TASSONI; SANTOS, 2013, p. 14).

Ainda assim, os autores comentam que a maioria dos textos apenas confirmam a importância da afetividade na relação ensino aprendizagem e geralmente isso aparece na introdução ou na conclusão dos trabalhos. Constatou-se também que esses trabalhos não se debruçam sobre as estruturas e os processos envolvidos na relação entre afetividade e cognição. As autoras acreditam que esse fato se deva à dificuldade de conceituação,

envolvendo "uma significativa complexidade conceitual e de interpretação" (TASSONI; SANTOS, 2013, p.12).

Por afetividade, Piaget (2014, p. 39) entende serem “os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções”. Uma segunda acepção indicada pelo autor se relaciona a “as diversas tendências, incluindo as “tendências superiores” e, em particular, a vontade” (*ibid.*). Alguns autores distinguem entre fatores afetivos (emoções, sentimentos) e fatores inatos (tendências e vontades), mas para Piaget (2014, p.39) a diferença parece ser somente de grau, conforme indicado a seguir.

(...) fundamenta os sentimentos elementares sobre a economia da conduta e os define como uma regulação de forças, das quais o indivíduo dispõe: pode-se também conceber a vontade como um controle dessas regulações elementares.

Para o psicólogo americano Gagné (1971), a eficiência da aprendizagem do aluno se dá de várias formas. Na concepção do autor, para se desenvolver o amor à aprendizagem, o estudante deve desligar-se da dependência do professor, ou de outros agentes externos, desenvolvendo seus próprios padrões de aprendizagem. Essa ideia de Gagné vem ao encontro do processo de autonomia que se deseja para o estudante na educação contemporânea e que é fundamental na modalidade de EAD. Para ele, uma aprendizagem significativa e eficiente envolve fatores externos e internos em fusão, pois da ocorrência da aprendizagem é que se desenvolvem habilidades, apreciações, raciocínios, bem como as aspirações, atitudes e valores do homem. O autor considera que diferentes tipos de resultados de aprendizagem requerem diferentes condições internas e externas para que ocorram. Isso se dá desde o planejamento das condições de ensino, da definição de objetivos, até a estimulação tanto do intelecto como da emoção do aluno, que podem ampliar e influenciar diretamente as condições de aprendizagem.

Nesse sentido, ao relacionarmos as condições que envolvem o processo de ensino-aprendizagem para esse autor com a modalidade de ensino EAD, considerando que o alvo da educação nessa modalidade está em controlar a situação desencadeadora e estimuladora da aprendizagem presentes no processo de mediação, é possível entender que aspectos afetivos estão presentes nesta relação, uma vez que o tutor precisa conscientizar-se da relação entre ações de orientação e o resultado da aprendizagem do conteúdo assimilado pelo aluno. Os “*feedbacks*” contínuos sobre a participação desse aluno, de onde a aprendizagem pode ser avaliada, permitem ao tutor monitorar o

desenvolvimento dessa aprendizagem pela comparação dos resultados das ações produzidas pelos alunos.

Os estímulos que o autor apresenta como adequados à aprendizagem, traduzem-se na comunicação verbal, falada ou escrita, expressa nas orientações, nas instruções, nas informações, nos elogios etc. Dessa forma, Gagné (1971) justifica a defesa da associação entre intelecto e emoção no processo de ensino-aprendizagem fundamentada no modelo da Psicologia Comportamental, em que a emoção pode ser controlada com estimulação externa, assim como também a aprendizagem.

Ainda podemos destacar os estudos do norte-americano Ausubel (1978) que buscou, através da sua Teoria da Aprendizagem Significativa, melhorias aos aspectos cognitivos da aprendizagem. Ele acredita que é a partir dos conteúdos que os indivíduos já possuem na estrutura cognitiva que a aprendizagem pode acontecer. Isso implica a ideia de um processo de armazenamento e associações de informações apreendidas de forma significativa que poderão ser manipuladas e utilizadas posteriormente. Ausubel defende a ideia de que a aprendizagem significativa é quando um novo conhecimento se relaciona de alguma forma com os conhecimentos prévios do sujeito que já estão presentes em sua estrutura cognitiva. A premissa fundamental de Ausubel é a seguinte:

O aprendizado significativo acontece quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva (AUSUBEL et.al., 1978, p. 159).

Assim, podemos entender que a aprendizagem significativa exige que o aluno tenha uma disposição para aprender e que o material precisa ser significativo também para ele. Ou seja, para que o aluno se interesse em aprender algo, esse algo deve ser valorizado por ele. Castro (2015, p. 20-21) descreve a Aprendizagem Significativa de Ausubel como “um processo por meio do qual uma nova informação é acoplada a uma estrutura cognitiva particular e específica, prévia, conhecida como subsunçor”. Este termo é utilizado na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel para a estrutura cognitiva existente, capaz de favorecer novas aprendizagens, ou seja, o novo conteúdo deve se relacionar a conteúdos prévios importantes já assimilados pelo aprendiz, isto é, a conceitos subsunçores relevantes. Segundo Ostermann e Cavalcanti (2010, p. 23),

(...) o subsunçor é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva capaz de servir de ‘ancoradouro’ a uma nova informação de modo que ela adquira, assim, significado para o

indivíduo: a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ‘ancora-se’ em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva.

Como apontamos anteriormente, tendo como foco as interações entre cognição e afetividade, há ainda outros autores que poderíamos evocar e Wallon é um deles também. Wallon (1995), por exemplo, aborda a questão da afetividade evidenciando sua importância não apenas nos processos de aprendizagem, mas também para todo o desenvolvimento humano, uma vez que o contato da criança com as pessoas e com o mundo ao seu redor envolve a cognição e a emoção. Dessa forma, a afetividade desempenharia papel fundamental na vida das pessoas, pois é por meio dela que demonstram desejos e vontades.

A teoria walloniana também estabelece uma indissociação entre cognição e afetividade, uma intrínseca relação entre razão e emoção, considerando a inteligência dependente das construções afetivas. O relacionamento do sujeito com a aprendizagem pode acontecer na interação social, através de componentes expressivos emocionais. Para Wallon (1968), as conquistas realizadas no plano cognitivo afetam efetivamente o plano afetivo e vice-versa, ou seja, as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade em função dos contextos em que estamos envolvidos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades.

A afetividade influencia o processo de ensino-aprendizagem, pois sua presença nos atos educativos aparece nas atividades propostas, nas relações entre professores e alunos no contexto escolar. Isso implica, evidentemente, a capacidade de o sujeito afetar e ser afetado positiva ou negativamente, por fatores externos e internos, reagindo a cada situação com prazer ou desprazer. Na EAD, a mediação realizada de forma sistemática pelo tutor interfere nas relações e no estabelecimento de vínculos afetivos entre ele e o aluno.

Ainda apoiada nas prerrogativas que Wallon (1995) nos oferece sobre a relação entre afetividade e aprendizagem, para Galvão (1995) é impossível tratar o processo de aprendizagem ligado somente aos aspectos cognitivos, uma vez que o indivíduo passa por determinações externas e internas e não poderia estar dissociado da questão afetiva para lidar com sua construção como sujeito histórico, uma vez que os aspectos afetivos podem refletir tanto nas instâncias orgânica, como psíquica e social. Assim, pode-se considerar a afetividade, na perspectiva de Wallon, como um domínio funcional do sujeito que apresenta diferentes manifestações ao longo do seu desenvolvimento, isto é,

que vão se complexificando com o passar do tempo, e que emergem de uma base eminentemente orgânica até alcançarem relações dinâmicas com a cognição (SIMONETTO, 2013). Segundo a mesma autora, a afetividade, segundo Wallon (1968):

(...) deve ser distinguida de suas manifestações, diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. A afetividade é um campo mais amplo, já que inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. (WALLON, 1968, p.2, *apud* SIMONETTO, 2013, p.35).

Outro autor que enriquece os estudos sobre a afetividade é Maturana (2009), nele encontramos as noções de amor, de competição e cooperação. Como biólogo, o autor concebe o ser humano como um sistema fechado autopoietico e estruturalmente determinado. A expressão foi usada por Maturana, Varela e Uribe (1974) para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos, isso implica dizer que um sistema autopoietico é ao mesmo tempo produtor e produto. Com isso, o autor busca acabar com qualquer dualidade valorativa entre razão e emoção, considerando que o que se chama humano está na relação entre o racional com o emocional. Nesse sentido, Pellanda (2009, p.82) afirma, sobre o pensamento de Maturana, que:

Os seres humanos vão se transformando através do tempo pela prática do amor. Por isso, é um fenômeno evolutivo porque leva ao devir de nossa linguagem humana, como também é um fenômeno ontogênico na medida em que vai constituindo as nossas subjetividades.

O autor vai contra a falácia de que a razão é o que caracteriza o homem, pois a razão tem seu fundamento na emoção, pois ela não funciona de maneira neutra, uma vez que é guiada pelas preferências de cada um. “A ciência clássica não trabalha com fenômenos subjetivos e sutis como o amor, por exemplo. As emoções e as questões subjetivas em geral foram banidas do paradigma newtoniano-cartesiano” (PELLANDA, 2009, p.82). Dessa forma, Maturana diferencia emoção e sentimento, e coloca a emoção atrelada a ação: “sendo o amor um elemento fundante do humano, ele vai participar da própria constituição dos sujeitos de forma integradora, articulando inteligência / subjetividade / conhecimento”. (PELLANDA, 2009, p. 83).

Ainda vale a pena ressaltar as ideias de Maturana sobre as emoções e o linguajar, articuladas nas duas teorias: a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amor, em que afirma que “não é a razão que guia o humano, é a emoção” (MATURANA,

1994, p. 238, *apud* PELLANDA, 2009, p. 83). Neste particular, a autora registrou que “o conhecimento não é o resultado daquilo que se capta do exterior, mas ele emerge nas conversações, no conviver com o outro”. Por isso, conforme costuma indicar Maturana, os educadores precisam estar conscientes do lugar do amor e da afetividade na constituição do ser humano, uma vez que os sentidos que damos para as coisas, para o mundo, para a escola estão ligados diretamente ao amor enquanto força capaz de constituir nossa autoafirmação, condição de produção de autopoiese. (PELLANDA, 2009)

Castro (2015) fala da necessidade de se construir relações cooperativas, pois elas se fundam no respeito mútuo, no reconhecimento do outro. Isso só seria possível pela negociação de premissas fundamentais fundadas na emoção e na razão. Isso quer dizer que, na medida em que essas premissas forem aceitas ou rejeitadas apelando para a lógica, dificilmente haverá acordo, pois elas se fundam na emoção, na vida. No entender de Pellanda (2009, p. 83) “formalizar o processo cognitivo, como fazem muitos epistemólogos e educadores separando razão e emoção, ou privilegiando o pensamento lógico, é desconhecer o funcionamento complexo do humano”. Por isso, o biólogo Maturana (2009, p. 22) sugere que “as interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência”.

No caso de cursos com alta interação entre as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, as Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC - podem prestar valiosas contribuições, pois possibilitam a ampliação das alternativas de comunicação e cooperação entre os sujeitos, contribuindo para melhorias na qualidade da aprendizagem e das relações entre os usuários. Para Castro (2015, p.19)

"(...) as relações educativas, para promoverem sujeitos criativos, inovadores e autônomos devem se desenvolver no espaço da controvérsia, o que quer dizer que deve haver negociação cooperativa para que a mudança se efetive no aluno".

Em estudo sobre educação online, Santos (2012) indica que as maiores dificuldades apontadas pelos sujeitos entrevistados se referiam aos aspectos relacionados à docência. Para ela, não há como conduzir um processo *online* sem dedicação e muito envolvimento por parte do professor, porque toda a mediação entre os participantes nos ambientes *online* é feita pelos professores, tutores ou instrutores, que precisam desenvolver competências pessoais e de grupo, como: participação,

coordenação, acompanhamento e avaliação. Eles precisam de flexibilidade para deixar o processo de aprendizagem fluir. Neste caso, o ideal, com base na aprendizagem colaborativa, é que se desenvolva um espírito de comunidade no grupo e que a aprendizagem se apoie no uso de ferramentas que sustentem a interação entre todos.

A aprendizagem colaborativa é basicamente conduzida por processos de interação que permitam a criação de um espaço diferenciado para o grupo. Neste cenário, os propósitos devem ser claros; a liderança do professor precisa ser efetiva, sugerindo normas e códigos de condutas a serem seguidos pelo grupo (*netiqueta*); facilitar e favorecer os arranjos entre subgrupos e deixar que as disputas sejam resolvidas pelos envolvidos. *Netiqueta* (do inglês "*network*" e "*etiquette*") é uma etiqueta que se recomenda observar na *internet*. A palavra pode ser considerada como uma gíria, decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês *net* (que significa "rede") e o termo "etiqueta" (conjunto de normas de conduta sociais). Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via *internet*, especialmente em e-mails, chats, listas de discussão etc. Serve, também, para regrar condutas em situações específicas (por exemplo, ao colocar-se a resenha de um livro na internet, informar que naquele texto existem *spoilers* (fragmento de uma fala, texto, imagem ou vídeo); citar nome do *site*, do autor de um texto transcrito etc.)

Trabalhar online com alunos distantes parece ser um grande desafio para que se amplie a participação dos estudantes em sua própria aprendizagem. Portanto, é preciso criar ambientes em que os participantes se posicionem como adultos, responsáveis e, aos poucos, desenvolvam a desejada autonomia. Assim, alguns princípios devem ser respeitados, principalmente: acesso, domínio e familiaridade com a tecnologia, elaborar conjuntamente com o grupo diretrizes e procedimentos que devam ser seguidos e, principalmente, favorecer a participação de todos.

Outro fator relevante é a dificuldade de muitos em se desligar de práticas docentes presenciais. Nem todos os bons professores presenciais, acostumados com a sala de aula presencial, tornam-se bons docentes *online*. Isto se dá porque o desafio de ser professor *online* dentro de um novo paradigma requer não só a mobilização de novos conhecimentos e habilidades em relação à tecnologia, mas, e principalmente, uma reflexão significativa sobre seu papel e sua prática enquanto docente. Essa necessidade será tanto maior quanto maior for o tempo de experiência do professor com os esquemas e procedimentos de trabalho no ensino presencial, tradicional. Se não houver um

investimento adequado na formação inicial e continuada desses profissionais, é bem provável que surjam diversos problemas e desafios durante o processo. Santos (2012) conclui que a docência *online* exige sensibilidade, dedicação e muita interação, e que, apesar de os professores considerarem importante a afetividade na EAD, não foram encontradas, no relato dos professores, pistas sobre a possibilidade de aplicação prática da afetividade no seu cotidiano pedagógico.

Também Serra (2005) mostra que, ao pesquisar o tema da afetividade com docentes da PUC-MG, encontrou professores que valorizam a afetividade nas relações pedagógicas, mas reconhecem a dificuldade de incorporá-la ao ambiente virtual, ou seja, ainda preocupados com a ausência física dos seus alunos. Nesse sentido, para usar as palavras da própria autora, “não se trata de abrir mão da presença, mas de percebê-la como uma manifestação em outro lugar, tão importante quanto a sala de aula de tijolos” (2005, p. 83).

Há também aqueles que acreditam, pelo fato de atuarem na modalidade a distância, estarem liberados disso. Segundo Serra, (2005, p.87), “poucos aprenderam, de fato, a ser professor; menos ainda ciberprofessor”. Além disso, existem, ainda, aqueles que encaram o desafio e procuram incorporar, com iniciativas individuais e solitárias, novas práticas em seu ambiente de trabalho. Neste particular, afirma que “os educadores que agora atuam no ciberespaço devem assumir o papel de criadores de possibilidades para que os educandos se assumam como sujeitos também da produção do saber”. (Serra, 2005, p.88).

Como já foi dito, as TIC trouxeram novas possibilidades de conhecimento, disso ninguém mais tem dúvida, e como qualquer ferramenta pedagógica, como também as utilizadas na EAD, não está isenta de reflexões e críticas acerca da sua utilização em processos educacionais. As propostas pedagógicas contemporâneas indicam que educar significa preparar o indivíduo para responder às necessidades pessoais e aos anseios de uma sociedade em constante transformação, interagindo com um mundo dinâmico, que precisa de espaços educacionais afetivos, criativos, colaborativos e desafiadores, elementos importantes para se viver no mundo de hoje. E isso, convenhamos, não é uma tarefa fácil. Se temos dificuldades de conseguir desenvolver estas habilidades e competências na modalidade tradicional, por que seria fácil na educação a distância?

A pesquisa de Serra constatou também que as relações pedagógicas permeadas de afetividade são mais difíceis de serem percebidas e cultivadas num ambiente em que

não se está presente fisicamente, no entanto, não são impossíveis ou indesejadas, conforme apresentados acima. Além disso, segunda a autora, há muita angústia no grupo de professores a distância, por vários motivos: muitos não sabem o que estão fazendo ali, outros tentam encaixar-se ‘desesperadamente’ no programa ao longo do processo e, ainda outros, acreditam ter achado uma forma mais fácil de ganhar dinheiro livrando-se das dificuldades conhecidas em uma sala de aula tradicional. Para a autora, “esses, sim, estão numa enrascada de fato”. (2005, p.89).

Serra (2005, p. 90) afirma que talvez um dos aspectos mais relevantes observados ao longo da sua investigação a leve a acreditar que esse espaço (ciber) de aprendizagem ainda não seja capaz de construir afetividade, o que se explica pelo fato de que muitos alunos e professores demonstrarem, durante a pesquisa, o desejo de alguns encontros presenciais com seus alunos a distância.

Outra pesquisadora que discutiu a afetividade, (ESPÍRITO SANTO, 2011) sugere haver dificuldades em demonstrá-la a distância. Algumas demonstrações foram observadas por meio de diálogo e depoimentos, mas nem sempre são exploradas o suficiente. Em depoimentos, muitos alunos e professores indicaram como um dos principais problemas para se estabelecer vínculos afetivos nessa modalidade de ensino a grande quantidade de alunos por professores. Neste contexto de aprendizagem, geralmente, as turmas são muito grandes, uma média de 80 alunos na graduação, e isso acaba impedindo que o tutor consiga uma aproximação com seus alunos, não consegue aprender os nomes, nem se dirigir individualmente a eles nos fóruns de debate.

As tarefas dos tutores *online* são muitas também, para citar apenas algumas: adotar uma postura permanente de aprendizagem, exercendo funções na educação como: esclarecer dúvidas a respeito de conteúdos, estimular o prosseguimento aos estudos, à pesquisa, à participação efetiva, transmitindo um nível elevado de expectativas no aluno, o que pode elevar sua motivação, criar uma atmosfera cordial que propicie o desenvolvimento do senso de comunidade entre os participantes, estimular a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes estabelecendo elos com os alunos, dar *feedback* o mais rápido possível, promover a aprendizagem colaborativa entre tantas outras funções técnicas, administrativas, pedagógicas e acadêmicas.

Também Ivan Santos (2012), pesquisando os atributos afetivos necessários à formação de professores para a docência online, buscou conhecer as percepções que os sujeitos envolvidos na pesquisa, alunos-docentes, militares e civis, de uma Escola

Militar, construíram sobre o desenvolvimento e a avaliação de atributos afetivos necessários à docência *online*. O contexto da pesquisa foi um curso de capacitação de tutores do Departamento de Educação e Cultura do Exército. Participaram da pesquisa 18 docentes militares, 14 professores civis e 4 professoras tutoras do curso. Segundo o autor, o atributo considerado mais relevante pelos alunos foi a sociabilidade, para as professoras são a cooperação, a interação e a objetividade. Tanto os alunos como as professoras destacaram a relevância da experiência docente em atividades didáticas *online*. Dentre os atributos afetivos mais pertinentes ao desempenho docente destacados pelos alunos do curso de capacitação temos a sociabilidade (em primeiro lugar), seguidos da cooperação, organização, responsabilidade e da tolerância. Na tentativa de identificar diferenças entre as percepções dos docentes militares e a dos docentes civis em relação ao desenvolvimento de atributos afetivos na docência *online* foram valorizados aspectos como a colaboração, iniciativa, linguagem dialógica e mediação.

Alguns militares se mostraram mais mobilizados que outros, já os civis enalteceram a prática das docentes permeada de posturas afetivas. Segundo Santos (2012, p. 86), embora alguns militares tenham registrado que não mudariam suas práticas docentes após a conclusão do curso de capacitação para tutores *online*, mais da metade deles se mostraram dispostos a incorporar os atributos afetivos em suas práticas. No entanto, as respostas negativas de alguns militares podem estar relacionadas a experiências positivas em outros cursos presenciais. Mesmo com resultados que expressam uma percepção positiva, não foram encontradas muitas pistas sobre a possibilidade de aplicação prática. Com relação às dificuldades apontadas, todos se referiram a aspectos inerentes à própria docência: dedicação, envolvimento, desligamento de práticas específicas das atividades presenciais, interação como ‘via de mão-dupla’, responsabilidade, autonomia na construção da aprendizagem, dialogismo, sensibilidade entre outros.

Muitos desses dados levantados nos fazem crer que a afetividade impulsiona os processos cognitivos e ela está ligada também a motivos, cuja presença dirige o processo de ensino-aprendizagem segundo os interesses do aprendiz, visto que toda mudança tem um motivo e esse motivo abrange aspectos afetivos.

Analisando algumas ideias expostas acima, percebemos que a motivação para aprender está estreitamente associada também aos afetos. Nesse sentido, ela passa a ser também uma condição para a aprendizagem.

... pelo menos no que concerne aos objetos aos quais o sujeito se dirige buscando a satisfação de necessidades ou a realização de seus desejos. Nesse sentido, considera-se aqui a afetividade como o combustível que permite a ação. Aprender pressupõe um objeto e um objetivo, ou seja, aprender algo para cumprir com algum objetivo. Aprender pressupõe a capacidade de apreensão de algo novo que promove uma mudança cognitiva no aprendiz. Essa mudança acontece para satisfazer necessidades do aprendiz. A aprendizagem, considerada assim, pressupõe que o desenvolvimento intelectual precisa ser direcionado a determinados objetivos que devem corresponder às necessidades dos alunos para instaurar ou desenvolver interesses. (CASTRO, 2015)

Isso se relaciona com que Ausubel (1978) considera aprendizagem significativa, ou seja, capaz de favorecer novas aprendizagens. O processo de aprendizagem, "seja ela científica ou não científica, fundamenta-se em necessidades, que podem ser conscientes ou não, que provocam a tensão do organismo, que é motivadora da mudança cognitiva" (CASTRO, 2015).

Alguns outros importantes pesquisadores do século XX estudaram a afetividade e sua relação com a aprendizagem. Para Vygotsky (2001), a motivação constitui a razão da ação; ela satisfaz as necessidades, os interesses, os desejos, as atitudes particulares dos sujeitos e suas interações. Ele defende que a afetividade é indissociável do pensamento: "para compreender a fala de outrem não basta entender suas palavras – temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente, também é preciso que conheçamos a sua motivação" (VYGOTSKY, 2003, p.188).

Verificamos também que, para Vygotsky (1998), a cognição e a emoção auxiliam o processo educativo, uma vez que os sujeitos interagem com os objetos de conhecimento necessariamente quando interagem entre si, ou seja, a relação entre sujeito e objeto é sempre mediada pela relação entre os sujeitos, havendo necessidade de interação que favoreça a troca de experiências entre alunos, professores, instituição e sociedade. Segundo o mesmo autor (1998, p.38) "o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as pessoas penetram na vida intelectual daquelas que as cercam".

Assim, nesse contexto, onde os meios de comunicação de massa são cada vez mais formadores de opinião e de um espírito individual e coletivo, as ideias de Vygotsky e de Freire estão cada vez mais atuais. A base para as teorias que deem conta dos novos desafios que a educação nos apresenta pode ser encontrada na teoria sociointeracionista, cujo principal representante é Lev Vygotsky. Essa vertente pode ser utilizada para criticar modelos tradicionais de EaD em que o estudo é feito somente

através da leitura de textos sem nenhuma intervenção do professor ou tutor, não havendo, portanto, nenhum diálogo entre aluno e tutor, o que se assemelha ao que Freire (1987) definiu como ‘concepção bancária’ da educação, que significa a memorização mecânica de conteúdos, transformando os educandos em “vasilhas”, ou “recipientes” que deveriam ser enchidos pelo educador. Segundo Freire (*idem*, p. 33), “quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será; quanto mais docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão”.

Na prática escolar, as ideias sobre a prática educativa desses autores aparecem nas aulas onde se favorecem o diálogo e a interação social entre os membros do grupo. Não é de hoje que educadores, como Vygotsky e Freire, acreditam no diálogo como uma ação pedagógica eficiente. O diálogo, segundo esse último, pressupõe o amor ao outro, numa perspectiva humanizadora, pois “não há inteligibilidade que não seja comunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 1996, p. 21).

A educação dialógica, sistematizada por Aristóteles (350 a.C), em Analíticos Posteriores, em que o filósofo recomenda o processo de exposição ou didascália, que é o processo de escolarização desde sempre, segundo Mazzotti (2015, exposição oral), se desenvolve a partir de um saber que precede o conhecimento, seja qual for o saber considerado, uma vez que todos eles ensinam através de um conhecimento anterior; primeiramente, aceitando as premissas admitidas pelo outro e, em seguida, demonstrando o conceito universal mediante o particular já conhecido. Esse esquema foi também exaltado por Freire (1987, p. 39), em que pressupõe que “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”, o que sugere uma relação muito além da relação de ensino, mais ampla, a da educação formadora. Logo, não há a figura do que sabe ensinando a quem não sabe, todos, em comunhão, apreendem o mundo. (MAZZOTTI, 2015).

A dialogicidade ancora-se na relação educador → educando → objeto do conhecimento. Dessa forma, é possível entender que “na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua ‘ad-miração’, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, ‘re-admira’ a ‘ad-miração’ que antes fez, na ‘ad-miração’ que fazem os educandos” (FREIRE, 1987, p.40). Com isso, o autor afirma que é quando o educador apresenta o conteúdo aos seus alunos que a admiração efetivamente afeta.

Muitos modelos de EaD, ainda hoje, assumem esse formato de ‘depósitos’ de textos em PDF, que favorecem muito pouca ou nenhuma interação entre seus participantes. O que encontramos, então, é o velho modelo instrucionista da educação em que ao aluno é oferecido apenas um conteúdo previamente elaborado por um professor instrutor que atende, burocraticamente, o solicitado no currículo. Se a interação entre os sujeitos na educação presencial é importante, em contextos de EaD, cogitamos, o elemento que faz a mediação entre os sujeitos e o objeto - o tutor - é fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que numa educação mais humanista e problematizadora, como propõe Freire (1987), que valoriza o diálogo, o cuidado com o outro, a atenção, a preocupação no atendimento permanente, buscando amenizar as dificuldades, diminuir a sensação de solidão e abandono, pressupõe-se o diálogo e a interatividade nessas relações; assim, a afetividade, objeto deste trabalho, deva ser tratada como um dado relevante, pois ela pode impulsionar a aprendizagem e a construção de conhecimentos para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, como vimos acima, as pesquisas apontam que não é uma tarefa fácil identificar manifestações afetivas em EaD, uma vez que se tende a achar que nossa percepção se dá através do contato físico, e este é pouco ou quase nulo nessa modalidade. No entanto, isso não é indicativo de que ela não exista, pois em vários momentos e em vários autores, foi possível identificar que muitas atitudes vêm ao encontro das necessidades dos alunos e, para isso, o professor/tutor que conhece seus alunos, compartilha de seus interesses, de modo a direcioná-los para o aprendizado tem maior adesão a seu trabalho. Assim, comportamentos tais como os de cumplicidade, companheirismo, atenção, cuidado com o outro e trocas de experiências são vistas como procedimentos capazes de desencadear a afetividade necessária ao estabelecimento de vínculos nos processos de ensino e aprendizagem e sua relação direta com o sucesso ou o insucesso nos processos cognitivos.

Diante de tudo isso, temos como pressuposto que para a afetividade e a aprendizagem em EAD acontecerem, dependerá diretamente da forma como o tutor responde aos desafios e interfere nos diálogos com os alunos, desenvolvendo condições para atrair o aluno, criando ambientes motivadores, dando-lhe segurança para interagir, discordar, errar, desafiar o professor, dar-lhe voz e vez, algo que o deixará mais confiante e com isso gerar resultados positivos no processo de aprendizagem, para que

ele desenvolva sua capacidade de aprender e sua 'curiosidade epistemológica' de que fala Freire (1995).

Os referenciais que os tutores de cursos de graduação na modalidade a distância têm de interação com os alunos fundam-se em sua experiência no ensino na modalidade presencial. Na medida em que entram na modalidade EAD, eles têm que se adaptar a novos meios de exercer suas atividades docentes. Como se sabe, na modalidade educação a distância, o processo de ensino e aprendizagem não se faz por intermédio da sala de aula física, tal qual o modelo presencial. São, portanto, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) que permitem a mediação e o gerenciamento de todo o processo de ensino nos cursos a distância.

Qual seria a função desses ambientes? Trata-se de sala de aula virtual composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem dos cursos a quem se destina. Nela acomodam-se o web-roteiro com sua rede de conteúdos e atividades propostos pelo profissional que desenha o conteúdo, bem como acolhe a atuação dos alunos e do tutor, seja individualmente, seja de modo colaborativo (CÔRREA, 2007, p. 23). Os AVA possuem como objetivo fundamental facilitar as atividades didático-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. De uma forma geral, tais ambientes de aprendizagem são constituídos pela seguinte estrutura: Conteúdo, Atividades, Recursos, Chat, Fórum, E-mail, Avaliação. Cada um desses recursos possui um papel especial na forma de condução da aprendizagem, como também na interação entre o tutor e o aluno tornando o aprendizado algo dinâmico e enriquecedor (cf. KENSKI, 2003, p. 78).

No entanto, cabe mencionar que as comunicações em ambientes virtuais de aprendizagem devem se pautar por determinadas regras pré-estabelecidas para que não haja conflitos na interação entre aluno-aluno e aluno-tutor. Estas regras devem impreterivelmente determinar instâncias próprias de convivência estabelecendo uma forma harmoniosa de comunicação e, sobretudo, de trocas efetivas de informação. Para tanto, há de se prevalecer determinadas especificidades que possam efetivamente garantir o sucesso e a sua eficácia diante do fator compartilhamento de informação e afetividade.

Nestes termos, na visão de Palloff e Pratt (1999, p. 78) as especificidades das comunidades virtuais de aprendizagem seguem os seguintes pressupostos: destina-se a interesses comuns a todos os sujeitos participantes da comunidade, têm ênfase no

trabalho em equipe, a comunidade deve centrar sua dinâmica nos objetivos a serem alcançados, todos os sujeitos têm o mesmo direito de participação, o educador assume o papel de orientador e animador da comunidade, a aprendizagem é cooperativa/colaborativa, o sujeito assume o papel ativo na construção do seu conhecimento e a interação deve ser permanente.

Durante os processos de interação, os participantes ativos constroem e expressam competências, as quais são reconhecidas e valorizadas pela própria comunidade. Belloni (1999, p.67) explica que,

(...) total liberdade de opinião é conferida igualmente a todos os participantes de uma comunidade, sendo que as regras que regulam as interações são construídas na coletividade, isso se opõe fortemente a qualquer tipo de censura e possibilita a exploração de novas formas de opinião pública.

Não podemos deixar de mencionar que a presença de conflitos é parte integrante de uma comunidade virtual, principalmente quando um dos participantes infringe as regras previamente acordadas pela comunidade. Por outro lado, constroem-se afinidades, parcerias e alianças intelectuais, sentimentos de amizade, que se desenvolvem nos grupos de interação, da mesma forma como acontece entre pessoas que se encontram fisicamente para conversar (*cf.* ARROS, 2003, p. 26).

Cabe ainda mencionar que a sociabilidade e a sensação de pertencimento ao grupo, proporcionado pela comunidade virtual de aprendizagem, resultam em uma aprendizagem cada vez mais independente do espaço escolar tradicional. Assim, a tradicional concepção de sala de aula, com alunos-espectadores enfileirados diante de um professor-especialista detentor da informação, modifica-se nesses ambientes de estudo. Levando em conta isso, a interação entre os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem possibilita espaços que privilegiam a ‘co-construção do conhecimento’ e, também, a consciência da ética, ao interagir no conhecimento de outra pessoa. Isto demonstra efetivamente uma nova concepção de aprendizagem pautada pela solidariedade, pela colaboração e pelo respeito à opinião do outro.

A educação é um processo e nele estão envolvidos vários elementos, de diversas ordens. O professor é um desses elementos e como tal exerce funções específicas na educação, tais como: esclarecer dúvidas a respeito de conteúdos, estimular o prosseguimento aos estudos, à pesquisa, à participação etc., mas outros elementos

também estão inseridos nesse processo: o aluno, a instituição, o contexto familiar, o interesse, a motivação, o meio, entre outros.

Na Educação a Distância isso não é diferente. O professor-tutor de cursos online assume funções semelhantes à educação em geral, mas é necessário também construir novas competências a fim de utilizar as tecnologias modernas que essa modalidade de ensino requer. Além de outras competências, como a capacidade de romper com a linearidade da aprendizagem, utilizando as ferramentas que se tornaram essenciais à educação moderna na construção de um movimento que propicie, com o uso das tecnologias, principalmente o computador, uma aprendizagem mais dinâmica, interdisciplinar e transformadora.

1.2 O contexto de estudo da EAD e a afetividade

O ato de comunicar e a prática pedagógica não se traduzem apenas como transferência de informações entre um emissor/professor a um destinatário/aluno. É necessário que o aluno desenvolva um pensamento reflexivo e autônomo que o leve a construir novas ideias e conceitos apoiados em seus conhecimentos prévios, de modo a integrar aqueles que estão sendo estudados no momento. Vimos, na seção anterior, que todos os autores convergem em considerar que o aprendiz já possui conceitos significativamente relevantes para ele, e é a eles que essas novas informações devem ser relacionadas para que o estudante possa organizar sua cognição para a integração de outros conhecimentos (CASTRO, 2015). É nesse contexto também que, segundo Freire (1996, p. 13) “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando de ‘curiosidade epistemológica’ sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”.

Para autores contemporâneos, como Maia e Mattar (2007, p.3), o século XXI inicia-se sob o signo da transição na educação. A crescente demanda por cursos a distância e a utilização das TIC, possibilitadas a partir da chegada da *Internet*, impulsionaram a educação a distância nas últimas décadas. Nesse sentido, a educação tem que lidar com essas novas tecnologias, que, sem dúvida, despertam, e muito, curiosidade e fascinação entre os alunos.

A importância cada vez maior das tecnologias e das ciências; a substituição dos livros por outras formas de transmissão de conteúdos (como a informação digitalizada, as imagens e os sons etc.) enfim, todas as consequências da revolução da informação exigem alterações profundas nos processos educacionais e nas teorias pedagógicas. E a educação a distância, nesse sentido, tem ditado as regras para a educação do futuro.

Sendo assim, podemos considerar a Educação a Distância um espaço privilegiado de construção coletiva de conhecimento, na medida em que necessita utilizar tecnologias que já despertam o interesse de todos e que dependem de diversos tipos de interação. O professor/tutor, nessa modalidade de ensino, tem mais possibilidade de desenvolver um trabalho de parceria, onde sejam privilegiados o diálogo e a interação, criando um espaço motivador, que afete o aluno e direcione seus interesses, pois esses aspectos, como vimos até aqui, são considerados os eixos que sustentarão a construção de toda uma rede de aprendizagem.

Nessa mesma linha, Fávero e Franco (2006, p.2-3) consideram que “no diálogo há construção de conhecimento tanto por parte do educador como do educando e esta construção está atravessada por aspectos, não só cognitivos, mas também afetivos”. Assim, para eles, a afetividade exerce influência sobre o pensamento e a conduta dos indivíduos. Rosa (2003, *apud* BORGES *et al* 2010, p. 4) acrescenta que:

A afetividade impulsiona o ser humano a agir e que é fundamental para que o homem possa construir ações, necessitando ser estimulada, vivida, provocada, sendo um componente presente na interação no contexto educacional, podendo assim, levar o aluno à busca de novos conhecimentos sem perder a essência de saber utilizá-los em favor da vida, em favor do humano.

A autora reforça a ideia de que a autoestima, a segurança, o respeito, o compromisso e a autonomia podem ser correlacionados diretamente à participação do aluno, impulsionando-o a agir em favor de si próprio. Estes são fatores necessários à aprendizagem na modalidade de EAD e tem sido negligenciado pelos professores em função da cristalização do ensino por procedimentos repetitivos, que os bloqueia, na medida em que não conseguem se adaptar a essas novas tecnologias, tendo eles próprios dificuldades de serem criativos e autônomos no uso dessas tecnologias.

Com o aperfeiçoamento das TIC, as interações a distância têm sido cada vez mais eficientes, promovendo uma aproximação entre as pessoas, ainda que estas estejam espaço-temporalmente distantes. Podemos dizer que essas tecnologias podem aproximar as pessoas, possibilitando que elas interajam e, assim: comuniquem, ensinem e

aprendam com eficácia considerável (BARROS, 2007, p. 45). Desse modo, a interatividade torna-se o elemento principal para o trabalho com a virtualidade; sem essa possibilidade o espaço virtual ou os ambientes virtuais de aprendizagem perdem o movimento que impulsiona a sua atualização constante.

Na perspectiva de Silva (2007, p.3), a “interatividade emerge no movimento progressivo das inovações da tecnologia”. Assim, a relação sujeito-objeto se tornou um processo amplo no sentido de o objeto não ser mais considerado estático, pois possui efetivamente um movimento intrínseco dinamizando os contatos pelas possibilidades que oferece; uma dimensão gigantesca e impossível de ser esgotada. Como afirma Silva (2007, p. 3), “o objeto, aqui compreendido como o virtual é um objeto com características que diferenciam sua forma e, portanto, traz outras possibilidades de interação, principalmente o diálogo afetivo”.

Para melhor explicar esse aspecto, partiremos do modo como Paulo Freire concebe a o diálogo na educação e sua intrínseca relação com a interação e interatividade. De acordo com Freire (2006, p.91), “o diálogo se constitui como caminho no qual os sujeitos estão em permanente movimento de construção e reconstrução”. A construção e reconstrução mencionada pelo autor estão relacionadas ao modo de significação da realidade a partir de uma dialética construtiva, de um “diálogo autêntico”.

No entanto, para que haja um o ‘diálogo autêntico’, o discurso tem que fundamentar-se em uma prática que privilegie a dinâmica entre os sujeitos, na qual os significados emergem em decorrência de uma ação conjunta, resultante dos desencontros de diferentes níveis de conhecimento. Neste processo, a interação pressupõe a existência de uma ação compartilhada entre os sujeitos em que ambos se constituem em sujeitos ativos. Ainda para Freire (2006, p. 90), o diálogo não se constitui em um recurso didático, uma técnica ou mesmo um método pedagógico. O diálogo para o autor é essencialmente uma exigência existencial do ser humano, em que “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

Diante do que foi exposto acima, o diálogo implica necessariamente um intercâmbio e reflexão entre os sujeitos. Contudo, favorecer a interatividade a partir do diálogo é algo que não ocorre de maneira espontânea, pois requer, por parte do professor, certa habilidade para incentivar a capacidade do aluno para interagir com os outros, respeitando, sobretudo, as diferenças. De acordo ainda com Freire (2006, p. 45),

“todo diálogo envolve algum investimento afetivo, seja na relação estabelecida com outras pessoas ou na relação estabelecida com o produto do trabalho”.

A aprendizagem nesses ambientes destaca a participação ativa e a interação permanente, tanto dos alunos como dos tutores envolvidos no processo. Segundo Azevedo (2007, p.23), “cabe ao professor orientar o processo, estimular o grupo a participar e apresentar opiniões, criar um clima amigável de envolvimento para que todos possam superar suas inibições de se comunicarem virtualmente com seus colegas”. Diante do que foi dito, percebemos que não é fácil a tarefa do professor nesses ambientes de estudo. Não basta a experiência de anos em uma sala de aula física, pois sua mediação pedagógica no ensino a distância exige uma diferente forma de educar, aquela mediada pelas mídias, saber lidar com os ritmos individuais diferentes de seus alunos, incentivar a aprender e a pensar, acompanhar e gerenciar os aprendizados e procurar reduzir a evasão que é uma realidade cada vez mais presente e preocupante na modalidade EAD.

Na última década, vivenciamos novas formas de socialização, que acontecem no chamado espaço virtual. São relações de trabalho, de amizade, de lazer e também de aprendizagem. Esse espaço é nomeado por vários autores como ciberespaço¹. Waquil (2008) e Behar (2009) concebem o ciberespaço como “uma rede interligada de todos os computadores no planeta na qual os seres humanos interagem” (BEHAR, 2009, p. 147). Nós podemos participar desse espaço virtual de várias maneiras e uma delas é através dos ambientes virtuais de aprendizagem. Como dito, é através desses espaços que alunos e tutores interagem e compartilham informações, experiências e aprendizado. Se utilizados numa perspectiva dialógica, conforme discutido antes, professores e alunos podem interagir na busca da construção de outras formas de cooperação e colaboração do saber e das informações na rede, tornando-se parceiros no processo de ensino-aprendizagem (SERRA, 2005).

Constata-se, no entanto, que apesar das muitas pesquisas encontradas sobre interação, linguagem dialógica, papel e função da tutoria na educação a distância, pouca atenção ainda é conferida ao estudo da afetividade nas interações que se estabelecem entre os principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que abordem

¹ O termo ‘ciberespaço’ foi inventado e usado pela primeira vez em 1984 pelo autor de ficção científica William Gibson, no romance *Neuromancer*.

as representações que os tutores virtuais têm sobre a afetividade na prática cotidiana com seus alunos, em salas de aula *online*. A pesquisa de Serra (2005) traz relatos que indicam que muitos tutores não tinham ideia do que era a tutoria antes de chegarem ali; outros tentavam desesperadamente entender o que estava acontecendo ao longo do caminho, ou seja, foram aprendendo na prática, aprendendo a ser tutor, sendo e, ainda outros, encontraram uma maneira mais fácil de ganhar dinheiro sem ter as dificuldades do dia a dia que professores em geral enfrentam em salas de aula presenciais, tais como, indisciplina, enfrentamento direto com o professor, desrespeito, dificuldade de deslocamento, falta de apoio institucional e da família, entre outros.

Ainda em Serra (2005), alguns professores demonstram a preocupação com o silêncio virtual de alguns alunos e o desejo de encontros presenciais. Isso é um sinal de que esses professores ainda não encontraram estratégias eficazes para lidar com a ausência física nesse ambiente de ensino-aprendizagem.

A prática docente em EAD encontra desafios e, entre eles, o silêncio dos alunos nas diferentes atividades propostas nos AVA é um dos mais relevantes. Essa situação é definida como “silêncio virtual”. Na perspectiva de Behrens (2004, p. 68) as origens desse processo podem ser as mais variadas. Curiosamente, do ponto de vista pedagógico, eles estão realizando seu processo de aprendizagem, embora não exerçam interação com os demais participantes. Como lidar com este tipo de situação? O que dizer do silêncio virtual? O silêncio virtual é uma realidade previsível nos cursos a distância pela simples supremacia da oralidade que marca a formação da grande maioria dos participantes e de muitos de nós, professores. Vários alunos sentem-se inibidos, não se sentindo à vontade com a forma de comunicação *online*, baseada na escrita e aberta a todos os participantes.

As formações dos grupos podem propiciar tanto a verbalização quanto o silêncio, o que não é prerrogativa da comunidade virtual apenas, uma vez que existe também no presencial. Entretanto, esse problema é mais complexo no virtual, pois, se a sua comunicação é pela escrita e esta não existe, resta só o silêncio, não há comunicação (BEHRENS, 2004).

Um enfoque em favor da participação ativa dos alunos nos ambientes virtuais é defendido por estudiosos da temática, a exemplo de Behrens (2004, p. 74) para quem, na educação a distância, “o participante precisa estar integrado, dinâmico e comprometido”. Os alunos silenciosos, aqueles que não se manifestam, quebram a

interação e a dinâmica do grupo. Assim, a passividade dos participantes merece reflexão por parte dos gestores e tutores virtuais para que, entendendo seus motivos, possam conduzir o trabalho educativo na perspectiva da colaboração e do incentivo a posturas questionadoras diante da realidade.

O sentimento de não-pertencimento ao grupo ao qual está inserido, a timidez, a preocupação com a exposição, muita informação disponível na página (poluição visual no ambiente), a falta de tempo, pois a maioria trabalha, estuda e tem família que requer sua atenção também; e problemas tecnológicos, tais como pouca familiaridade com a tecnologia, podem também estar associados a esse silêncio virtual preconizado por Behrens. Juntam-se a esses problemas, ainda, as dificuldades na construção de textos, o medo de errar, problemas recorrentes não só na EaD, como também na modalidade presencial, muito embora haja uma tendência de mudança em função das novas formas de comunicação virtual, esta, certamente, fora dos padrões de uma língua culta e bem elaborada, como deve ser um trabalho científico, por exemplo. Este, certamente, é um dos grandes desafios da tutoria *online* hoje em dia; trabalhar a dificuldade da escrita na produção de textos acadêmicos e na conscientização dos alunos na forma de comunicação escrita nesses ambientes de estudo, evitando as abreviações, as gírias e expressões da coloquialidade.

Segundo Behrens (2004), o aluno não se sente à vontade com a possibilidade de sua escrita estar aberta a todos os participantes, bem como à possibilidade de crítica. Todos esses fatores associados podem levar à desistência de um curso, grande problema da EAD, como mencionado anteriormente: a evasão. Somos levados a acreditar que é possível combater tais percalços na EAD através da utilização de um grau maior de interação, combatendo a chamada ‘solidão virtual’. Valente (2003, p.31) se refere a essa dimensão da tutoria, ou seja, combater essa solidão virtual que pode afastar os alunos, por meio da expressão “estar junto virtual”, cuja abordagem em EAD permite “múltiplas interações no sentido de acompanhar e assessorar o aprendiz (...). É uma prática que aproxima professores e alunos e que faz uso das tecnologias para oferecer alternativas mais interativas na educação a distância”.

A sala de aula *online* equivale à sala de aula presencial. Assim, as relações pedagógicas de esclarecimentos de dúvidas, de intervenções conteudísticas, de respostas aos questionamentos dos alunos, de correções de percursos, de mediador de conflitos acontecem normalmente ali, por isso, o silêncio precisa ser considerado: é momento de

reflexão? É sinal de desinteresse ou apatia? As causas do silêncio virtual precisam ser investigadas, uma vez que em ambientes colaborativos virtuais, a participação é imprescindível. Assim, o silêncio virtual não necessariamente impede a aprendizagem, mas esgota a colaboração que potencialmente conduz à troca de conhecimentos e a interação entre os participantes. Diante disso, as razões para o silêncio virtual preocupam a avaliação e a condução da interação nos AVA.

Trata-se, portanto, de um desafio a ser superado, visto que nos ambientes de aprendizado a participação é imprescindível sob pena de fracassarem as estratégias de ensino. Por outro lado, o silêncio virtual pode ser um momento de reflexão, e nesse caso, não impede a aprendizagem, mas quando muito prolongado pode ser nocivo ao compartilhamento de conhecimento. Respeitando o tempo e estilo de aprendizagem, é preciso um esforço, por parte dos tutores *online*, para que os alunos se sintam acolhidos, para um ambiente de confiança, respeito e liberdade de pensar a fim de participarem efetivamente da comunidade virtual de aprendizagem.

Uma forma de silêncio que foi investigada por Bandura (1986) é conhecida por aprendizagem vicária, que consiste em investigar o comportamento das pessoas quando inseridas em um contexto social, dando valor aos processos cognitivos dos indivíduos. Para ele, o homem aprende e adquire experiências observando as consequências dentro do seu ambiente, também com o comportamento das pessoas que estão ao seu redor, considerando pensamentos, crenças, convívios e expectativas. Essa aprendizagem ocorre, na EAD, quando um aluno, mesmo sem se manifestar em seu grupo de estudos, aprende observando os outros e lendo as postagens daqueles que participam ativamente dos debates nos fóruns. Neste caso, o tutor precisa verificar se o aluno está mesmo acompanhando as discussões, e isso pode ser feito de forma particular, através de mensagem individual, conversando particularmente com ele a fim de confirmar os avanços desse aluno.

Atualmente, neste cenário educacional da EAD, segundo Valente (2013), são atribuídos papéis diferentes aos docentes dos cursos *online*, tais como animador, facilitador, estrategista e arquiteto cognitivo. No entanto, a característica comum nos diferentes papéis que o tutor assume é a mediação, que caracteriza a ação docente nos ambientes de estudo e aprendizagem. Essa função coloca em destaque a necessidade de se fazer sempre presente e de acompanhar ou monitorar todo o processo vivido pelo

aluno. É nesse sentido que o autor utiliza a expressão ‘estar junto virtual’. A mediação, dessa forma, perpassa por todos os demais papéis e funções, pois implica em não deixar o aluno isolado e afasta as posições, por vezes, irreduzíveis desse.

Segundo Palloff (2002), algumas particularidades na condução de um curso *online* exigem do professor uma formação específica na área e algumas habilidades diferenciadas daquelas requeridas tradicionalmente pela docência presencial, pois não basta a transposição da sua prática de docência presencial para a docência *online*. Para esse autor, as funções de um tutor *online* podem ser classificadas em quatro funções distintas: a pedagógica, a social, a gerencial e a técnica. A função pedagógica engloba os aspectos de suporte de aprendizagem, ou seja, facilitar o encontro do aluno com seu objeto de estudo; além de zelar pelo bom andamento do curso fazendo intervenções diárias, estimulando o pensamento dos participantes, auxiliando na busca de informações e na reflexão sobre o conteúdo do seu curso. A função social diz respeito basicamente à criação de um ambiente que favoreça e estimule a aprendizagem do aluno. Acredita-se que através da atuação do tutor, apoiando e estimulando suas intervenções, o aluno poderá motivar-se, uma vez que sente que sua atuação está sendo reconhecida e valorizada.

Além disso, deve-se dar espaço para o aluno manifestar suas dúvidas e inquietações. Com relação à função gerencial, o tutor assume o papel de gestor do curso, procurando estabelecer vínculos entre os alunos e a instituição de ensino, informando diretrizes, esclarecendo regras, avaliando os resultados que podem gerar novas estratégias a fim de se alcançar os resultados esperados. E, finalmente, a função técnica, que consiste em auxiliar o aluno em suas dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos presente no espaço de aprendizagem. Essa função é dificultada pela própria inexperiência dos tutores também em manipular as plataformas utilizadas. Como já vimos, a maioria dos tutores entram no EAD sem terem um treinamento adequado.

No contexto da EAD, conforme dito anteriormente, a interação entre alunos e seus tutores passa a ser pautada quase que exclusivamente pela linguagem verbal escrita; assim, nesse sentido, pode-se considerar que a qualidade e a quantidade dos textos produzidos pelo professor, em suas interações com os alunos, são responsáveis pelos vínculos que se estabelecem. Isso pôde ser verificado nas entrevistas com os

tutores que, na sua maioria, representam a afetividade através do se fazer presente na sala de aula virtual, monitorando as ações dos seus alunos, participando, interagindo e despertando a motivação para a aprendizagem.

Com a distância, os professores/tutores vão precisar aprender e utilizar outras formas de despertar a motivação de seus alunos e essa deverá vir pela utilização de uma linguagem verbal escrita, com base argumentativa, com poder de convencimento, capaz de despertar no aluno o interesse para a aprendizagem. Em oposição à modalidade presencial, a aparência, simpatia e afinidade que a presença física pode proporcionar aos discentes contribuem para despertar neles o interesse e o desejo de melhorias no desempenho acadêmico da disciplina. É outra maneira também de motivar, convencer e encantar... Agora de forma escrita e crítica, porém sem julgar a capacidade dos alunos pelas respostas consideradas inadequadas, mas aceitá-las de maneira a legitimá-las como mais uma possibilidade de expressão dentre outras, negociando com o aluno as mais pertinentes. (CASTRO, 2015).

Segundo Mendes *et al* (2012, p.1) estudos recentes constataram que alunos interessados, motivados, confiantes propiciam uma prática docente progressista e crítica, “que uma autoimagem e autoestima mais positivas contribuem para a constituição de relações (intra) e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, podendo potencializar a ação docente”. Nesse sentido, sábias são as palavras de Freire (1996, p.11), quando afirma que “não há docência sem discência”.

Tentamos apreender, identificar e analisar durante as nossas entrevistas com os tutores da EAD, quais as ações realizadas no sentido de estabelecer vínculos com seus alunos. Procuramos verificar, através das falas dos locutores, o que pode ser considerado ou identificado como reforçador de vínculos afetivos. Buscaram-se na argumentação dos sujeitos, suas teses sobre o assunto, os momentos de controvérsia e os motivos de acordos. De que forma associam determinadas ações a esses vínculos e como veem a participação da afetividade nos processos de ensino-aprendizagem na EAD.

CAPÍTULO 2: TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

2.1. Fundamentos da Teoria das Representações Sociais (TRS)

O objetivo deste capítulo é apresentar os fundamentos da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, levando em consideração suas ideias, sua base de pensamento, sua filosofia, e, em particular, como essa teoria está sendo aplicada à área de educação. Esta teoria propôs um novo olhar da Psicologia Social para conceber a construção do pensamento social. Com base na tradição da pesquisa europeia, Moscovici buscou investigar como uma teoria científica, ou seja, como conceitos cunhados cientificamente se adaptam e se encaixam ao conhecimento das pessoas, transformando-os em teorias do senso comum. Moscovici considera o papel fundamental da comunicação na origem dos comportamentos sociais.

A Psicologia Social da época, década de 1960, dava ênfase às teorias psicológicas behavioristas, utilizadas particularmente nos Estados Unidos, que tinham como foco a oposição entre sujeito/objeto, interior/exterior, estímulo/resposta para compreender as atitudes, as opiniões e as imagens dos sujeitos. Moscovici, procurando saber como a ciência penetra no meio social e como é utilizada pelo senso comum, parte da análise do saber psicanalítico das pessoas e da maneira como ela (a ciência) penetra em contextos distintos daqueles que originalmente as produziram, transformando-a.

A TRS teve a influência de muitos outros autores como Jean Piaget (Epistemologia), Sigmund Freud (Psicologia), Lucien Lévy-Bruhl (Antropologia) e de Émile Durkheim (Sociologia). É, no entanto, na Sociologia que o conceito de representações sociais tem suas raízes, partindo das obras de Emile Durkheim (SOUSA; VILLAS-BÔAS, 2011). Ao propor o estudo das representações sociais, Moscovici retoma criticamente o conceito de Representação Coletiva de Emile Durkheim. Preocupa-se com o conhecimento produzido no senso comum, enfatizando a necessidade de analisá-lo por meio de um olhar psicossocial, comprometido, ao mesmo tempo, com o social e com o individual.

Sua crítica ao conceito de representações coletivas de Durkheim se direciona para a questão da atividade do sujeito na construção, manutenção e transformação de representações na sociedade moderna. As representações sociais tornam-se relevantes para se analisar o pensamento do senso comum das sociedades modernas, onde o sujeito é bombardeado a todo instante com informações, principalmente pelo desenvolvimento de tecnologias de comunicação de massa e pela penetração das diversas mídias em todos os segmentos sociais, o que disponibiliza o acesso a sistemas de pensamento múltiplos e contraditórios. A contínua exposição dos indivíduos a essas informações leva a uma constante necessidade de mudança ou de adequação das posturas dos sujeitos sobre o mundo, em função de todas essas novidades que surgem o tempo todo. Nesse sentido, diferentemente da concepção de representações coletivas, sistemas de pensamento que se impõem à coletividade, que os reproduziam de forma passiva, as representações sociais estão relacionadas à comunicação inter e intragrupal, sobre as incontáveis novidades das sociedades modernas, e se torna fonte de mudanças permanentes, ou empecilho a elas, desses sistemas de pensamento, servindo de sistemas de referência ao senso comum.

O pesquisador propõe o estudo das representações sociais na sua obra conhecida no Brasil por *A Psicanálise, Sua Imagem e seu Público* (2012). Como visto antes, essa teoria busca descrever como a Psicanálise se inseriu na sociedade francesa no início do século XX. É uma abordagem teórico-metodológica que procura investigar como se formam na mente das pessoas pertencentes a um grupo social, referentes que organizam suas opiniões e crenças sobre objetos, pessoas, coisas, situações e instituições.

Em sua pesquisa, Moscovici (2012) tem como campo de investigação a população parisiense da época, tendo como amostra 2.265 interrogados, divididos em seis grupos representativos das principais classes ou categorias sociais, tais como industriais, artesãos, funcionários públicos, donas de casa, profissionais liberais entre outros. Sendo assim, o psicólogo propõe um novo olhar para as pesquisas em Psicologia Social, em que busca compreender os fenômenos relativos às atitudes, opiniões e imagens que se formam na interação entre os sujeitos, visando um aprofundamento da compreensão sobre os comportamentos sociais.

Moscovici discute o conceito da representação social que, segundo Guareschi (2014, p. 9) “está na raiz do processo de apropriação de um conhecimento por um

grupo, que o retrabalha e elabora um conhecimento novo (nesse caso uma teoria científica)”. A teoria de Moscovici mostra-nos, assim, como a ciência é apropriada no senso comum, como ela penetra em outros contextos, diferentes daqueles que as produziram, transformando-a, visto que o “conhecimento social se ancora na aceitação social, nas normas de interação social e na afetividade” (GUARESCHI, 2014, p.8).

A teoria das Representações sociais se desenvolveu nas últimas décadas derivando pelo menos três correntes teóricas complementares, que definem se por diferentes problemas e métodos:

Uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence (SÁ, 1998, p. 65).

Podemos dizer que a abordagem de Jodelet visa a compreensão do processo de construção e transformação das representações, enquanto Abric preocupa-se mais com a estrutura, ou seja, identificar como estão relacionados os elementos das representações. Doise visa fornecer uma radiografia social das representações compartilhadas mais amplamente na sociedade. Embora todas as três abordagens possam utilizar métodos diferenciados, a abordagem processual não abdica de uma perspectiva metodológica qualitativa, que valoriza a pluralidade de métodos, enquanto as outras duas enfatizam estudos quantitativos. A abordagem utilizada para os objetivos desta pesquisa é essencialmente qualitativa, optando pela abordagem processual, com foco nos conceitos de ancoragem e objetivação, a partir dos trabalhos de Moscovici (2012) e Jodelet (1990; 1993; 2014), que serviram de base teórica para a constituição do objeto da presente investigação.

Os temas relacionados à Educação são amplamente estudados pela Teoria das Representações Sociais. Por necessitar de uma teoria que levasse em conta aspectos individuais e coletivos, envolvidos em processos afetivos, escolhemos a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (1961-2012) como suporte teórico deste trabalho. Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos a hipótese de que a afetividade exercia influência na percepção, no pensamento, na memória, no comportamento, na motivação, na vontade e na ação. Como vimos a pouco, os acessos aos elementos pertinentes ao estudo da afetividade ainda foram pouco desenvolvidos e, por necessitar de uma teoria que levasse em conta todos esses saberes produzidos e acomodados no tecido social (JOVCHELOVITCH, 2008), a teoria das representações sociais desempenhou bem essa

dupla função de organizar as opiniões e crenças dos nossos sujeitos (tutores) sobre o papel da afetividade em contextos de sala de aula *online*, ou seja, quais seriam as representações sociais de um grupo de tutores da EAD acerca da afetividade e suas implicações pedagógicas.

Nesse sentido, retomamos a explicação de Sá (1998, p. 24) de que “a proposição teórica de uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”, o que indica que devemos levar em conta, simultaneamente, o sujeito e o objeto da representação que desejamos estudar; em nosso caso, os tutores de graduação a distância e a afetividade nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). “As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” (Moscovici, 2012, p.39). Baseados nesse conceito, entendemos que as atitudes de um tutor se evidenciam em suas práticas cotidianas sendo perfeitamente possível apreender suas representações acerca do papel que a afetividade exerce no processo de ensino-aprendizagem da educação a distância.

A princípio, é fundamental entender o conceito de representação social como apresentado inicialmente por Moscovici (1961/2012) e como trabalhado posteriormente por Jodelet (1990-93-14) e, também, como encontramos disponível em textos brasileiros como os de Sá (1996), Spink (1993), Alves-Mazzotti (1994). Assim, estaremos nos ocupando de uma modalidade de saber gerada através da vida cotidiana, com a finalidade prática de orientar os comportamentos em situações concretas, ou até transformadoras da realidade (SÁ, 1998, p. 68). Foi nesse sentido que buscamos compreender quais são as práticas correntes no grupo de tutores selecionados e se estas envolvem o objeto – afetividade - escolhido para esse estudo, pois segundo Guareschi e Roso (2014, p. 27) “um pressuposto básico da representação é a imprescindibilidade da representação”, ou seja, “uma reflexão atenta sobre a maneira como pensamos, falamos e agimos, nos vai indicar que os seres humanos todos representam”.

Segundo Alves-Mazzotti (1990, p.1) “as representações sociais procuram investigar questões referentes a maneiras de interpretar a realidade cotidiana, e, portanto, focalizam uma forma de conhecimento social, bem como a atividade mental correlata”. A fim de esclarecer como se formam as representações sociais (RS), partimos dos estudos de Alves-Mazzotti (1990, p. 1) que sugere:

Ela se refere à forma pela qual apreendemos os acontecimentos da vida cotidiana, os dados de nosso ambiente, as informações que aí circulam, e as pessoas de nosso círculo próximo ou longínquo. Corresponde ao conhecimento espontâneo, ao pensamento natural, ao qual se costuma chamar de senso comum.

Ainda segundo Alves-Mazzotti (1994, p.70) para estudar as representações sociais é preciso apreender seu conteúdo e sentido por meio de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, símbolos e valores expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações etc. Entretanto, a autora ressalva que para se ter uma representação, esses elementos devem se apresentar como campo estruturado, ou seja, com organização e hierarquização dos elementos que configuram seu conteúdo.

Importante ressaltar a fórmula proposta por Moscovici, e desenvolvida também por Jodelet, que indica que “toda representação é uma representação de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto)”, o que nos remete a uma ligação necessária do objeto de representação a um determinado sujeito (SÁ, 1988, p.24). Dentro dessa linha de pensamento, as representações sociais tratam do universo consensual e fazem parte tanto do universo acadêmico quanto do cotidiano, e são formadas pelos processos de *ancoragem* e *objetivação*. Assim, a elaboração e o funcionamento das representações sociais devem ser compreendidos por meio de seus processos de formação.

Esses dois processos são indissociáveis, ou seja, a objetivação torna algo abstrato em concreto, transformando o saber científico em uma imagem desse objeto, uma representação: ideias abstratas de algo são transformadas em algo concreto. Para Moscovici (2012) objetivar é descobrir a qualidade icônica (imagética) de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem. Em Jodelet (1993, p.4), encontramos que “a objetivação é uma operação imaginante e estruturante” que torna o concreto em abstrato e isso se dá em três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização.

Para Alves-Mazzotti (1994, p. 66), a construção seletiva se dá quando o sujeito se apropria das informações sobre o objeto, aproveitando alguns conceitos, ignorando e/ou acrescentando outros de acordo com as suas condições culturais sempre validadas no próprio grupo social. Na segunda fase, a esquematização estruturante, como o próprio nome diz, a imagem organiza-se de forma visível, coerente e facilmente

identificável, permitindo ao sujeito apreendê-la individualmente ou em suas relações sociais. A terceira fase da objetivação, a chamada naturalização, é o resultado dessa organização ou objetivação, uma vez que concretiza os elementos da representação, os quais se tornam “seres da natureza” formando o núcleo ou esquema figurativo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.66).

Segundo Moscovici (2012, p.46) a representação social tem a função de ser um referencial para o comportamento e a comunicação entre os sujeitos. Ela nos prepara para a ação, pois nos possibilita pensar o mundo da maneira que pensamos ou da forma como ele se mostra para nós. O exemplo clássico é o estudo sobre a psicanálise realizada pelo cientista na França dos anos 50. Naquela época, a psicanálise era um assunto que despertava grande interesse do público e, alguns conceitos que eram saberes relacionados a um vocabulário científico específico começa a penetrar na vida cotidiana das pessoas; além de outros exemplos bem marcantes como os estudos sobre a AIDS, loucuras e representações sociais (Jodelet, 2005). Assim, podemos perceber que ao representar algo estamos dominando o estranho, o novo, o desconhecido, tornando-o, agora, parte da nossa realidade.

Outro fator relevante que se evidencia na obra de Moscovici (2012) é a importância do contexto sócio-histórico na constituição do sujeito e de suas visões de mundo. Nesse sentido, Jodelet (2001, p.22) indica que as representações sociais:

São fenômenos cognitivos, envolvem as pertencas sociais dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências e práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social que a elas estão ligados.

Percebemos que as representações sociais são espaços de troca, que se dão numa relação dialética entre o sujeito e o objeto, isto é, o sujeito reconstitui o objeto a seu sistema cognitivo, adequa-o a seu sistema de valores que está intimamente relacionado ao seu contexto de vida, à sua história, à sua ideologia, orientando sua conduta e suas comunicações sociais (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

No entanto, precisamos destacar que nem todo fenômeno é uma representação social. A TRS estuda fenômenos que, por alguma razão, se tornaram de interesse público. Esses fenômenos que se transformam em objetos de estudo são aqueles que causam tensão e provocam ações (GUARESCHI; ROSO, 2014, p. 28). O conceito de

representação social proposto pelo pesquisador tem caráter social e construtivo. Para exemplificar de forma simples, tomamos mais uma vez a contribuição de Jodelet (2001, p. 22) que afirma serem as representações sociais:

Formas de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem como objetivo prático a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Nesse sentido, elas são concebidas como um saber gerado através de comunicações da vida cotidiana, com o objetivo prático de orientação de comportamentos em contextos sociais concretos.

Já no processo da ancoragem, há a incorporação do novo a uma rede de significados já incorporados pelos sujeitos. Isto quer dizer que os sujeitos transformam o desconhecido, o novo, em algo que seja capaz de se integrar a sua visão compartilhada sobre o mundo, a fim de utilizá-lo em sua comunicação social. Para Moscovici, “a ancoragem diz respeito ao enraizamento social da representação, à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento existente” e às transformações que ocorrem em um e no outro (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p.66). O novo, apesar de possuir o poder de atração, também causa medo, uma vez que ameaça os marcos referenciais do indivíduo. Diante disso, é necessário tomar a posição de aproximar o desconhecido daquilo que já é conhecido, familiar, palpável; tornando “comum e real algo que é incomum”. Nesse sentido, Madeira (2002, p.208) afirma que:

O objeto torna-se familiar e significativo ao sujeito pelas articulações a outros tantos objetos que se lhe vão associando, na experiência, na vivência do sujeito, em suas relações e pertencas grupais. Desta forma, a apropriação do novo atualiza, na reconstrução do objeto, tempos e espaços, informações e experiências, afetos e necessidades, saberes e fazeres, tecendo redes de sentidos e campos de representações que vão orientar comunicações e condutas.

A forma como representamos os conteúdos reforça a sensação de pertencimento a determinado contexto social, ou seja, é através dessas representações que o grupo expressa sua identidade. No entanto, de acordo com Campos (2003), a ancoragem não é um processo estático que ocorre apenas nos momentos de gênese ou transformação. Ela é um processo permanente da representação que “cria e mantém vivas suas raízes nos sistemas sociocognitivos”. O estudo da ancoragem ajuda a compreender o funcionamento de uma representação social.

Ainda sobre a ancoragem, Moscovici (2012, p.156) afirma que “ela designa a inserção de uma ciência na hierarquia de valores e nas operações concretizadas pela

sociedade”. A sociedade, “torna o objeto social um instrumento do qual se pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes”, ou seja, o objeto é associado às formas conhecidas e pensadas através delas.

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), com base em Jodelet (1993), o diálogo entre os processos de objetivação e ancoragem articula as três funções básicas das representações: a) a função cognitiva de integração da novidade, que nos permite compreender o significado dado ao objeto fruto de nossa representação, b) a função de interpretação da realidade, que nos permite apreender a representação utilizada como sistema de interpretação do mundo que nos rodeia, oferecendo-nos as ferramentas necessárias para a conduta mais adequada a determinado contexto social e, por fim, c) a função de orientação das condutas e das relações sociais que nos permitem compreender a utilização da representação como um sistema de interpretação do mundo social, instrumentalizando a conduta dos sujeitos.

Mas por que as representações sociais são formadas? De acordo com Jodelet (2001, p.17-18), as representações sociais ajudam a agir sobre o mundo e sobre o outro. As representações são formadas informando o que acontece ao nosso redor. Nisso estão incluídas as relações com as pessoas, com os objetos, os instrumentos, os acontecimentos e as ideias que nos povoam.

Dessa forma, com o objetivo de investigar e analisar as representações sociais que tutores de um curso de graduação na modalidade EAD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem e suas implicações nos processos pedagógicos poderemos conhecer, apreender, comparar e compartilhar opiniões, atitudes e práticas correntes de um novo perfil de profissionais da área de educação que lida no seu cotidiano com os mesmos problemas de um educador da modalidade regular, mas que, no entanto, precisa se adequar e se adaptar a uma nova sala de aula, onde o quadro é o teclado e o contato físico se dá através de uma tela de computador. Daí o motivo de tanta literatura atual na área de EaD focarem as características de um novo perfil de aluno e um novo perfil de docente que atua na educação a distância.

2.2. Representação Social e a Afetividade na EaD

A expressão ‘afetividade em EAD’, que utilizamos neste trabalho, é baseado no sentido que Bercht (2001, p.59) afirmou na identificação de um conjunto de fenômenos psíquicos e físicos que incluem “o domínio das emoções propriamente ditas, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade em se poder entrar em contato com as sensações”. Para Bercht (2001), os termos tais como emoção, estados de humor ou de ânimo, motivação, paixão, amor, personalidade, temperamento e outros tantos dizem respeito à afetividade. Em virtude disso, vale ressaltar que, em nossa pesquisa, o termo afetividade foi visto de forma abrangente também, ou seja, não apenas como uma demonstração verbal de afeto, carinho, palavras doces, comoção e sensibilização, mas no sentido de cuidado com o outro, atenção dispensada às dúvidas e necessidades dos alunos, compreensão, respeito e entendimento de que afetamos o outro com nossas atitudes e comportamento. Assim, buscamos identificar nas falas dos atores, os elementos responsáveis pelo despertar dos alunos para o aprendizado formal e como eles (tutores) veem a relação entre afetividade e aprendizagem.

Através do processo de *ancoragem* informa-se sobre a dificuldade que estes sujeitos (tutores) têm para se afastarem das influências das primeiras impressões sobre as relações estabelecidas em ambientes virtuais: preconceito, descrença, desconforto, distância e muitos mitos tais como o de que é um tipo de aprendizagem menos rigoroso, que a avaliação é cheia de falhas, que a presença do professor é obrigatória para que a motivação do aluno aconteça, que a EAD serve para conseguir um diploma rapidamente e sem empenho e sem qualidade, é um mito a ideia de que o estudo a distância significa não-comprometimento, desleixo e falta de disciplina, que o diploma de EaD não é aceito em concursos ou em alguns empregos de nível superior, que o aluno tem menos oportunidades no mercado de trabalho entre tantas outras coisas. Essas crenças estão circulando em torno do fazer da EAD. Educadores constroem um sistema de justificativas, explicações, argumentos para tornar sua atividade coerente com seu mundo.

Para Moscovici (2012, p. 156) “a ancoragem designa a inserção de uma ciência na hierarquia de valores e nas operações concretizadas pela sociedade”. Os estudos que se fundamentam na Teoria das Representações Sociais são relevantes na educação, uma

vez que podemos envolver tanto a imagem do professor e suas práticas educativas como a presença dos alunos como coparticipantes desse processo.

Para Moscovici (2012, p.62) “a representação se mostra como um conjunto de proposições, de reações e de avaliações que tocam pontos particulares em uma discussão pelo “coro coletivo” do qual fazemos parte”. Elas são organizadas de maneira diferente, de acordo com os grupos, as classes, a cultura em que se constituem. Para ele, o universo de opiniões tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem (MOSCOVICI, 2012, p. 62). Estas dimensões, segundo o pesquisador (2012, p.66), nos fornecem uma visão do conteúdo e do sentido das representações sociais. “A atitude explicita a orientação global em relação ao objeto da representação social” (*idem*, p.65), ou seja, é uma tomada de posição a respeito do objeto: se ele é favorável / desfavorável, se é aplicável ou não etc. “A informação (dimensão ou conceito) relaciona-se com a organização do conhecimento que os grupos possuem acerca do objeto social” (*idem* p.62), no nosso caso, a afetividade. E, por último, o campo de representação, “que nos remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (MOSCOVICI, 2012, p, 64).

Cordeiro (2011) mostra que a Representação Social da EAD pelos professores do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy do Paraná indica que essa modalidade de ensino se constitui como capaz de contribuir para a transformação do ser humano e da sociedade; nesse sentido, é a possibilidade de realização de uma utopia, gerada a partir da globalização da tecnologia, das mídias e do desejo de realizar a educação que dê acesso a todos de forma igualitária. A autora conclui que a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos em sua pesquisa sobre a representação social da EAD, é possível perceber que não se esgotam as possibilidades de interpretações possíveis acerca das representações sociais da educação a distância pelos professores entrevistados. Elas indicam aspectos e particularidades que determinam as implicações referentes à prática pedagógica a ser desenvolvida pelo professor nessa modalidade de educação considerando-as específicas da EAD. Essa pesquisa, como outras já citadas, é capaz de nos oferecer indícios de que existem representações sociais no grupo de professores que trabalham na modalidade de educação a distância, no entanto, para nós, é preciso ir além disso, é necessário saber como eles veem, como percebem, como sentem a afetividade interferindo nos processos pedagógicos dessa modalidade.

Desde o início do seu trabalho, Moscovici (2012) deixa bem claro que a representação social é a representação de um objeto para alguém, ou seja, não há representação sem objeto assim como não há objeto sem sujeito. Isso significa dizer que há vínculos indissolúveis entre o sujeito e o objeto, na medida em que cada sujeito o apreende a partir de seus valores, opiniões, atitudes, crenças e informações, articulando-se com outros saberes que se lhe vão associando no decorrer de sua experiência profissional e de vida. De acordo com Alves-Mazzotti (1994, p.62):

(...) no caso das representações sociais, parte-se da premissa de que não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito. Em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material.

A partir dessas influências teóricas, podemos verificar como foi desenvolvida a fundamentação para a origem de um saber prático, a qual possibilita o entendimento de como as representações são produzidas e de como o conhecimento pode ser modificado a partir de sua apropriação, gerando assim as representações sociais. Moscovici (2012) indica que a comunicação impele a formação de representações sociais, pois discutimos, conversamos e compartilhamos informações. Quando compartilhamos uma ideia sobre determinado assunto com outras pessoas, representações sociais pode estar se formando nas trocas dessas informações. Nas interações é que são formadas as representações sociais, ou seja, que as representações se formam na comunicação assim como as representações interferem na comunicação.

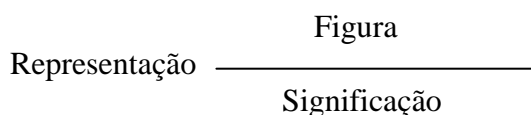


Nas últimas décadas, novos modos de ensinar e aprender foram criados a partir de relacionamentos virtuais dentro de ambientes informatizados. A aprendizagem *online*, por meio da criação de Comunidades Virtuais de Aprendizagem, tornou-se uma realidade e uma tendência mundial, tanto na educação formal, reconhecidas para esse fim, quanto na educação não-formal, criadas para dar suporte, capacitação, aperfeiçoamento e qualificação de pessoal para o mercado de trabalho e realizadas por empresas e ONGs. Com isso, a distinção entre o que é presencial e o que é a distância começa a desaparecer.

O termo ‘Comunidades’ é polissêmico, mas é muito comum na educação a distância. Do latim *communitate*, significa agrupamento social, congregação, organização social, inclusive como sinônimo de sociedade, além de grupos de distintas naturezas. Desde o final do século XX, no auge do surgimento da *Internet*, associado a um processo de virtualização, o termo tornou-se amplamente utilizado na educação a distância. As chamadas ‘comunidades’ se estruturam a partir de uma identidade comum, por meio de diferentes formas de comunicação, pelas trocas de informações, pelo compartilhamento de ideias e experiências em que seus integrantes agem e interagem com objetivos comuns e onde o sentimento de pertencimento desloca-se do espaço físico para esse espaço virtual. Assim, na educação a distância não é novidade alguma quando inserimos a variável espaço neste processo de ensino-aprendizagem.

Moscovici (2012, p. 39) descreve as representações sociais como “entidades quase tangíveis; que circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano”. Nessas comunidades virtuais que mencionamos acima, podemos considerar que as experiências anteriores desses sujeitos, associadas aos novos valores grupais de pertença e de referência, pressupõem mudanças de práticas provenientes da construção das novas representações (ALVES-MAZZOTTI, 2002; JODELET, 2001; MADEIRA, 2002).

O sujeito, ao se deparar com o conhecimento da lógica formal (o universo reificado), ou seja, a transformação em coisa, busca tornar familiar, através de uma realidade presumida e do senso comum, esse conhecimento, reelaborando a realidade através das representações sociais (universo consensual), conforme Sá (2008). As representações sociais não se apresentam como cópia da realidade, mas expressam como os grupos se relacionam com o mundo a sua volta. Ao dar um novo significado a realidade, o sujeito busca elementos de seu próprio campo simbólico e figurativo, eixos indissociáveis para classificar e naturalizar o novo ao conhecimento já representado por ele.



Fonte: Moscovici (2012, p.60).

Segundo Campos (2003), a questão das relações entre as práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo social e seus pensamentos coletivos é, ainda

hoje, uma das grandes questões abertas no campo dos estudos das representações sociais. Isso se dá em razão da necessidade de se entender a natureza cognitiva e a natureza comportamental, no que se refere à capacidade de adquirir ou de absorver conhecimentos, ou seja, da utilização dos mecanismos mentais pelos quais os indivíduos se valem para utilizar sua percepção, sua memória, sua razão e sua motivação. As TIC prestam valiosas contribuições, pois ampliam as alternativas de comunicação e cooperação entre os sujeitos, o que pode melhorar, significativamente, a qualidade da aprendizagem.

O uso das TICs é indicado como ferramentas de sucesso capazes de promover a aprendizagem por meio da interação de seus pares. Segundo Castro e Frant (2011, p.21), as tecnologias podem ter um papel que vai muito além de ferramentas facilitadoras no processo de aquisição de informações e conhecimento. Segundo as autoras, elas podem ser vistas como “próteses que permitem ao estudante e ao professor um fazer diferente”. Nessa perspectiva, o uso da tecnologia como prótese, segundo as pesquisadoras, “oferece a possibilidade de construção de um texto em um campo semântico diferente daquele em que se estava acostumado a trabalhar” (CASTRO; FRANT, 2011, p.21).

Aqui vale observar que os termos interação e interatividade, apesar de conceitos diferentes para muitos autores, interatividade (comunicação entre o ser humano e a máquina) e interação (comunicação entre interlocutores humanos), para as autoras (2011, p.21) não há mais sentido em manter qualquer distinção, uma vez que hoje não se precisa mais conhecer a linguagem da máquina para com ela interagir. Para elas, o uso das tecnologias como prótese pode ser comparada à bengala de um cego: “onde diríamos que está o tato para um cego que usa sua bengala, na ponta dos dedos ou no final da bengala”? (*Idem*, p.22). Assim, usaremos neste trabalho as duas palavras, interação e interatividade, sem nenhuma distinção entre elas.

2.3. As representações sociais no discurso argumentativo sobre a afetividade

O estudo das representações sociais dos tutores sobre a afetividade torna-se bastante inquietante quando analisamos os discursos que orientam suas práticas. Nos diálogos, percebemos os valores e modelos que orientam a prática de cada grupo e,

como afirma Moscovici (2012, p.176), suas “representações sociais”. O autor afirma que “a representação social enraizada no meio social se afirma como hábito (costume), idiosincrasia individual ou cultural”, criando uma nova realidade social não mais questionada pelas pessoas desse grupo.

Em nossa pesquisa, fizemos tão somente a análise das dimensões da representação social no grupo de **tutores** do departamento de educação a distância da universidade escolhida para a realização da pesquisa. No entanto, testamos também, a título de experiência somente, um fórum temático com centenas de alunos da educação a distância com questões direcionadas ao tema da afetividade, com a seguinte indagação: É possível promover um ambiente de afetividade na EAD? Tal atividade teve a finalidade de identificar a receptividade desse tema em um grupo considerável de alunos da modalidade EAD, em situações que envolvem contextos interativos de aprendizagem, ou seja, ambientes de interação entre as pessoas com suas próteses virtuais. A ferramenta utilizada para essa etapa foi um Fórum Temático no ambiente Moodle de aprendizagem, em que se buscou as opiniões dos alunos sobre o tema proposto. Apesar da receptividade ao tema ter sido bastante considerável, não a utilizaremos nesta pesquisa, mas ela serviu, evidentemente, para garantir a legitimidade do tema, que poderá ser objeto de uma nova pesquisa futura.

No Brasil, a EAD tem crescido nas mais diversas modalidades de ensino, tais como graduações, especializações, cursos de extensão, técnicos, de aperfeiçoamento e curso livres. Consequentemente, cresce também a demanda por tutores preparados para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. Como qualquer outro processo pedagógico institucionalizado, a tutoria também busca auxiliar e estimular o aluno a superar suas dificuldades pedagógicas, procurando desenvolver trabalhos que atendam não só a aspectos quantitativos, mas, e principalmente, a aspectos também qualitativos, assim como sugere Arantes (2002, p.169):

Necessitamos construir um sistema educativo que supere a clássica contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, e que rompa com a concepção, por nós tão conhecida, que atribui ao desenvolvimento do intelecto, dos aspectos cognitivos racionais, um lugar de destaque na educação, relegando aos aspectos emocionais e afetivos de nossa vida a um segundo plano. Assim, é que a educação tradicional e os currículos escolares, ao trabalharem de maneira puramente cognitiva a língua, a matemática, as ciências, a história

etc., acabam por priorizar apenas um desses aspectos constituintes do psiquismo humano, em detrimento do outro, ou dos outros.

Sermos solidários uns com os outros no processo de ensino-aprendizagem traz indícios de afetividade. Essa é uma maneira de garantir que os sujeitos, de seus diferentes lugares - professores, tutores, alunos - apresentem suas necessidades, expectativas e estratégias em relação às mudanças de paradigmas e que consigam construir um efetivo trabalho de ensino e aprendizagem através da comunicação. Para Jodelet (1989), essa comunicação tem um papel essencial para a instituição de um universo consensual, em função das trocas e interações que permeiam esse universo – isso porque a comunicação é portadora de representações.

Nas interações, nos posicionamos, questionamos, debatemos ideias e conceitos. Fazemos isso, não apenas considerando os esquemas da língua ou do pensamento na tentativa de apreender o discurso do outro, mas também elaborando estruturas argumentativas eficientes, com relevante eficácia argumentativa, utilizando figuras de pensamento como a metáfora e a metonímia, ou a técnica de dissociação de noções, em que opondo dois termos, indicamos os lugares dos preferíveis. Assim, organizamos nosso discurso em torno de um esquema, de um argumento ou de um procedimento retórico. O processo de metaforização vai atribuir significado a um objeto, expresso por meio de predicados. Porém, esse processo não ocorre de forma individual; as informações emergem no grupo, nas relações sociais, envolvendo negociação, conversação e argumentação, determinando os predicados mais coerentes ao objeto e onde são identificados os valores, as crenças e as práticas. Esse é o processo proposto por Moscovici (2012) em relação à formação de uma representação social por meio da objetivação e da ancoragem. Nesse sentido, Pereira e Mazzotti (2008, p.209) indicam que:

As representações sociais, por serem uma construção de grupo, também assumem múltiplas facetas, pois é a partir de suas vivências e experiências que os conceitos e as informações recebidas são organizados e hierarquizados de acordo com o preferível para cada grupo. São os preferíveis, os interesses do grupo, que o fazem aceitar ou rejeitar determinado discurso. Por isso, a identificação dos argumentos contra ou a favor permite revelar indícios dos valores compartilhados pelo grupo, podendo, assim, identificar suas representações sobre determinado objeto.

Assim, por meio da análise dos argumentos desse grupo de tutores procuramos identificar elementos de sua representação sobre afetividade. Para isso, a teoria das representações sociais é um instrumento promissor para evidenciar o comportamento real e simbólico desse grupo, uma vez que as sociedades garantem sua continuidade através da comunicação pela palavra falada e escrita. O gênero retórico é uma arte capaz de conduzir as pessoas naquilo que elas consideram preferível fazer ou ter. Para os autores, a identidade e coesão dos grupos sociais “são fundadas em certo número de crenças, coletivamente engendradas e historicamente determinadas, que não possam ser postas em questão por constituírem o fundamento do modo de vida e valores do grupo”.

Para persuadir um auditório é necessário que o orador negocie os significados de seu discurso, que não só se adapte às características daquele grupo, mas também que se apresente como um legítimo representante desse. Somente assim, será capaz de legitimar seu discurso perante o grupo e desenvolver nos outros o sentimento de pertença. Perelman (2002, p. 11) afirma que para o orador ser eficiente em seu discurso deve se adaptar ao seu auditório, isto é, necessita verificar quais são as premissas aceitas por esse grupo a qual se dirige, ou seja, o orador deve partir das premissas que propiciem uma adesão por parte do auditório, reforçando tais premissas a fim de conseguir a adesão desse grupo. Perelman (2002) afirma ainda que essa é uma condição primeira para se conseguir sucesso na argumentação.

Entre os objetos de acordo que o orador pode se valer em seu discurso, é preciso ainda distinguir os que se **referem ao real**, relativos a fatos, verdades e presunções; e os que se **referem ao preferível**, relativos a valores, hierarquias e os lugares do preferível. O autor afirma ainda que cabe ao orador escolher dentre as premissas admitidas pelo auditório aquela que considera de maior importância, e evidentemente resultará em uma escolha. Assim, é necessário que se faça uma seleção prévia desses fatos e valores. Para Mazzotti (2008), o problema da comunicação exige das pessoas ou dos grupos sociais uma negociação de significados, sendo condição primeira para o sucesso da argumentação. Dessa forma, a teoria da argumentação oferece instrumentos valiosos para as representações sociais, pois estas se constituem por meio de negociações de significados, o que implica em uma tomada de posição como dita anteriormente.

Segundo Pereira e Mazzotti (2008, p. 209), “a maior preocupação da análise retórica é com relação à compreensão do discurso pelos aspectos pragmático e

semântico”, uma vez que as palavras podem assumir significados diversos e esses se relacionam com o contexto social e cultural de quem fala e de quem ouve. Por tudo isso, as ‘representações sociais’, por ser uma construção de grupo, “assumem também diferentes facetas, pois é a partir de suas vivências e experiências que os conceitos e as informações recebidas são organizados e hierarquizados de acordo com o preferível de cada grupo”. Conforme visto antes, são os preferíveis que orientam nossas escolhas, ou seja, que levam à aceitação ou rejeição de certos discursos.

Por todos os motivos expostos, consideramos a análise de argumentos um bom acesso aos elementos de representações sociais. Concordamos com Mazzotti e Alves-Mazzotti (2010, p.77)

Nas negociações dos significados que constituem a representação social de um objeto, as pessoas assumem alternadamente, posições de orador e de auditório, o que permite a utilização da análise retórica para a apreensão dos significados dessas representações para o grupo.

Nas análises que serão apresentadas aqui, buscamos sempre evidenciar o que permite as inferências feitas, de modo a informar o leitor sobre a ferramenta de análise, que será descrita no capítulo seguinte.

Ainda convém realçar que argumentos favoráveis e contrários permitem revelar indícios das representações dos grupos, dos valores que compartilham, possibilitando-nos conhecer as representações sobre determinado objeto. Sendo assim, as representações sociais que os tutores da EAD têm da afetividade em contextos de estudos *online* serão analisadas dentro desta perspectiva. Procuramos identificar em seus discursos aquilo em que acreditam e que legitimam suas condutas, suas ideias, suas crenças e seus valores.

CAPÍTULO III: O CONTEXTO E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

3.1 Os sujeitos e o cenário da pesquisa

No início de nossa investigação, entramos no campo de pesquisa para coletar, de forma exploratória, as opiniões de tutores sobre o objeto de estudo. Buscamos entender o que os tutores consideram sobre o que leva uma pessoa a aprender algo nesses ambientes e quais os processos ali envolvidos, ouvimos, preliminarmente, suas opiniões sobre o assunto. Nesta busca de relacionar a afetividade e suas relações com a motivação para a aprendizagem capazes de desencadear uma mudança cognitiva nos sujeitos em processos de construção de conhecimento, ouvimos professores e alunos que atuam nas duas modalidades de ensino, a fim de capturarmos as informações, as atitudes e o campo de representação, como considerada na abordagem das representações sociais de Moscovici.

As relações que envolvem alunos e professores, sejam elas em salas de aula convencionais ou em salas de aula *online* possuem grande valor nas pesquisas na área de educação. Para compreender as representações sociais que tutores da educação a distância têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem e como se dão os vínculos afetivos entre tutores e alunos utilizamos, em nossa pesquisa, optamos por pesquisa qualitativa. Segundo Alves-Mazzotti (1998, p.164) “a observação de fatos, comportamentos e cenários é extremamente valorizada pelas pesquisas qualitativas”, uma vez que podemos encontrar a descrição de aspectos dos fenômenos que se deseja estudar e, além disso, visão de mundo, valores, opiniões e representações sociais. Segundo Patton (1986, *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1988, p. 131)

(...) a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que essas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que as pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Dessa forma, buscamos apreender os sentidos presentes nos discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa; suas histórias, seus valores, suas crenças e opiniões. A partir disso, articulamos essas informações com a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici (2012). Essa teoria nos fornece o suporte necessário para a

compreensão do discurso dos tutores acerca da afetividade em ambientes online, como esses sujeitos a percebem e o que dizem sobre isso, baseados em suas práticas, tanto no modelo presencial como no modelo da educação a distância. Pensamento e linguagem são aqui considerados de tal modo entrelaçados que o acesso a um está diretamente relacionado ao acesso ao outro. Consideramos a fala como via de acesso ao que os sujeitos representam e fazem. Trata-se de uma pesquisa através do reconhecimento e da investigação das dimensões afetivas nas interações de tutores e alunos de EaD em ambientes virtuais de aprendizagem, seu papel e sua influência no desenvolvimento, na aprendizagem e nas relações e práticas que se desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem.

Analizamos algumas entrevistas que expressam experiências em desenvolvimento que incorporam, ou não, dimensões afetivas em suas ações nos ambientes virtuais de aprendizagem, os chamados AVA. A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada, situada na cidade de Niterói-RJ. Ela foi dividida em dois momentos. Inicialmente, através de um questionário, cujo objetivo era realizar um levantamento diagnóstico do grupo de tutores, gênero, faixa etária, formação, disciplinas em que atuam na educação a distância e a experiência acumulada desses professores-tutores, tanto no ensino presencial como na educação a distância.

Responderam ao questionário vinte e um tutores. Eles foram escolhidos de acordo com a disponibilidade e o desejo em participar da pesquisa. O questionário é composto de vinte itens que identificam importantes funções inerentes à tutoria online, numa escala de um a cinco em que cinco é o grau máximo de relevância. Desses vinte e um, treze participaram também de uma entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Todas as entrevistas foram feitas no ambiente de trabalho dos tutores, que reservaram algum tempo para essa participação. Como a entrevistadora faz parte do grupo de tutores da instituição, não houve problemas nem empecilhos na condução da pesquisa dentro do departamento. Utilizamos como critério para a seleção dos sujeitos para a entrevista de coleta de dados o critério da redundância, ou seja, até que não existissem mais elementos diferentes em suas falas.

O Departamento de Educação a Distância oferece nove cursos, nas áreas de Linguagem, Ciências Humanas e Ciências Naturais. Os cursos oferecidos são os de Letras, História, Geografia, Administração, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Serviço Social, Biblioteconomia e Ciências Biológicas. Não houve

predileção por curso ou área, apesar de procurarmos alguma diversificação a fim de se poder comparar as representações dos tutores em relação à construção das representações que orientam a realidade que envolve o fazer docente dos tutores *online*.

Buscamos identificar nas falas dos tutores, os elementos responsáveis pelo despertar dos alunos para o aprendizado formal e como eles veem a relação entre afetividade e aprendizagem. Nesse sentido, reiteramos que não pode haver educação efetiva se não houver interação entre os sujeitos, interação esta que pressupõe uma relação entre dois agentes que promove uma mudança em ambos. Todos os sujeitos ouvidos na pesquisa através dos instrumentos utilizados buscaram ressignificar a palavra afetividade com designações como atenção, cuidado, respeito, acompanhamento, compromisso, orientação, interação, incentivo, motivação, atração, cativamento, persuasão entre outras.

Dessa forma, procuramos identificar as relações entre a afetividade e a aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem, definindo identidades com os referenciais teóricos utilizados na pesquisa, identificando as acepções incorporadas pelos sujeitos pesquisados, ou seja, as representações de afetividade e suas relações com a aprendizagem, incorporados e usados no cotidiano desta modalidade de ensino, a EAD, aproximando-os da questão principal de Moscovici na Teoria das Representações Sociais (TRS) em que analisa a passagem do conhecimento científico para o senso comum. Sobre este aspecto e para melhor compreender a noção de representação social, ressalta Campos (2013, *apud* SOUZA; LIMA, 2014, p.6) sobre representações sociais:

Uma formação simbólica, um conjunto organizado de significados, saberes, crenças ou cognemas, formação gerada na interação de um grupo com um objeto (fenômeno, evento) dentro do campo social que recobre este mesmo objeto, no qual se encontram outras formações simbólicas (ideologias, valores, normas, outras representações sociais, mitos, conhecimentos científicos etc.), outros objetos, instituições e, para simplificar, outros grupos sociais com seus valores, crenças.

Na EAD, alunos e professores estabelecem uma interação virtual, não presencial, não possuem um contato físico, direto, mas um contato quase que diário, que se dá por meio das tecnologias de informação e comunicação. Sendo assim, se considerarmos que muitas das nossas relações sociais hoje são através das redes sociais e que as modernas concepções de educação percebem o aluno como participante ativo no processo educativo, então podemos considerar que os relacionamentos, a interatividade e a

afetividade, ou o que se entende por ela, não podem ser desconsideradas também nesses ambientes educacionais.

Ainda com referência às representações sociais, acreditamos que a articulação com a TRS pode resultar bastante profícua e nos ajudar a conhecer as referências dos sujeitos relativas à educação brasileira, através das informações destes novos professores-tutores, cujas salas de aula se diferem das salas tradicionais, mas que enfrentam um novo desafio, o de ensinar a quem está longe fisicamente dele.

Outra questão relevante, que verificamos na pesquisa com os tutores da EAD através de seus textos orais e escritos, foi buscar revelar certos mecanismos de persuasão e convencimento no interior do discurso verbal, analisando as principais figuras de retórica que são importantes recursos para prender a atenção do receptor. Para isso, analisamos também as figuras de transferências, a metáfora e a metonímia, consideradas como matrizes presentes na maioria dos discursos, ora com dominância de uma, ora com a da outra, na imensa maioria dos textos (CASTRO; FRANT, 2011).

Além disso, na análise argumentativa dos textos utilizamos as técnicas de dissociação de noções, identificamos as metáforas que condensam e organizam os discursos dos tutores, pois segundo Mazzotti (2014, p. 26) “a identificação das figuras de pensamento metáfora e metonímia nos permitem apreender as atitudes ou tomadas de posições quando apreendemos o foro da comparação que as institui”. Nesse sentido, procuramos verificar se há alguma ruptura cognitiva ou se há incompatibilidade entre os argumentos apresentados.

3.2 Técnicas de coleta, análise de dados e interpretação das entrevistas

Utilizamos nesta pesquisa diferentes ferramentas para a coleta de dados, na tentativa de conhecer as “perspectivas dos participantes”. Conforme Lüdke e André (1986, p.12), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo”.

A coleta iniciou-se no segundo semestre de 2014 e foi até abril de 2015. Todos os colegas tutores foram bastante solícitos ao atendimento do convite em participar das entrevistas, o que fizeram com muito carinho e zelo, expressando não só o interesse de contribuir com suas posições e práticas sobre o assunto, mas também de ajudar a pensar formas de melhorias na inter-relação entre o fazer pedagógico real e o ideal nessa nem tão nova modalidade de ensino-aprendizagem.

Utilizamos uma entrevista semiestruturada aplicada a partir de um pequeno número de perguntas que facilitaram a sistematização e a codificação dos dados, conforme (RIZZINI; CASTRO, SARTOR, 1999). A maioria das questões estavam direcionadas ao tema da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem, buscando compreender aspectos como processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes.

Nossa proposta de trabalho, ao escolher a afetividade como objeto de pesquisa na modalidade EAD, é entender como os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino a distância percebem a relação estabelecida entre tutores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, e entender ainda se a qualidade e a intensidade da interatividade no processo de aprendizagem interferem na relação entre os sujeitos despertando sentimentos como confiança, segurança, interesse e motivação, dizendo em outras palavras, como concebem a afetividade nesse ambiente. Acreditamos que, a partir do momento em que os sujeitos se propõem a falar sobre a maneira como exercem à sua docência *online*, quando esses tutores explicitam suas “concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca por um caminho de indagação, demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos” (BOLZAN, 2004, p. 04).

Partimos da hipótese de que a troca de valores é construída por meio da vivência de sentimentos tais como segurança, aceitação e respeito entre seus participantes, o que nos leva a refletir se o tratamento dispensado aos alunos nesses ambientes de estudo online seria capaz de criar laços afetivos, capazes de contribuir para a permanência, participação e melhor aproveitamento dos alunos no curso.

Na análise do discurso, utilizamos como ferramenta, o Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA) para análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem, a fim de avaliar as entrevistas e questionários visando a obtenção das

representações de professores-tutores acerca da presença da afetividade na educação a distância à luz do quadro teórico das Teorias da Argumentação e das Representações Sociais. As autoras, Castro e Frant (2011), apresentam um modelo de análise argumentativa, composto de dez passos para a sua aplicação, cujo objetivo ponto de partida é a busca das controvérsias nos discursos dos sujeitos, a identidade e a coesão dos grupos. Este modelo de análise filia-se à Teoria da Argumentação, de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). O MEA explica momentos de negociação de sentidos, quando se deseja convencer o outro de uma tese, reconhecendo a existência de controvérsias e acordos.

Segundo as autoras (2011, p.71), “as falas de educadores e educandos são práticas sociais em que estão implicados processos argumentativos”. Daí a necessidade de se pensar relacionalmente o sentido das coisas, uma vez que o encontraremos sempre nas interações. As palavras geram sentidos nas conversas, daí podermos conhecer as referências de cada entrevistado e, conseqüentemente, suas representações sociais. A Teoria da Argumentação busca revelar certos mecanismos de persuasão e convencimento no interior do discurso verbal, “procura também relacionar ‘o que se diz’ ‘com o porquê se diz’ e ‘o como se diz’ e compreende como racional todo tipo de interação linguística”, segundo Castro e Frant (2011, p. 72).

Nas interações, o indivíduo imprime sua percepção e valores, sendo possível a quem ouve ou analisa o discurso verificar elementos do mundo simbólico e também suas representações. No entanto, nem sempre as controvérsias aparecem explícitas nessas interações, uma vez que as pessoas procuram “antecipar possíveis discordâncias ao seu pensamento”, negociando o sentido das coisas com o seu interlocutor. Nessa análise, são consideradas duas vertentes para a argumentação: a primeira diz respeito à argumentação no interior das práticas sociais, ou seja, a interação do sujeito com o contexto; e a segunda a de quem analisa, devendo dialogar com o outro na análise das interações e para isso dar sustentação para sua interpretação.

O Modelo da Estratégia Argumentativa, MEA, busca identificar argumentos implícitos na fala, recriando o contexto em que foram ditos, ou seja, os ‘momentos de negociação’, isto é, “quando um quer convencer o outro de sua tese, reconhecendo a existência de controvérsias e acordos” (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p. 72). A análise de dados qualitativa do MEA é feita em três etapas: organização dos dados, estudo comparativo dos dados (esboço de resultados e interpretação) e apresentação dos

resultados. A *organização dos dados* é o momento em que o pesquisador conhece o material para a análise, seleciona e fragmenta os pontos mais relevantes da pesquisa que serão alvo de análise. Nesta etapa também, são identificados os momentos de controvérsia presentes na fala dos sujeitos. Esse é um importante momento da análise e requer uma exaustiva releitura do material disponível a fim de adequação aos objetivos da pesquisa que se deseja realizar (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p. 78).

No *estudo comparativo dos dados*, comparamos a seleção feita com o problema da pesquisa, transformando esses dados em resultados de pesquisa. Nessa etapa, são escritas as teses do locutor (mesmo as implícitas), buscamos os argumentos utilizados e aplicamos a *tipologia de análise*, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Ao final, são montados alguns esquemas para a sua interpretação a fim de facilitar a interpretação para o leitor.

Por último, *a apresentação dos resultados*. Nessa fase, realizamos a descrição detalhadas de todo o esquema argumentativo montado, bem como a sua interpretação. Segundo as autoras (2011, p. 81), “tudo o que sugerimos que o sujeito de pesquisa disse deve ser apoiado por alguma evidência extraída do próprio discurso.

A Teoria da Argumentação destaca relações entre os tipos de acordos e argumentos e os possíveis significados que produzem efeitos sobre os auditórios. A *tipologia* utilizada nas análises foi classificada de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Os argumentos e os acordos são utilizados a fim de convencer ou persuadir o auditório ao qual é destinado. (CASTRO; FRANT, 2011, p. 86-87).

Os acordos são hipóteses do locutor a partir das quais seu raciocínio desenvolve durante a argumentação. É uma afirmativa que se faz acerca de alguma coisa, e só se confirmam no calor do debate. A Teoria da Argumentação destaca duas categorias de acordos: uma *relativa ao real*, que “diz respeito a fatos, verdades e presunções” e a outra *relativa ao preferível*, que “diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível”. (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p.87)

A *tipologia de argumentos* auxilia na análise dos dados, uma vez que permite relacionar as intenções do locutor e os efeitos que se pretende sobre o auditório. A classificação dos argumentos só é feita a partir da identificação da tese do locutor e dos acordos. Os argumentos pertencem a três grupos, ou seja, ao grupo dos *quase-lógicos*, que são aqueles próximos dos raciocínios formais, tiram força na aparência, uma vez que a valorização da lógica agrega um valor retórico a esse tipo de argumento em

função de sua aceitação na maior parte dos auditórios, pelo estatuto de cientificidade que possui. Esses argumentos recebem esse nome por se aproximarem da lógica formal. O segundo grupo de argumentos são aqueles *fundados sobre a estrutura do real*. Esse tipo de argumento se assemelha a uma explicação e evoca algumas relações do tipo causa-efeito; meio-fim, pessoa-qualidade etc. São baseados em relações conhecidas pelo grupo e utilizadas em suas conversas ou naquilo que o sujeito acredita ser real, ou seja, baseia-se na experiência. Ao terceiro grupo de argumentos, relacionamos os argumentos *que fundam a estrutura do real*. Esses argumentos se utilizam do exemplo, do modelo e de analogias, entre outros. Eles são capazes de criar novas relações entre as coisas, relações essas que antes não eram reconhecidas. São argumentos construídos a partir de inferências e generalizações de um caso particular que são usados para validar situações não comuns.

A partir das classificações dos *acordos* e dos *argumentos* que dão sustentação à tese, montam-se os esquemas argumentativos a fim de possibilitar a visão de forma resumida, relacionando as partes do esquema ao todo da análise. Na análise do discurso de tutores da EAD sobre a afetividade foi possível identificar elementos das representações sociais desses sujeitos, ressaltando que a representação é uma rede de significados e sentidos estruturadas na argumentação e os acordos são referências que os sujeitos têm para falar sobre algo com outras pessoas. Assim, podemos considerar que esses elementos são indícios de representação social. A maneira pela qual o locutor escolhe as premissas de seus argumentos, bem como a forma que os inventa podem ser indícios das representações sociais que têm dos objetos, uma vez que evoca representações compartilhadas por seu grupo de pertença.

Em qualquer trabalho com a linguagem, ainda mais se tratando de análise do discurso, é possível encontrarmos algumas limitações relacionadas à interpretação dos dados. No entanto, isso não desqualifica a análise realizada. O que é inferido da utilização do MEA é resultado de um trabalho minucioso em que *três critérios* de validação foram utilizados. O *primeiro critério* de validação foi feito por um grupo de pesquisadores da UNESA envolvidos com os estudos das representações sociais e da Teoria da Argumentação. O *segundo* critério foi a verificação das inferências na estrutura do próprio discurso e o *terceiro* foi a comparação dos resultados com trabalhos semelhantes na área.

CAPÍTULO IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Perfil dos entrevistados

Nossa pesquisa realizou-se em uma instituição de ensino superior privada, no departamento de ensino a distância, com os professores-tutores de vários cursos de graduação a distância: Letras, Pedagogia, Administração, Matemática, História, Serviço Social, Ciências Biológicas e Engenharias, de Produção e Ambiental. A modalidade a distância foi introduzida no ano de 2005 nessa instituição, inicialmente com a oferta a distância de, no máximo, 20% de carga horária de quaisquer dos cursos superiores reconhecidos, utilizando-se de tecnologias de informação e comunicação, conforme consta na Portaria número 2.253/2001. Mais tarde, no ano de 2007, conforme Portaria MEC nº 1051, de 7 de novembro de 2007, ampliou-se a possibilidade da mesma oferta para todos os cursos superiores desenvolvidos na modalidade semipresencial e integralmente a distância, normatizando e regulamentando a educação a distância, garantindo que ela represente uma das estratégias de o governo democratizar a educação, de forma eficaz, elevando o padrão de qualidade da educação brasileira.

Somente em 2007, foi introduzida essa modalidade integralmente a distância nessa instituição, ou seja, a abertura de novos cursos na modalidade totalmente a distância. Hoje o departamento de EAD possui cerca de 90 tutores que atendem esses cursos 100% a distância, tendo, em sua maioria, tutores do gênero feminino. Toda a coleta de dados foi realizada no Polo de Niterói/RJ, onde fica a sede do Departamento de EAD. Os tutores possuem sua carga horária semanal no próprio departamento, onde exercem suas funções acadêmicas da tutoria, a saber, interagir no ambiente virtual de aprendizagem, preparar atividades, exercícios, provas e o planejamento de sua disciplina, atendimento aos alunos, via ambiente virtual, e-mail, telefone ou mesmo presencialmente, quando são procurados por esses a fim de tirar dúvidas. A instituição possui uma tradição no mercado de educação na modalidade presencial há 50 anos, situada inicialmente no município de São Gonçalo e hoje com mais nove *campi* espalhados em outros estados brasileiros, além de 50 polos de EAD também em várias regiões do país.

Na educação a distância, os tutores assumem funções semelhantes à educação em geral, mas é necessário também construir novas competências a fim de utilizar as tecnologias modernas que essa modalidade de ensino requer, como a capacidade de romper com a linearidade da aprendizagem, utilizando as ferramentas que se tornaram essenciais à educação atual, na construção de um movimento que propicie, com o uso das tecnologias, principalmente o computador, uma aprendizagem mais dinâmica, interdisciplinar e também transformadora. Se a EAD, algum dia, representou a imagem de um aluno sozinho, solitário; hoje, com as TIC, ele pode com facilidade se conectar a tantas pessoas em tantos contextos diferentes, o que podemos dizer, sem exagero, que o aluno de EAD está mais comunicável que o aluno da educação presencial, “educação sem distância”, como veremos na análise de uma das entrevistas.

Segundo Smith (2006), pode-se destacar cinquenta e uma competências para os tutores *online*. Algumas podem contribuir com a proposta deste trabalho, ajudando a entender algumas das afirmativas dos entrevistados: agir como facilitador da aprendizagem, contatar estudantes que não estão participando, adotar uma postura permanente de aprendizagem, transmitir um nível elevado de expectativas, criar uma atmosfera cordial e convidativa que propicie o desenvolvimento do senso de comunidade entre os participantes, estimular a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes, estabelecer vínculos com os alunos, avaliar a si próprio, incentivar a autoconfiança do aluno, dar *feedback* imediato, auxiliar os estudantes a desenvolverem o pensamento crítico, saber lidar com as expectativas dos alunos, promover a aprendizagem colaborativa, estimular a postura reflexiva, lembrar que há pessoas presas às palavras na tela e mais que tudo, divertir-se e se permitir aprender tanto com seus alunos como eles irão aprender com os outros e com você.

Nesse capítulo, serão apresentadas as análises dos dados coletados de acordo com a fundamentação teórica e os instrumentos de investigação e análises indicados nos capítulos dois e três deste trabalho. Os resultados foram organizados na seguinte ordenação: análise (tabulação) dos questionários aplicados a 21 tutores cuja finalidade foi a de traçar, inicialmente, o perfil destes tutores e levantar informações sobre as relações entre os tutores e seus alunos em ambientes virtuais pautados em algumas dessas competências indicadas anteriormente. O questionário dispõe de vinte itens, que os tutores pontuam numa escala de 1 a 5, onde cinco corresponde ao grau máximo de importância naquilo que eles consideram relevante nas ações de um tutor online. A

pergunta que norteia o questionário parte da seguinte proposição: No exercício da tutoria em EAD, você considera, numa escala de 1 a 5, em que 5 é o grau máximo de importância, as seguintes ações de um tutor, colocando (1) para irrelevante, (2) para pouco relevante, (3) para indiferente, (4) para importante e (5) para muito importante.

Em seguida, partiremos para as análises das entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas seguindo um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, aprovadas pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Análise da Comunicação em Educação - LANCE. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, levando em consideração seu caráter argumentativo. As expressões faciais, o tom da voz e as ideias implícitas no contexto da entrevista foram considerados pela entrevistadora na interpretação dos dados, uma vez que interferem e complementam parte do que é dito pelo entrevistado.

Para as análises das entrevistas foram seguidos os dez passos do MEA (CASTRO; FRANT, 2011, p.81-86). Nessas análises, no processo de indução de metáforas, foi possível identificar as imagens presentes nas falas dos tutores. Essas imagens foram concretizadas nas figuras de animais que representam a ideia da afetividade desses tutores com seus alunos. Nesse contexto, a partir dessas imagens, foi possível também apreender indícios das representações sociais sobre a afetividade na educação a distância.

A formação dos tutores que responderam ao questionário é tão democrática quanto a própria educação a distância. É composta de mestres, doutores e especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, como Mestre em Ciência da Literatura, Doutor em Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, Psicologia, Administração, Pedagogia, Contador entre outros.

Dos vinte e um tutores que participaram, quatorze são do sexo feminino e sete, do masculino. A faixa etária é acima de 31 anos. Dos vinte e um entrevistados, a idade de quatro deles está entre trinta e um e quarenta anos; oito, entre quarenta e um e cinquenta anos e, finalmente, nove tutores com mais de cinquenta e um anos de idade, conforme representam os gráficos abaixo:

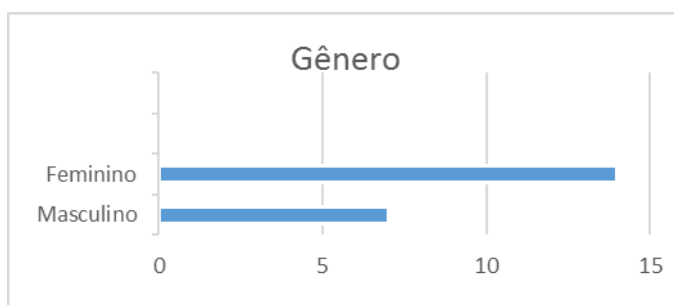


Gráfico 1: Gênero dos tutores

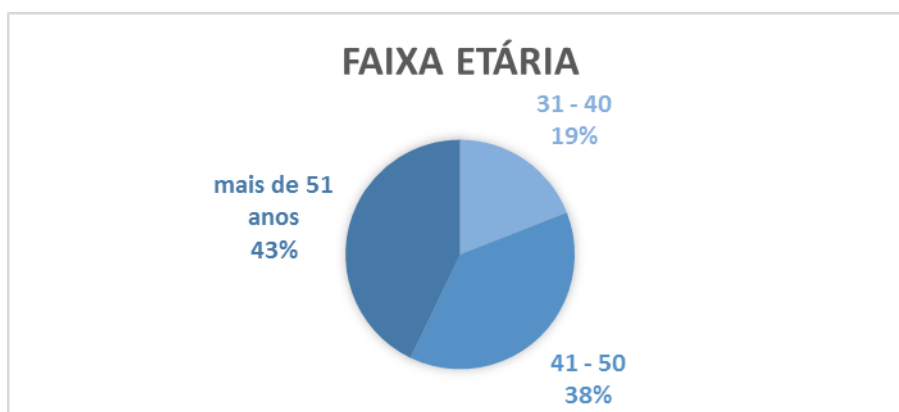


Gráfico 2: Faixa etária dos tutores da EAD.

Sobre a modalidade de ensino em que ministram aulas e o tempo de exercício nas duas modalidades, presencial e a distância, dezoito afirmaram que atuam nas duas modalidades de ensino e três, atualmente, apenas na educação a distância. O tempo de exercício dos tutores na educação presencial varia entre 4 e 35 anos de atividade. Já com relação ao tempo de atuação na educação a distância, constatamos que o exercício varia entre 1 e 10 anos de atividade.

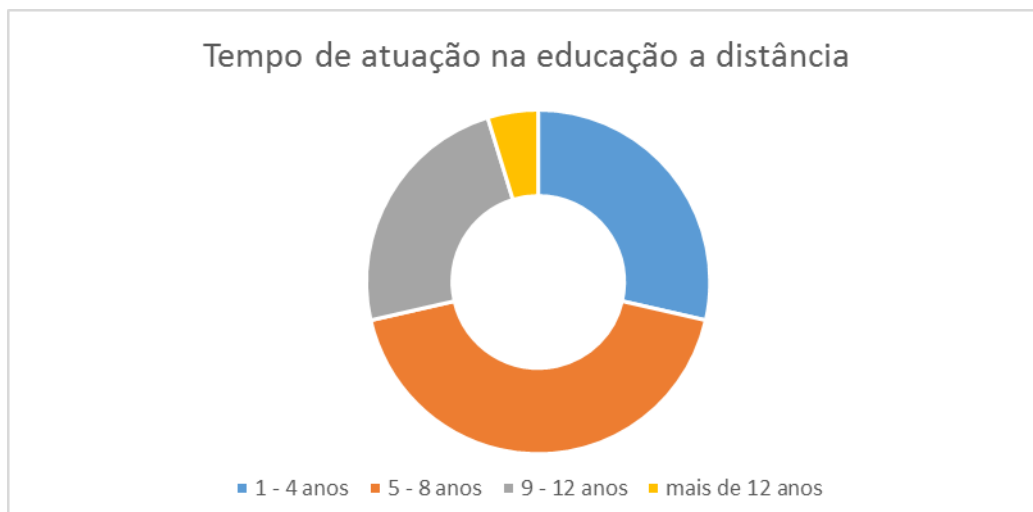


Gráfico 3: Tempo de atuação na EAD.

No exercício da tutoria em EAD, na escala de 1 a 5, as ações da tutoria foram assim consideradas e identificadas pelos participantes com (1) para irrelevante, (2) para pouco relevante, (3) para indiferente, (4) para importante e (5) para muito importante.

1 – Incentivar ou elogiar os alunos: dezenove tutores consideraram importante (4) ou muito importante (5) a ação de incentivar e elogiar os alunos;

2 – Ser simpático na interação com os alunos: vinte tutores consideraram que é importante ou muito importante a simpatia nos tutores.

3 – Utilizar mensagem personificada ao dirigir-se aos alunos: dezesseis tutores consideraram importante ou muito importante essa ação.

4 – Valorizar a interação em todas as ferramentas que o ambiente disponibiliza: quinze tutores consideraram importante ou muito importante essa valorização.

5 – Propor interatividade com regularidade a fim de aproximar o aluno da sala de aula virtual: todos os tutores consideraram importante ou muito importante essa proposta.

6 – Ouvir os problemas particulares dos alunos: apenas dez tutores consideraram importante ou muito importante; quatro tutores consideraram indiferente, quatro tutores acham pouco relevante e, finalmente, três tutores consideraram irrelevante essa tarefa na tutoria;

7 – Parabenizar os alunos pelos trabalhos realizados: dezoito tutores consideraram importante ou muito importante; dois consideraram indiferente e um irrelevante;

8 – Penalizar os alunos que não fazem os trabalhos propostos: sete tutores consideraram importante ou muito importante, no entanto, cinco tutores acham indiferente e nove consideraram pouco relevante ou irrelevante essa ação;

9 – Manter horários fixos de atendimento aos alunos: a maioria dos tutores, quatorze, acharam importante ou muito importante informar ao aluno os horários de atendimento via ambiente virtual de aprendizagem ou telefone, sete consideraram indiferente ou irrelevante essa ação;

10 – Compartilhar ideias sobre os principais fatos relevantes da área em que atuam: todos os tutores acharam importante ou muito importante esse procedimento.

11 - Estimular interações informais na sala de aula *online*: doze tutores consideraram importante ou muito importante essa ação, enquanto que nove consideraram-na indiferente ou pouco relevante;

12 – Assumir uma posição rígida em relação às regras, notas, avaliações, participação, interação com colegas e tutores: doze tutores acharam importante ou muito importante essa postura do tutor, oito consideraram irrelevante ou pouco relevante e apenas um, indiferente;

13- Atender a cada aluno individualmente: quinze tutores consideram importante ou muito importante, para três é indiferente e ainda outros três consideraram pouco relevante ou irrelevante esse tipo de atendimento individual;

14 – Exigir o máximo dos alunos: dezesseis tutores consideraram importante ou muito importante, já cinco tutores consideraram pouco relevante ou indiferente;

15- Oferecer material de apoio complementar aos alunos: dezenove tutores consideraram importante ou muito importante e dois, indiferente.

16 – Identificar os casos em que há baixa autoestima e trabalhar para minimizá-las: Dezoito tutores consideram importante ou muito importante trabalhar esses casos, três consideram indiferente ou pouco relevante;

17 – Promover espaço de interação coletiva: vinte tutores consideram importante ou muito importante e apenas um acha que é indiferente essa ação da tutoria;

18 – Mediar conflitos: dezenove tutores consideram importante ou muito importante e apenas dois são indiferentes a essa ação;

19 – Promover a afetividade nesses espaços *online*: dezessete tutores consideraram importante ou muito importante, um acha indiferente, um, pouco relevante e também um tutor considera irrelevante buscar promover a afetividade nesses ambientes *online*;

20 – Incentivar a autodisciplina na EaD: vinte e um tutores consideram-na importante ou muito importante.

Através dessas respostas do questionário já podemos começar a inferir que há algumas ações na função da tutoria que são reconhecidas pelos tutores como algo inerente ao seu fazer pedagógico. Este é o caso, por exemplo, da pergunta acerca da necessidade de propor interatividade com regularidade a fim de aproximar o aluno da sala de aula virtual. Todos os tutores consideraram que é importante ou muito importante, atribuindo o grau 4 ou 5 em suas respostas.

Com o aperfeiçoamento das TIC, as interações a distância têm sido cada vez mais eficientes promovendo uma aproximação ainda que as pessoas estejam espaço-temporalmente distantes. Podemos dizer que essas tecnologias aproximam as pessoas, possibilitando que elas interajam e, assim, comuniquem, ensinem e aprendam. Desse modo, podemos perceber que a interatividade se torna o elemento principal para o trabalho com a virtualidade e, sem essa possibilidade, o espaço virtual ou os ambientes virtuais de aprendizagem perdem o movimento que impulsiona a sua finalidade. Todos os tutores percebem a importância desta ação, mesmo que, na prática, isso possa eventualmente não acontecer. Segundo Jodelet (2001, p, 17) as representações sociais “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”. Podemos inferir que a questão da interatividade é um componente fundamental para os tutores na educação a distância, o que nos fornece indícios de representação social.

O mesmo acontece com o último item do questionário, cuja ação é incentivar a autodisciplina em EAD. Também todos os tutores participantes responderam que é importante ou muito importante, ou seja, dezesseis tutores disseram ser muito importante e cinco que era importante. Dessa forma, outra questão comum a todo o grupo vem a ser a autodisciplina, outra palavra que nos dá indício de uma representação social da tutoria da educação a distância. Isso pode ser comprovado no gráfico a seguir:

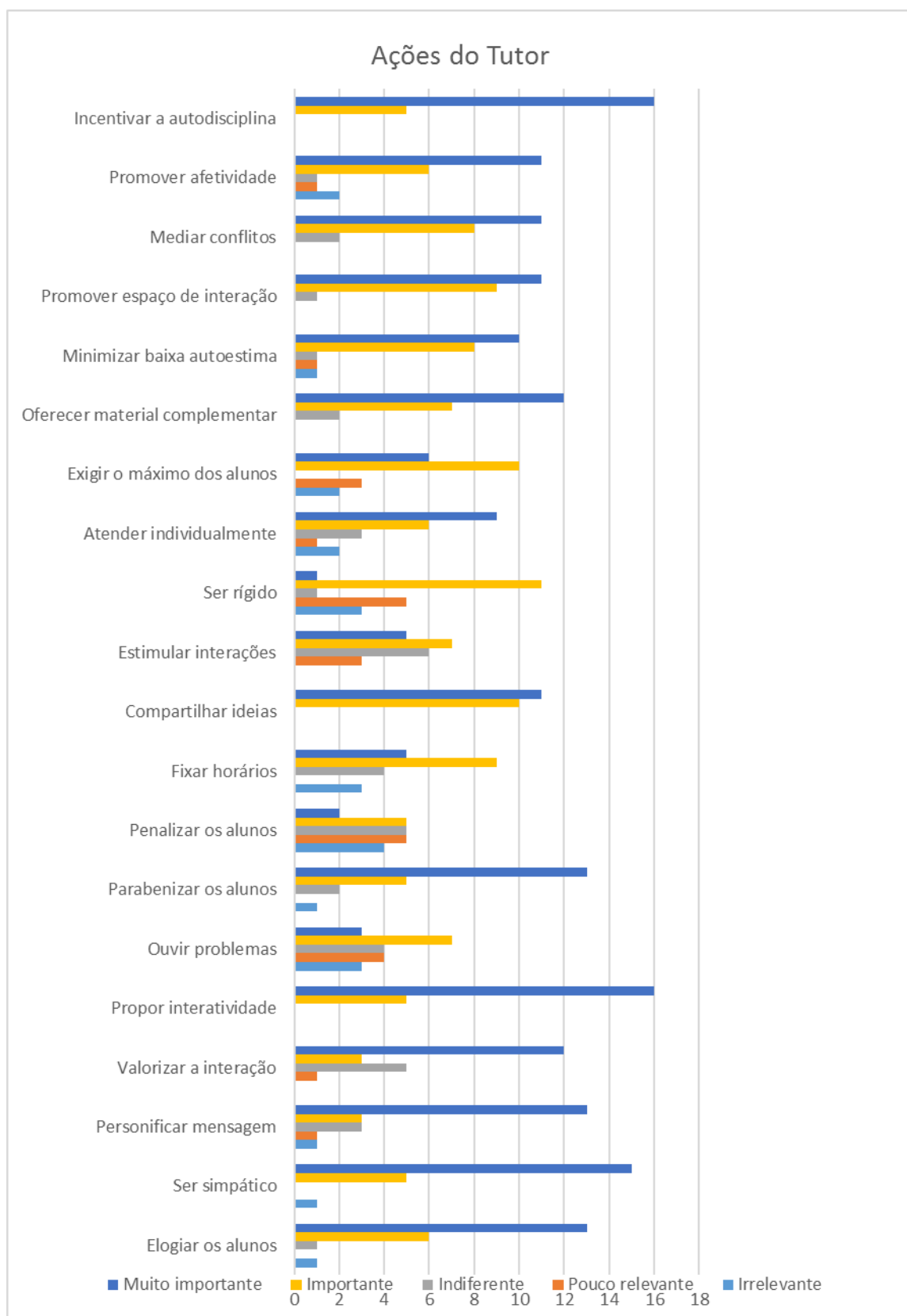


Gráfico 4: Ações do Tutor de EAD.

4.2 Análise e interpretação dos dados

TUTOR-EAD-1: (EaD-1)

A tutora-1 é uma das profissionais mais antigas do departamento de ensino a distância. Sua experiência com tutoria *online* começou em 2000 com a Escola 24 horas, em que professores ajudavam alunos de escolas particulares tirando dúvidas sobre exercícios. Depois trabalhou no CEDERJ como professora-conteudista e tutora em vários cursos e muitas disciplinas e, posteriormente, entrou para a Universidade, onde está desde 2006, como professora-conteudista e tutora a distância. A tutora-1 é Geógrafa, com Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Geografia.

Ao iniciarmos a entrevista, foi-lhe proposta a seguinte questão pela entrevistadora:

- Na EAD, percebe-se que os vínculos entre tutor e aluno são frágeis. Muita gente acredita nisso na medida em que existe uma distância física entre professores e alunos. Como você acha que o grau de exigência em relação aos estudos, à participação, ao cumprimento de tarefas contribuem para aumentar ou perpetuar essa distância, impedindo esses vínculos?

Foi possível constatar que EaD-1 se contrapôs imediatamente a essa afirmativa da entrevistadora, ou seja, de que na educação a distância não é possível estabelecer vínculos devido à falta de contato físico ou de uma sala de aula física. A TESE principal (T1) defendida por ela é a de que **“na educação a distância não existe distância”**.

Isso pode ser confirmado na seguinte fala da tutora:

Bom... eu já tenho uma visão diferenciada ... eu não vejo que o fato da gente estar distante, disperso um do outro... a gente não possa ter fluxos contínuos de comunicação ... de interação... de participação... né?

Para defender sua tese central, ela argumenta no sentido de enfraquecer a ideia corrente de que a falta de contato físico é um problema na educação a distância. Para isso, apresenta algumas hipóteses que sustentam sua tese. Os acordos são essas hipóteses do locutor a partir das quais seu raciocínio se desenvolve durante a

argumentação. O primeiro acordo (A1) utilizado por EaD-1 é no sentido de afirmar que ‘**não precisa de contato físico**’ na EAD, que a distância física não impede a afetividade. Para isso faz uma comparação com a sala de aula presencial em que afirma não haver contato físico também no presencial, uma vez que professor e aluno não ficam se abraçando, se beijando, se tocando, enfim. Isso pode ser confirmado na seguinte fala da tutora:

(...) eu não vejo que a distância física pode atribuir algum problema... e o contato físico é uma coisa que... eu sempre falei para os meus alunos... na sala de aula você não tem contato físico... você não fica abraçando o aluno... beijando o aluno... né? Você não está tocando o aluno... então... assim... imagino se tivesse um vidro ali na frente... será que dessa forma eu seria uma professora a distância ou uma professora física... entendeu?

Esse acordo está relacionado ao que ela acredita ser a verdade, com as práticas humanas, ou seja, não é preciso estar fisicamente presente para que se tenha afeto, por isso, podemos classificá-lo como **relativo ao real**. Os acordos relativos ao real dizem respeito a fatos, verdades e presunções. Para a tutora, é preciso desmitificar essa ideia de que se precisa de contato físico para que se estabeleça algum vínculo entre as pessoas na EAD. Para ela, o que as pessoas, em geral, acreditam não passa de um mito. Esse é o argumento que foi utilizado a fim de expressar sua verdade: pode-se ter afeto em qualquer situação, não precisa de presença física para afetar e ser afetado pelo outro.

O argumento utilizado pela tutora é do tipo **quase lógico**. Esse argumento tira força na aparência com o raciocínio lógico, uma vez que busca obter do auditório um caráter de confiabilidade, de cientificidade, pois tem semelhança com os argumentos formais. É possível perceber que a tutora argumenta no sentido de mostrar que a verdade está com ela. E qual seria essa verdade? A própria tutora responde: “vai depender da interação que você tem com o aluno”.

Assim, a palavra que faz a ligação de A1 à Tese é “desmitificação”, evocando a ideia de que a questão da necessidade do contato físico na EAD precisa ser vista sob dois aspectos, ou seja, de uma visão que perpetua o ‘mito’ ou da ‘verdade’. Ela diz que a ideia do contato físico precisa ser desmitificada. Isso está presente no seguinte trecho da entrevista:

Eu tenho assim essa condição... Assim... de que primeiro eu preciso desmitificar ... eu acho que a relação do ensino a distância com o aluno vai depender realmente da perpetuação ou do mito ou da verdade ... vai depender da interação que você tem com o aluno.

Essa verdade, para a tutora, é que aquilo que forma o vínculo na EAD, ou seja, é a **interação** entre tutor e aluno. Para a tutora 1, a afetividade é relacional, se dá na interação com o outro. Essa seria, então, a premissa dois (A2) usada por ela a fim de justificar a tese inicial, assim o segundo acordo seria: **“A afetividade depende do tipo de interação que se tem com o aluno”**.

A afirmativa utilizada pela tutora evoca a **“INTERAÇÃO”** entre tutor e aluno como responsável pela sensação de **PRESENÇA**. O afeto é decorrente da proximidade, no entanto, não é incompatível estar a distância e ter afeto. Ela indica que o que forma o vínculo na EAD é a qualidade da interação realizada nesses contextos de estudos. É possível constatar isso na seguinte fala de EaD-1: *eu acho que essa relação do ensino a distância com o aluno vai depender da interação que você tem com o aluno.*

Esse tipo de argumento apresentado no discurso de EaD-1 se dá pelo procedimento de **dissociação de noções**. Segundo Castro e Bolite-Frant (2011, p, 76), as dissociações de noções são técnicas de rupturas cujo principal objetivo é separar, dissociar elementos considerados como um todo. Isso se dá quando uma tese está associada a algo ruim, então precisamos desagregá-la dessa imagem ruim para que nosso interlocutor a aceite com mais facilidade.

Assim, a tutora argumenta buscando alguma oposição na ideia de interação que se consolida na palavra **“qualidade”**. É a **qualidade da interação** que fará a diferença nas relações permeadas por tecnologia. Veremos adiante que também a **“quantidade”** é um atributo para ela. Isso vem ao encontro das principais competências indicadas para um tutor *online* na literatura da área. De acordo com Smith (2006), existem cinquenta e uma competências no fazer pedagógico de um tutor que podem garantir a qualidade de um curso, uma vez que a diferença está na intencionalidade e na postura do professor-tutor no entendimento que ele faz da educação.

Dessa forma, tendo em vista algumas dessas competências indicadas por Smith (2006) como indicadoras de uma boa INTERAÇÃO na EaD, usamos no quadro abaixo uma **dissociação de noções categorial** justificada pela **metáfora de percurso** que opera subjacente às condutas de um bom tutor, ou seja, uma escala onde se percebe a passagem do termo 1 (ruim) para o termo 2 (bom/desejável). Dessa forma, poderíamos inferir o seguinte quadro:

| |
|--------------------------------------|
| Qualidade da INTERAÇÃO na EaD |
|--------------------------------------|

| Termo 1 | Termo 2 |
|--|--|
| Pouca interação | Muita interação |
| Tutoria reativa – o tutor só interage quando provocado para tirar dúvidas, responder mensagens etc. | Tutoria proativa – demanda muito mais dedicação do tutor. Não somente esclarece as dúvidas dos alunos, mas estimula, incentiva e instiga os aprendizes à reflexão e ao debate. |
| Rigidez do tutor | Flexibilidade do tutor |
| Pouca orientação do tutor no processo de construção do conhecimento do aluno. | Orientação do tutor no processo de construção do conhecimento do aluno. |
| Pouca ou nenhuma Confiabilidade. | Confiabilidade na promoção de um ambiente de respeito e confiança. |
| Pouca intervenção: pedagógica, gerencial e técnica. | Muita intervenção: prepara, aquece, instiga, provoca e impulsiona a discussão. |
| Utilização somente de ferramentas assíncronas, ou seja, serviços que não exigem que tutor e aluno estejam conectados. Exemplos: Fórum, e-mail, lista de discussão etc. | Ferramentas síncronas, ou seja, que exigem que os interlocutores estejam conectados ao mesmo tempo para que haja comunicação. A comunicação é instantânea. Exemplos: Chats ou sala de bate-papo, telefone, <i>Skype</i> , teleconferência etc. |
| Dependência do aluno às ações do tutor e individualidade, egoísmo. | Estimular a reciprocidade e a cooperação entre os estudantes. |
| Constrangimento e recriminação à utilização de experiências pessoais por parte do aluno. | Incentivar os estudantes a trazerem exemplos de sua realidade para o curso, colaborando com sua experiência de vida. |
| Intimidar, bloquear e desencorajar os alunos. | Saber lidar com as expectativas dos alunos. |
| Desestimular e inibir a aprendizagem colaborativa. | Promover a aprendizagem colaborativa. |
| Prescindir de uma postura reflexiva e reprimir formas de aprendizagem e talentos diversos. | Estimular a postura reflexiva, respeitar e conviver com formas de aprendizagem e talentos diversos. |

Em linhas gerais, o termo **interação** aplica-se especificamente a uma ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a comunicação, o diálogo, a troca de ideias. Segundo Castro e Bolite-Frant (2011, p. 23):

A principal característica dos ambientes de aprendizagem é a capacidade de promover interações e, entendendo a tecnologia como prótese, as interações ocorrem em diálogos entre atores imersos no ambiente, que preferencialmente é um ambiente de e para aprendizagem.

Os ambientes digitais, que usam a tecnologia para a educação, ampliaram essas possibilidades comunicativas através de ferramentas que recriam um clima de afetividade e de trocas de informação entre alunos e tutores. Como ocorre, portanto, esta interação na educação a distância e o que a difere da interação na escola tradicional?

As interações nas salas de aulas tradicionais são realizadas diretamente, por meio das inter-relações pessoais que ocorrem nos intervalos, nos momentos de encontros presenciais e comunicativos dentro e fora das salas de aula. Sabemos que a educação a distância é definida como um processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias e outros meios de comunicação, em que tutor e aluno estão em tempo e espaço diferenciados. Sendo assim, podemos afirmar que nessa modalidade de ensino a interação é indireta, ou seja, mediatizada por suportes técnicos de comunicação: telefone, e-mail, fax, celular, Internet etc.

Com o aperfeiçoamento das TIC, as interações a distância têm sido cada vez mais eficientes promovendo uma aproximação eficaz, ainda que estas estejam espaço-temporalmente distantes. Podemos dizer que essas tecnologias aproximam as pessoas, possibilitando que elas interajam e, assim, comuniquem, ensinem e aprendam com eficácia considerável (BARROS, 2007, p. 45). Desse modo, a interatividade torna-se o elemento principal para o trabalho com a virtualidade; sem essa possibilidade o espaço virtual ou os ambientes virtuais de aprendizagem perdem o movimento que impulsiona a sua atualização constante. É nessa perspectiva que EaD-1 argumenta a favor dessa qualidade da interação, muito embora não podemos deixar de assinalar que a tecnologia não é garantia de interatividade, ela vai ocorrer nas **interações**, que podem ser de diferentes naturezas.

Nesta mesma linha argumentativa, ela sugere que as **tecnologias** disponíveis hoje ajudam muito nessa **interação** também. Sua justificativa se dá em torno de algo perceptível nas relações hoje em dia, ou seja, a atração que os jovens, principalmente, sentem pelas tecnologias de forma geral. Assim, consideramos como premissa 3 (A3) o uso das “**TECNOLOGIAS**”, pois elas facilitam a interação entre aluno e tutor, tornando-os mais próximos, afastando o **mito** da distância. Esse acordo é **baseado no**

real, pois diz respeito a um fato situado, ou seja, percebe-se cada vez mais que os jovens gostam das tecnologias. Todos nós sabemos um pouco sobre a atração e/ou o fascínio que as tecnologias de informação e comunicação, as TIC, causam hoje nos jovens, principalmente. Podemos inferir, então, que esse fascínio ou atração acaba colocando o aluno mais tempo ‘conectado’ na sua sala de aula virtual, com seus colegas e tutores. EaD-1 confirma isso na seguinte passagem da entrevista:

(...) e assim eu percebo que a cada dia que passa as tecnologias... elas estão cada vez mais disponíveis ... né? E você percebe que os jovens principalmente adoram... se sentem atraídos por essa tecnologia ... então nesse sentido ... que sabe ... tem tudo Assim... o EAD tem tudo para superar inclusive o presencial.

Esse argumento é **fundado sobre a estrutura do real**, uma vez que se assemelha a uma explicação e evoca uma relação de coexistência de pessoas e seus atos. Esse argumento se apoia sobre ligações reconhecidas entre as coisas e apresentadas como inerentes à natureza mesma das coisas. A ligação do acordo à Tese é feita através da palavra **fascínio**.

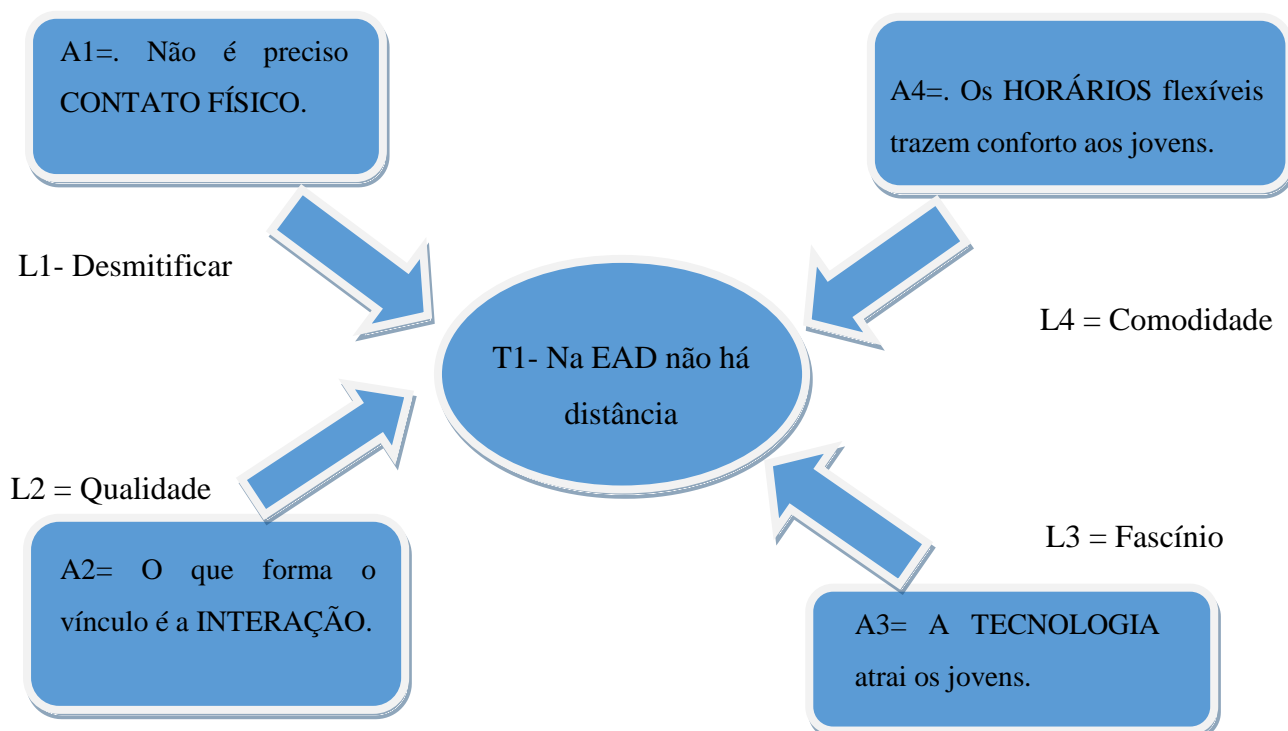
A última controvérsia utilizada pela tutora EaD-1 com relação à Tese 1 diz respeito à facilidade de **horário** que os estudantes da educação a distância possuem. Para a tutora, essa comodidade e facilidade atrai hoje um número grande de pessoas que não podem frequentar uma universidade presencial, mas ao mesmo tempo precisa se especializar para conseguir se colocar no mercado de trabalho ou mesmo para a realização de um sonho. Assim, o quarto acordo (A4) está ligado à **FLEXIBILIDADE DE HORÁRIO**, e é do tipo **relativo ao preferível**, uma vez que diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. Essa condição permite ao aluno de EAD se conectar com seus colegas e com os tutores nos horários que lhe forem mais adequados, proporcionando comodidade e facilidade ao usuário. Na entrevista, a tutora se coloca a esse respeito com a seguinte explanação:

(...) às vezes eu me pergunto o que o aluno está fazendo na minha sala presencial podendo estar em casa descansando... descansando não ... porque não é mais fácil ... mas poderia estar no horário dele... no momento dele ... depois de banho tomado ... de jantar ... de ter tido jantar né? Então eu vejo dessa forma...

Assim, nesse sentido, percebe-se que EaD-1 justifica-se tomando como base a proposição fundamental da educação a distância que é o fato de atender alunos que não têm tempo para frequentar escolas presenciais e com isso a EAD consegue suprir as necessidades cotidianas desses alunos, além de atender a um dos objetivos principais da modalidade de ensino, que é a socialização e a universalização do conhecimento, ou seja, o direito que todos têm de estudar e especializar-se. Para isso, a tutora EaD-1

utiliza-se de **argumentos que fundam o real**, pois ela mexe com impressões, com imagens, dá exemplos, ilustra, procura retratar a ideia de comodidade através de uma imagem. Nas palavras da tutora podemos identificar a tentativa de indução por meio de palavras que demonstram carinho e sensação de bem-estar: No exemplo a seguir, podemos visualizar uma imagem, um quadro: (...), *mas o aluno poderia estar em casa descansando, no horário dele, no momento dele, depois de banho tomado, de jantar... então eu vejo dessa forma.*

Os argumentos podem ser resumidos pelo esquema a seguir:



Foi possível observar na argumentação da tutora que os vínculos não são frágeis na EAD, conforme proposto inicialmente pela entrevistadora. Para isso, ela usou o argumento de que é um mito considerar a necessidade do contato físico para se construir vínculos afetivos, em segundo lugar, que o importante é a qualidade da interação entre professor e aluno, além disso, que as tecnologias hoje em dia exercem atração e um certo fascínio nas pessoas em geral, principalmente nos jovens e, por último, a questão de horários mais flexíveis atraírem as pessoas hoje para a educação a distância, uma vez que falta tempo para a presença física em uma sala de aula tradicional, de tijolos. Dado o exposto, podemos inferir que a tutora possui referenciais positivos em sua relação com os alunos na educação a distância e que suas posições sobre a possibilidade de estabelecimento de vínculos entre alunos e tutores na EAD são fundamentadas em suas

experiências pessoais, sociais e profissionais. Apesar de ainda não podermos falar em representações sociais dos tutores da EAD, pelo menos, podemos sugerir que há indícios de representação no discurso da tutora, o que será evidenciado mais tarde.

As representações sociais indicam as referências das pessoas sobre algo presente em seu contexto social, profissional, familiar. Os acordos são referências que os sujeitos têm para falar com os outros sobre alguma coisa de seu contexto de vida. Esses acordos são hipóteses dos locutores e só se confirmam no calor do debate. Os elementos comuns que aparecem nesses discursos podem ser considerados como indícios de representação, uma vez que ela se apresenta como uma rede que autoriza o indivíduo a falar em representatividade. Nesses contextos é possível verificar a identidade e a coesão dos grupos.

A fim de identificar outros indícios de representação da afetividade no discurso da tutora, foi-lhe indagado acerca da necessidade de se cativar o aluno na EaD com a seguinte pergunta:

T1= Há quem pense que na EAD não é preciso cativar o aluno. Muita gente pensa assim, mesmo trabalhando na educação a distância. O que você acha disso?

O objeto de controvérsia aparece logo na primeira fala da tutora EaD-1 quando afirma que acha necessário sim cativar o aluno, ou seja, ela imediatamente se posiciona contrária à afirmação da entrevistadora. Isso pode ser confirmado no seguinte trecho da entrevista: A1: *Bom... eu acho que é preciso cativar o aluno.* Para isso, se utiliza de um exemplo pessoal, mostrando que no seu trabalho de tutoria, na Pós-Graduação, assina seu nome acrescido de um coraçãozinho. Surge daí seu primeiro argumento que sustenta a premissa inicial de que é necessário cativar o aluno na EAD.

Para a tutora, isso é uma forma de se mostrar amorosa, mais próxima do aluno, tratando-o da mesma forma que no ensino presencial, quando o professor chama seu aluno de querido, por exemplo, a fim de demonstrar carinho e proximidade com ele. Podemos classificar esse objeto de acordo como sendo **relativo ao real**, que diz respeito a fatos, verdades e presunções. Nesse acordo, há uma verdade enunciada no presente do indicativo, uma premissa atemporal, ou seja, cativar o aluno é, foi e sempre será algo importante na educação em geral e também na educação a distância, pois o objeto-fim que se deseja é a educação dos discentes, e isso é o que diz a tutora EaD-1 no seguinte trecho:

(...) pra você ter uma ideia, lá na Pós-Graduação o meu nome é assim... “Tutora-1” e um coraçãozinho. Eu faço questão de botar o coraçãozinho... eu acho que isso daí é muito bom... quando comecei a utilizar meu coraçãozinho ... muitos acharam que era infantilidade, palhaçada... na verdade eu percebo que é uma forma de você se mostrar amorosa... de você se mostrar mais próxima... de mostrar ... da mesma maneira que você trataria no presencial, quando você chama alguém de querido, sei lá, afetivamente, eu acho essa questão importantíssima, pois eu continuo pensando que o objetivo-fim é a educação.

A tutora utiliza assim alguns **argumentos** na ligação do acordo à tese inicial proposta pela entrevistadora. Podemos propor, dessa forma, os seguintes argumentos: L1= amorosidade; L2 = proximidade; L3= carinho e L4= afetividade. São **argumentos fundados na estrutura do real** uma vez que estabelece vínculos que se naturalizam no dia a dia e assemelham-se a uma explicação evocando relações de sucessão.

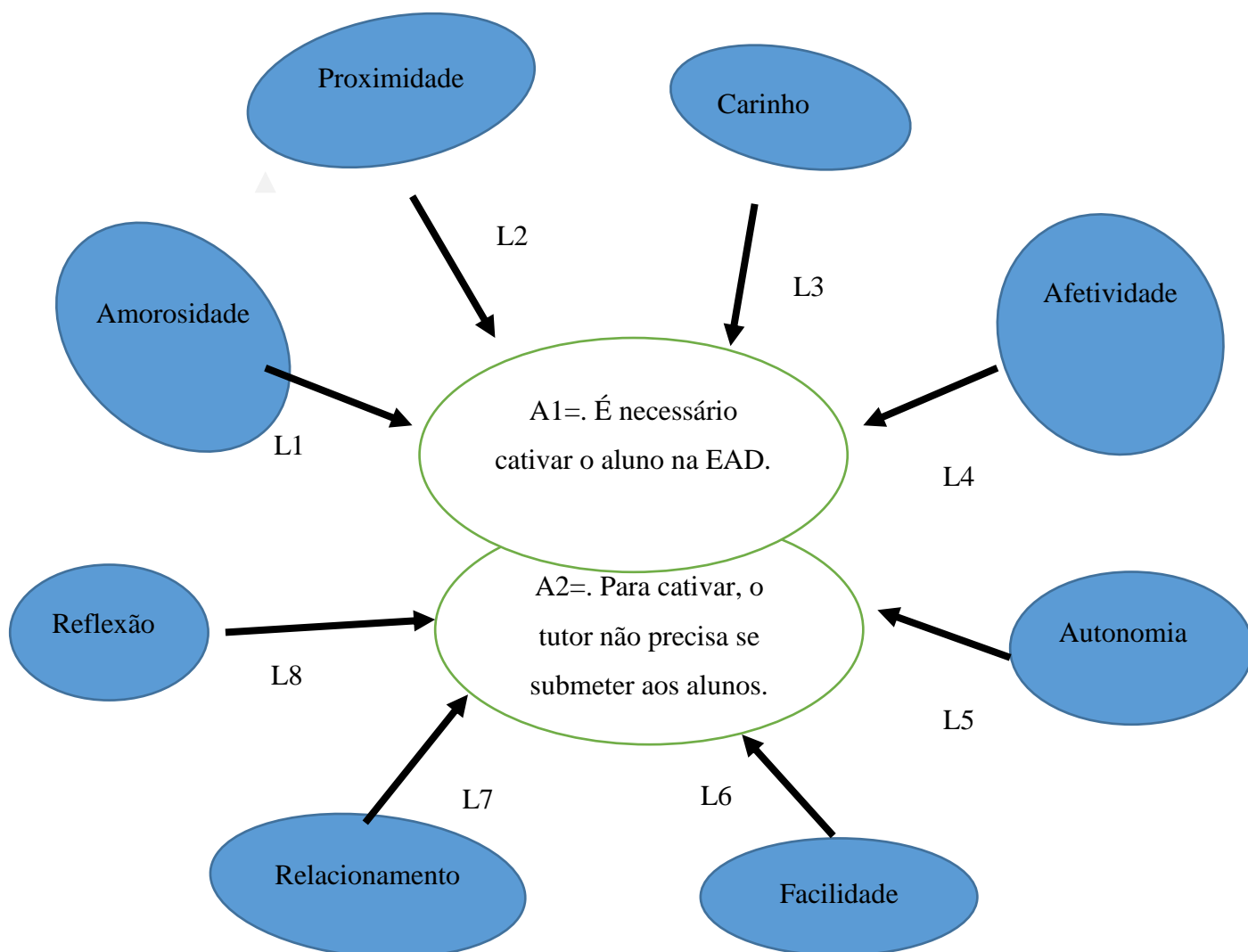
A segunda controvérsia usada pela tutora EaD-1 a fim de sustentar sua discordância sobre a tese apresentada pela entrevistadora é a de que **“para cativar, o tutor não precisa se submeter aos alunos”**. Esse **acordo é relativo ao preferível**, porque diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. Segundo Castro e Frant (2011, p. 90), “os lugares do preferível afirmam que uma coisa vale mais que a outra, em razão de quantidade, qualidade, ordem, existência, essência ou pessoa”. Com relação a valor, podemos inferir a palavra **autonomia**, ou seja, o tutor para cativar seu aluno não precisa se submeter a ele. Outras palavras se ligam a esse acordo: Facilidade, Relacionamento e Reflexão.

Para isso, a tutora utiliza alguns procedimentos ou atitudes, tais como fazer as transposições didáticas de forma mais fácil (facilidade) e mais carinhosa, ou colocando o coraçãozinho após o nome, ou colocando um olá com arroba (Ol@) ou, ainda, dando os parabéns pela postagem que o aluno fez, procurando, sempre que possível, fazê-lo refletir sobre suas atitudes e desempenho nas atividades propostas no seu curso. A tutora demonstra isso na seguinte colocação:

(...) então assim a forma de você se relacionar... a forma de você passar isso aí pro seu aluno... se você puder fazer as transposições didáticas de forma mais fácil né... carinhosas... sem se submeter tanto... mas carinhosa... eu acho que o aluno gosta... eu tenho percebido que o aluno gosta. Eu coloco o coraçãozinho no meu nome, um Ol@ com arroba, um incentivo, um parabéns pelo que acabou de postar ... eu trato essa questão com muito carinho... mostrando assim... e aí... o que você pensaria numa situação como essa? Eu acho que essa é a forma que eu tenho de ser mais afetiva com meus alunos.

Para justificar sua premissa, a tutora utiliza argumentos **fundados sobre a estrutura do real**, pois se apoiam sobre a experiência, sobre ligações reconhecidas entre as elas. Esse tipo de argumentação assemelha-se a uma explicação e evoca relações de causa-efeito e meio-fim.

Diante disso, podemos também inferir alguns indícios de representação no discurso da tutora de EAD sobre o que vem a ser a afetividade para ela na educação a distância. Nessa segunda análise aparecem relações de contiguidade que levam em conta valores como amorosidade, afetividade, carinho, facilidade. Para a tutora, é possível cativar um aluno sem a ele se submeter apenas tomando atitudes que afetam satisfatoriamente o outro, bem como aquelas que se deixam afetar harmoniosamente por eles. O esquema a seguir sintetiza o discurso acima:



Ao ser perguntada sobre a melhor forma de condução do relacionamento entre o tutor e o aluno na EAD, a tutora responde que o tutor é um professor, portanto, deve agir da mesma forma, ter a mesma **afetividade**, a mesma **interação** que o professor do presencial. Nesse contexto, podemos perceber que a tutora usa de **argumentos baseados na estrutura do real, através de ligações de coexistência**. A tutora descreve as competências que se espera serem adquiridas também pelo tutor online, o que torna sua hipótese como **relativa ao preferível**, pois diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. Segundo Mazzotti e Alves-Mazzotti (s/d) “os preferíveis são argumentos prontos para o uso quando se procura defender ou atacar uma posição, constituindo as premissas ou pontos de partida de qualquer tipo de discurso”.

Assim, podemos identificar a seguinte tese:

T1 = O tutor da EAD deve ter a mesma afetividade e a mesma interação que o professor do presencial tem com seus alunos.

Podemos confirmar essa sua premissa no seguinte trecho da entrevista:

(...) eu acho que da mesma forma que você seria professor no presencial você deve ser a distância...a mesma afetividade... a mesma interação... quer dizer sou eu... o perfil... sou aquela pessoa... então eu não posso me comportar de maneira diferente se o meu objetivo final é a educação.

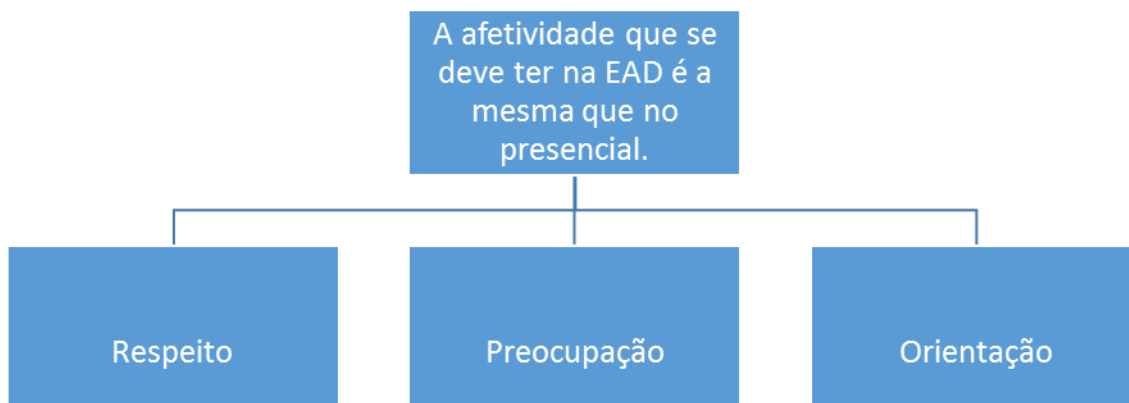
A fim de se contrapor à posição da tutora, na busca das referências que ela possui sobre a afetividade na EAD, foi-lhe lançada a seguinte pergunta: - **“Como é que você demonstra emoções com quem está fisicamente distante de você?”**

Para responder a essa indagação, a tutora EaD-1 utilizou de **argumentos fundados na estrutura do real**, estabelecendo ligações do tipo meio-fim e causa-consequência. Os argumentos usados são os seguintes: A1 = Respeito; A2 = Preocupação; A3 = Orientação. Para a tutora, a afetividade que se deve ter na EAD é a mesma que se tem no presencial e para isso é preciso demonstrar respeito e preocupação com o aluno, buscando ajudá-lo e orientá-lo em todas as suas necessidades, conforme demonstra o trecho abaixo:

(...) conforme eu já disse anteriormente, afetividade em EAD é a mesma que tem no presencial... então eu vou lidar com meu aluno com a mesma interação. Na EAD a gente tem que buscar ferramentas para mostrar essa afetividade ... então ... assim... é um bom dia ... olá, como vai? ... um forte abraço ... estou torcendo por você ... assim palavras que você vai ter que encontrar para mostrar o que você sente ... na verdade você demonstra de uma forma no presencial e vai ter que

arrumar ferramentas pra fazer a distância. Eu não vejo nenhuma diferença... trato meus alunos da mesma maneira...

Podemos, assim, inferir o seguinte esquema:



Segundo Mazzotti e Alves-Mazzotti (2012), “os indivíduos produzem discursos a respeito do mundo, material ou social, por meio de comparações”. Essas comparações se dão através da técnica de dissociação de noções, das metáforas e das metonímias. A dissociação de noções carrega a ideia de oposição entre dois termos em que o primeiro é o real e o segundo, o ideal; logo indica os lugares dos preferíveis. Metáforas e metonímias são figuras de pensamento que expressam comparações entre pessoas ou coisas. A metáfora é uma transferência de significado de um termo para outro e se baseia em semelhanças que o emissor encontra entre os termos comparados, portanto, é uma comparação subjetiva. Já a metonímia é a substituição de um termo por outro que com ele apresenta relação de sentido lógica e constante. A utilização dessas técnicas retóricas nos permite apreender o que as pessoas consideram desejável ou preferível em determinadas situações. Nesse sentido, foi oportuna a indução de metáfora realizada com a tutora EaD-1 acerca da sua percepção sobre a afetividade na educação a distância. A técnica utilizada foi a seguinte:

Indução de metáfora: Se a afetividade que você tem hoje com seu aluno fosse um bicho, qual seria e por quê?

Após uma expressão de riso e alguns minutos de reflexão, a tutora indicou o cachorro como o animal que representa essa afetividade e justifica dizendo que o cachorro demonstra alegria e felicidade quando encontra o seu dono. O cachorro

consegue demonstrar afinidade, afetividade e amizade por aquele que está próximo dele.

Em sua resposta, podemos apreender esses sentimentos expressos:

(...) um bicho... aaahhh... eu acho que seria como o Charles, meu cachorro. O Charles se sente feliz quando a gente chega, entendeu? Eu chego em casa e ele fica feliz, abana o rabo, ele tem felicidade na minha ação, na minha atitude.

Dessa forma, podemos concluir que as pessoas ao falarem de si, de seus grupos de pertença, de suas ideias etc., expressam também seus valores, suas crenças e suas práticas, revelando o que Moscovici (2012) denominou de “representações sociais”.

Tutor EAD-2 (EaD-2)

O tutor EaD-2 é formado em Letras e Psicologia e possui mestrado em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Trabalha na educação a distância há sete anos e possui formação específica na área de EAD como especialista em educação a distância e **designer** instrucional. Ao ser perguntado como era seu trabalho na tutoria, limitou-se a dizer que era basicamente por mensagens ‘espóricas’ e pelo fórum em função da demanda dos alunos, ou seja, apresenta as disciplinas, dá boas vindas e informa os procedimentos do trimestre e/ou semestre. Para iniciar a entrevista, **a primeira pergunta indagava da possibilidade de cativar o aluno na EAD e como se poderia fazer isso, quais as ações ou procedimentos que os tutores devem ter ou fazer para conseguir este vínculo com os alunos?**

Imediatamente, EaD-2 afirma que com certeza é possível cativar o aluno na educação a distância e sua justificativa se dá na relevância ou na valorização que o tutor deve dar ao fato de eles próprios terem chegado até ali, por conta própria, ou seja, buscarem um espaço mesmo que desconhecido, como é o espaço virtual de aprendizagem. Segundo o tutor, isso já demonstra autonomia e isso deve e precisa ser desenvolvido e valorizado. Outro dado levantado pelo tutor é a força de vontade deles, haja vista muitos alunos não terem nem internet em casa e mesmo assim optarem por essa modalidade, talvez como única forma possível de cursar o nível superior tão sonhado. Isso tudo, segundo o tutor, é capaz de fazer com que haja uma relação “até de afetividade entre eles”.

A partir disso, podemos analisar a fala do tutor baseando-nos nos passos do MEA, organizando o discurso dele do ponto de vista argumentativo. A TESE principal defendida logo de início foi a seguinte:

| |
|---|
| T1: Afetividade é valorizar os alunos. |
|---|

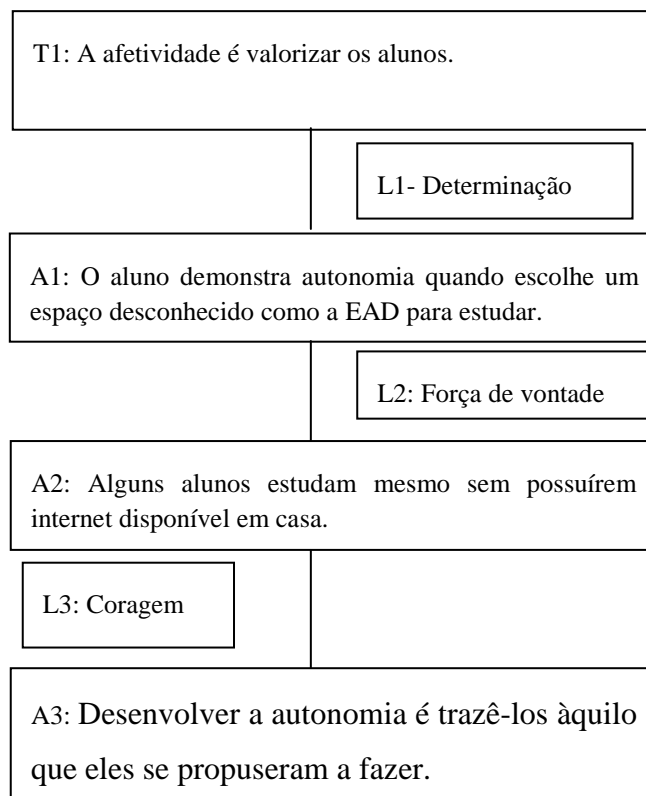
Isso pode ser confirmado no seguinte trecho da entrevista onde se percebe o valor que é dado ao fato de um aluno, muitas vezes sem estudar há anos, opta por um espaço desconhecido até mesmo por ele próprio, a fim de dar continuidade aos estudos interrompidos por motivos diversos, ou na perspectiva de melhoria de vida, através dos estudos, ou, ainda, na perseguição a um sonho da juventude:

(...) com certeza... com certeza...porque quando você consegue... é... trazê-los àquilo que eles propuseram fazer, que é justamente ter essa autonomia, desenvolver essa autonomia... conseguir estudar, mesmo num espaço desconhecido né...como é o espaço virtual. Eu acho que a gente consegue ter uma relação com eles até de afetividade...apesar de todas estas limitações que a gente tem... alguns até não tem Internet em casa, que seja capaz de...

Para reforçar e comprovar sua tese inicial, o tutor-2 apresenta três afirmativas que podem ser assim apresentadas: **A1**: O aluno demonstra autonomia quando escolhe um espaço desconhecido para estudar; **A2**: Alguns estudam mesmo sem possuírem internet disponível em casa; **A3**: Desenvolver a autonomia é trazê-los àquilo que eles se propuseram a fazer. O esquema abaixo busca mostrar as afirmações defendidas pelo tutor que justificam a premissa de que o ponto inicial desse vínculo pode ser estabelecido a partir da valorização dada ao aluno iniciante que opta por uma modalidade pouco conhecida para ele, demonstrando **determinação, força de vontade, objetivo e coragem**. Estas seriam as premissas utilizadas para sustentar sua tese.

Classificamos esses **acordos como relativos ao real**, pois dizem respeito a fatos, verdades e presunções. Fatos são localizados no tempo: “os alunos estudam mesmo sem possuírem internet em casa”. Ele evoca para essa afirmativa o estatuto de fato, como se a todos fosse dado saber ou confirmar por meio de observação. EaD-2 faz afirmativas que soam verdades: O aluno demonstra autonomia quando escolhe um espaço desconhecido para estudar, desenvolver a autonomia é trazê-los àquilo que eles se propuseram a fazer.

Os argumentos são utilizados para explicar e justificar a tese e são denominados por Castro e Bolite-Frant (2011, p. 93) como **argumentos fundados sobre a estrutura do real**, eles “apoiam-se sobre a experiência, sobre ligações reconhecidas entre as coisas apresentadas como inerentes à natureza mesma das coisas [...] esse tipo de argumentação assemelha-se mais a uma explicação”. São argumentos do tipo causa/efeito e meio/fim.



A fim de fortalecer seus argumentos na Tese 1, o tutor indica que alguns procedimentos são fundamentais para manter este cativamento ao aluno, assim, evoca um outro acordo que para ele não gera controvérsia, para ele, alguns procedimentos são necessários para manter o cativamento, tais como: **não ser formal nas mensagens com os alunos; se colocar no lugar do aluno e valorizá-los**. Na tutoria, devido à distância, é preciso saber lidar com algumas situações que, de alguma forma, requerem certa sensibilidade. Para o tutor, é preciso saber lidar com tudo isso a fim de se alcançar um bom relacionamento com o aluno e, conseqüentemente, um entendimento satisfatório a que ele chama de vínculo, ou seja, a possibilidade de cativar o aluno da educação a distância. Neste trecho a seguir, é possível constatar esse sentimento do entrevistado:

Basicamente isto... não serem muito formais nas mensagens, não usarem linguajar requintado e buscar compreender...se colocar no lugar do aluno...então o que é ler dois capítulos...como é que eu me sentiria...dentro deste perfil de aluno da educação a distância...que necessidade eu sentiria...que dificuldade eu sentiria para ler dois capítulos...basicamente isso...não é vitimizá-los...você ter essa noção como é lidar com esta falta de tempo...de como lidar com esta alta de oportunidade...muitas vezes...de quem tem prova em biblioteca...então acho que quando a gente se coloca no lugar deles de alguma maneira, a gente se entende melhor.

Assim, é possível identificar algumas afirmativas que o tutor usa para sustentar sua posição. Para Castro e Frant (2011, p. 91) “a classificação dos acordos revela crenças compartilhadas e a intensidade com que são compartilhadas”. Segundo as autoras, “acordos aceitos como fundamento de argumentos são crenças compartilhadas pelos interlocutores”. **Esse acordo é relativo ao preferível**, uma vez que indica o que ele indica como sendo desejável e que acredita ser compartilhado pelo entrevistador ou em geral. A análise detalhada dos acordos auxilia na melhor compreensão do que foi dito até aqui. Podemos, portanto, resumir a estratégia para esse acordo, através do seguinte esquema:

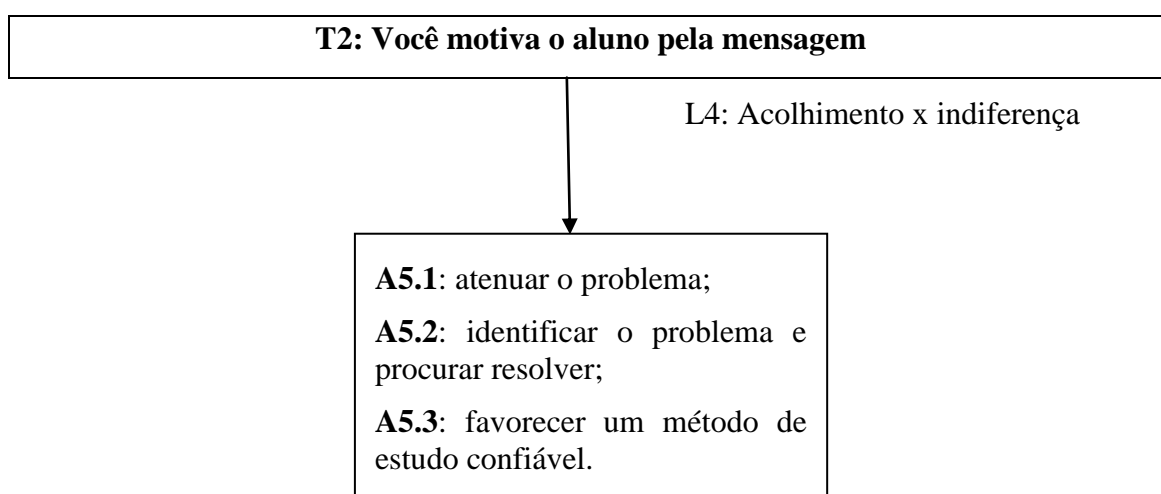
| |
|---|
| Acordo A4: Alguns procedimentos são fundamentais para cativar o aluno. |
| A4.1: Não ser formal nas mensagens com os alunos. |
| A4.2: Se colocar no lugar do aluno. |
| A4.3: valorizar os alunos. |

Nesse acordo ele escolhe o que seria o melhor a ser feito para cativar o aluno.

A entrevistadora procura aprofundar esse diálogo indagando do tutor se tais procedimentos interferem no desenvolvimento do aluno e como ele percebe isso. Para responder a essa questão, o tutor formula a **tese 2: Você motiva o aluno pela mensagem**. Essa afirmação é feita através de exemplos que identificam situações de acolhimento e de indiferença.

(...) interfere...interfere sim...você motiva pela mensagem...dizer assim 'muito bem'...'é isso mesmo'...'pense sobre determinada coisa'...quando você provoca...né...da mesma forma quando você é ríspido...você também afasta...quando você de alguma forma se mostra arrogante ou de alguma maneira você...você ironiza a resposta que o aluno deu...você acaba afastando...aí eu já falo isso da experiência como alguém que teve tutores que tiveram esta postura, ou de rispidez ou de não estar atento à pergunta que foi feita...de indiferença, digamos assim.

Nessa perspectiva, o tutor desenvolve seu discurso ainda recorrendo a vários exemplos de atitudes dos tutores que podem afastar ou aproximar o aluno ao contexto de estudo interferindo no seu desenvolvimento acadêmico. Quando, por exemplo, o aluno diz que tem determinada dificuldade, você pode (1) atenuar o problema, dizendo que *“isto é assim mesmo... você vai ver que a coisa vai andar depois desta tentativa”* ou (2) *“você tem que procurar entender o que está acontecendo e tentar orientá-lo para que ele melhore”*, favorecendo um método de estudo ou incentivando a fazer algo que ele, tutor, sabe que pode dar certo. Essa última opção é indicada como a mais adequada pelo tutor EaD-2. Podemos, portanto, resumir a estratégia argumentativa para defender a **T2**, através do seguinte esquema:



Os objetos de acordo indicados pelo tutor são do tipo **relativos ao preferível**, uma vez que se apoiam em valores, hierarquias e lugares do preferível. Segundo Castro e Frant (2011, p.88), “estar de acordo a respeito de um valor, hierarquia ou lugar significa admitir a existência de uma possível influência destes na argumentação sem que, no entanto, isto se aplique a todo e qualquer ser humano”. Isso se relaciona ao domínio das opiniões que normalmente estão presentes nas argumentações. Segundo Mazzotti e Alves-Mazzotti (2012, p.8-9):

(...) preferíveis são, como o nome indica, o que as pessoas consideram melhor, bom, útil em uma dada situação (...) são argumentos prontos para o uso quando se procura defender ou atacar uma posição, constituindo as premissas ou pontos de partida de qualquer tipo de discurso.

O tutor EaD-2 argumenta evocando uma **dissociação da noção de AÇÃO**, feita em sua argumentação na situação que diferencia o que é uma ação de acolhimento ou de indiferença. O termo **acolhimento** apresenta as boas qualidades que o tutor julga pertinentes e essas qualidades se opõem ao termo **indiferença**, que representa atitudes negativas que podem afastar o aluno ou não contribuir em nada para o seu avanço acadêmico. Neste trecho da entrevista é possível observar esses aspectos:

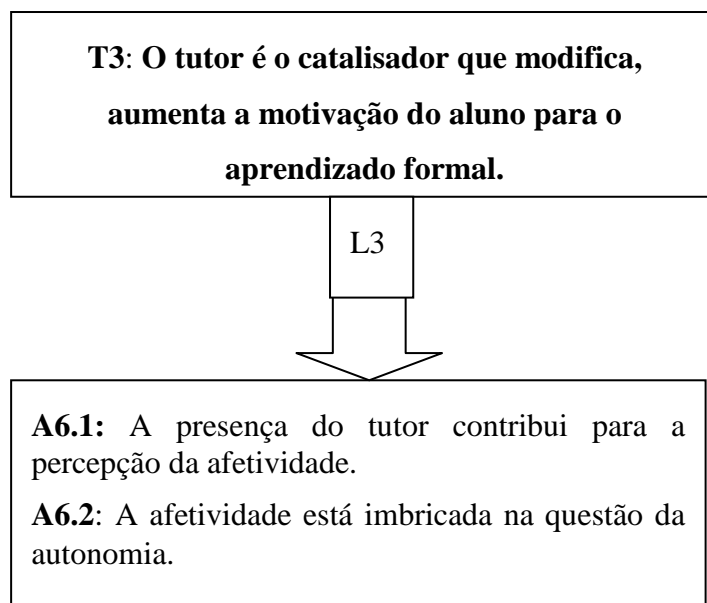
(...) o aluno sempre retorna... por incrível que pareça...ele sempre diz: "...obrigado professor...deu certo...olha, professor, não deu certo". Este retorno nem sempre é te elogiando... às vezes ele fala assim: (...) "olha, professor, não deu certo...eu tentei... até que eu cheguei onde eu estou agora...nem desta forma está dando certo".

Podemos inferir daí que essas ações contribuem para uma reflexão do aluno, para um posicionamento de investigação, experimento, o que pode indicar amadurecimento acadêmico, e isso fortalece a tese do tutor de que é possível motivar o aluno pela mensagem e pelos procedimentos que se pode ter nesta relação de ensino-aprendizagem.

Ao ser indagado sobre como ele entende ou como definiria a **afetividade** na educação a distância, o tutor declara que a afetividade está muito relacionada com a autonomia que o aluno consegue desenvolver, sendo o tutor o catalisador, ou seja, aquele que estimula, incentiva e dinamiza seus estudos. Seu discurso retrata o seguinte:

(...) eu acho que a afetividade hoje...basicamente...é assim você estar junto... é o aluno sentir que ele pode contar com alguém para tirar uma dúvida...para incentivá-lo...par mostrar um caminho que às vezes ele ainda não amadureceu para...para alcançar esse caminho melhor. Eu acho assim...que a afetividade está muito relacionada com a autonomia...é esse desenvolvimento da autonomia do aluno... a gente é o catalisador, assim, digamos... eles conseguiram sozinhos? Sim... acho que cinquenta por cento ele já tem, quando ele decide estudar a distância, ele já usou de alguma forma...ele quebrou o paradigma que era a coisa da aula presencial.

É possível perceber no trecho acima que a **Tese 3** defendida pelo tutor EaD-2 é a de que **O tutor é o catalisador que modifica, aumenta a motivação do aluno para o aprendizado formal**. Para isso utiliza-se dos seguintes acordos: (1) a presença do tutor (o estar-junto virtual) contribui para a percepção da afetividade; (2) A afetividade está imbricada na questão da autonomia. O esquema que elucida a explanação acima pode ser assim resumido:



No discurso acima é possível perceber que o tutor utiliza uma **metáfora: “O tutor é o catalisador”**. O catalisador é um reagente que numa reação química acelera-a. A metáfora é um recurso da língua que consiste em atribuir predicados ou transferir significados entre si. Segundo Mazzotti & Oliveira (2000, p.14), “a metáfora procura acomodar algo novo em esquemas ou outras estruturas cognitivas anteriores”. Segundo os autores, algumas metáforas utilizadas no campo da educação servem para definir objetivos e desencadear ações pedagógicas, ou seja, podem ser utilizadas para descrever e/ou explicar alguma ação. No campo da educação este discurso é bastante comum, uma vez que percebemos, com muita frequência, um universo de palavras que indicam mudança, transformação, tais como: currículo, processo, recuperação, aceleração, recursos, autonomia etc. Em nosso caso, a metáfora do catalisador coloca a figura do professor em destaque. É o professor que acelera o processo, que faz com que o aluno chegue mais rápido ao aprendizado. A argumentação por metáfora geralmente ocorre quando o assunto é novidade, em que o locutor precisa lançar mão de comparações, já que não existem outras ferramentas possíveis.

Para finalizar esta etapa, fizemos a seguinte indução de metáfora:

Se a afetividade que você tem com o seu aluno fosse um bicho, qual bicho seria?

Essa pergunta sempre causa alguma manifestação ora de surpresa, ora de riso. No entanto, após alguns segundos, a resposta veio à tona: “Acho que a tartaruga”. As explicações sobre essa comparação também são divertidas, o que pode ser visto a seguir:

Acho que é a tartaruga... na pesada se fecha... ou então é...conquista as coisas... mesmo que aparentemente seja lenta ou lentamente..., mas ela vai chegar lá na frente. Eu acho que na EAD tem que ser um pouco tartaruga... não para se fechar... mas para conquistar aos pouquinhos.

A tartaruga é um animal lento e é conhecida a imagem de lentidão associada a alunos de EAD. Embora em seu discurso, o tempo todo, EaD-2 ressalte a autonomia do seu aluno, a imagem forte que evoca para a relação entre eles é a de lentidão. A conquista vai se dar “aos pouquinhos”. A imagem evoca também o paradoxo da corrida da tartaruga que, apesar de lenta, chega na frente. Importante assinalar aqui que os aspectos positivos se misturam aos negativos.

A entrevistadora indaga ainda se ele está se referindo ao amadurecimento do aluno, se isso ajuda o sujeito a crescer, se é proporcional, gradual e sua resposta sai naturalmente: “tem que ser cascudo também”.

Tutor EaD-3

A tutora é formada em Letras e Teatro, tem mestrado em literatura portuguesa e africana. Trabalha com várias disciplinas na educação a distância, tais como: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Africana, Língua Portuguesa etc. É professora do ensino fundamental da prefeitura do Rio de Janeiro, dá aula de teatro em uma oficina no Rio e trabalha na educação a distância há cerca de 3 anos. Tem curso específico para trabalhar na educação a distância.

Ao ser questionada sobre o seu trabalho na tutoria e o relacionamento com os alunos, a tutora respondeu que tenta se relacionar de uma forma não tão distante e procura estar o mais próximo possível, pelo menos com relação ao uso da **linguagem**. Essa colocação da tutora nos faz refletir que ela fala de um lugar específico, ou seja, como professora de português e teatro, dessa forma, ancora seu modelo de ação em sua prática social.

Isso pode ser verificado no trecho a seguir:

Eu tento me relacionar na forma não tão distante, mais próxima, pelo menos no uso da linguagem... é.. tento não deixá-los sem... sem um contato por muito tempo... quase todo dia...não sei... não sei explicar muito bem... mas eu tento ser bem didática... ter uma relação mais próxima... ainda que virtual.

Foi bastante recorrente em todas as entrevistas a afirmação da necessidade de dar atenção ao aluno, de mostrar proximidade. No entanto, é importante ressaltar alguns detalhes que mostram que essa afirmação é tida como estranha ao ambiente virtual. Na

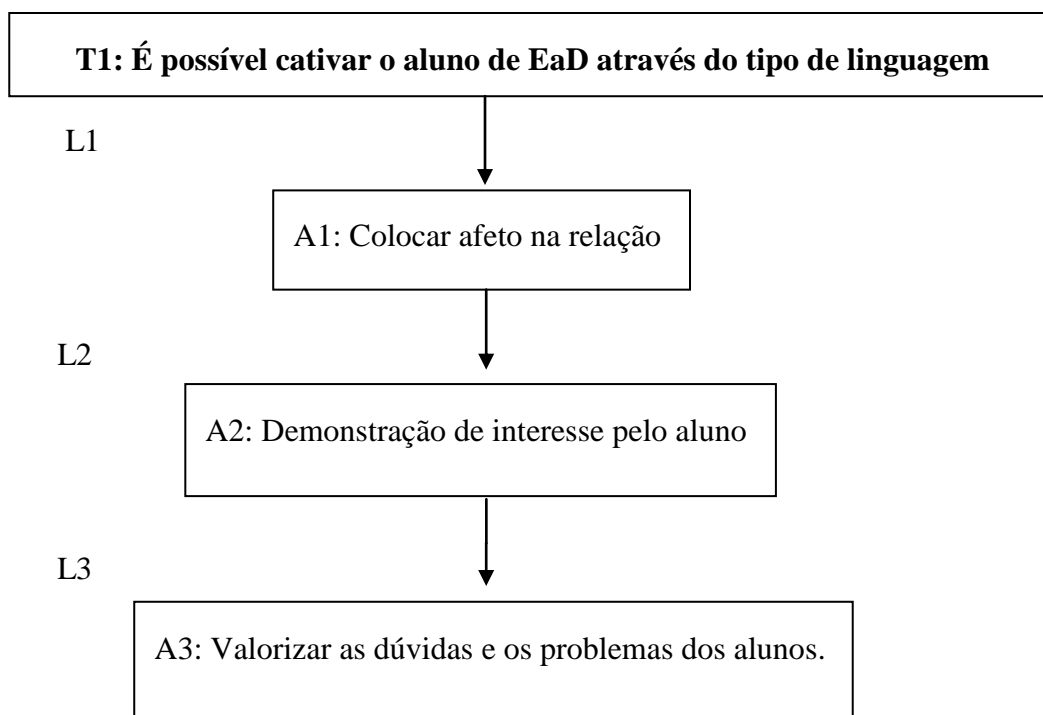
fala de EaD-3, ela afirma essa necessidade, mas ressalta “*ainda que virtual*”. Esse ainda em sua fala denota essa estranheza.

A entrevistadora então pergunta: - **Como é possível cativar os alunos na educação a distância e quais os procedimentos que um tutor deveria usar para conseguir cativar esse aluno?** A tutora formula, então, sua **primeira Tese**:

T1: É possível cativar o aluno de EAD através do tipo de linguagem utilizada.

Ela deixa claro que cativar o aluno em EAD necessita de argumentos, não é presencial, “*ainda que virtual*”. Para justificar sua afirmação, a tutora explica que “*não é uma linguagem familiar, mas uma linguagem mais informal, colocar um pouquinho de afeto*”. Argumenta enunciando os seguintes acordos que soam bem naturalizados em meios educacionais: (1) é preciso colocar um pouco de afeto nessa relação; (2) o tutor precisa demonstrar interesse por seu aluno; (3) o tutor não pode minimizar as dúvidas e os problemas trazidos por seus alunos. Os argumentos utilizados indicam que a categoria de objetos de acordo é **relativa ao real**, pois dizem respeito a verdades. A tutora ancora sua posição na experiência, em suas interações pessoais na forma presencial e nas ações que norteiam sua prática, tanto de professora-tutora de EaD como professora de teatro. O núcleo da representação está na palavra **cuidado** que permeia a relação de proximidade com o outro, no caso, o aluno.

O esquema a seguir sintetiza o exposto acima:



L1, L2 e L3 se ligam aos acordos por argumentos fundados na estrutura do real, uma vez que estabelecem ligações que usamos no cotidiano a fim de justificar nossos posicionamentos. Esses argumentos se assemelham a uma necessidade imperativa e evoca meios necessários para se chegar a um fim. As palavras que sugeridas por esta representação são: L1 = Sentimento, L2 = Envolvimento e L3 = Reconhecimento. A tutora explica assim sua posição: “*eu acho que o afeto aproxima bastante... acho que a gente tem que se interessar por ele e mostrar interesse, não minimizar as dúvidas e os problemas que eles trazem*”.

A entrevistadora insiste e pergunta se esta proximidade, este cativamento, melhora e/ou interfere na aprendizagem dos alunos, o que prontamente é confirmado com a seguinte justificativa: “*eu acho que sim, acho que eles se sentindo mais acolhidos, se sentindo importantes eles... no mínimo... têm mais vontade de fazer as atividades... de estudar*”. Novamente a referência recai sobre a expectativa de reconhecimento por parte do aluno.

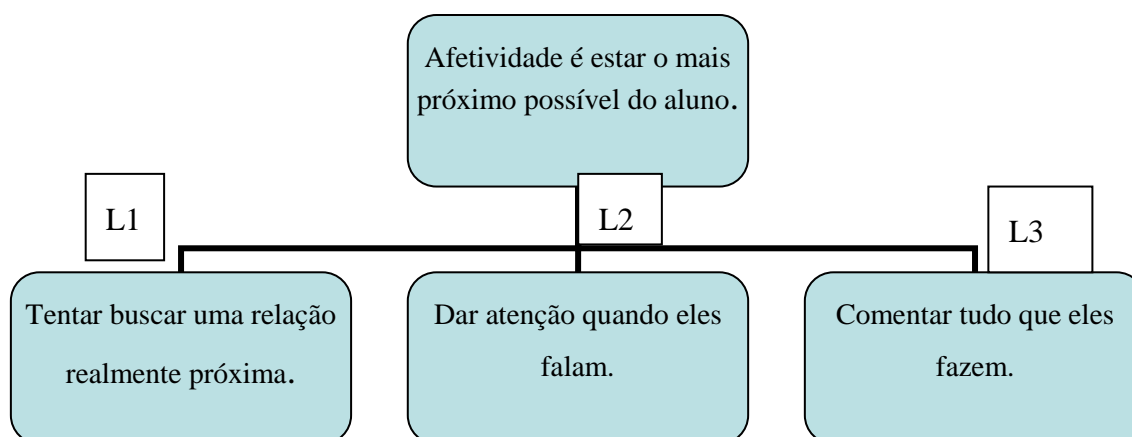
A partir das suas exposições anteriores, a entrevistadora então pergunta o que ela entende por afetividade em EaD, surgindo assim a segunda Tese da tutora:

T2: Afetividade em EaD é estar o mais próximo possível do aluno.

Sua segunda tese retoma a referência da proximidade ao aluno, ajudando-o em suas dificuldades, valorizando sua participação e, sobretudo, não minimizando suas dificuldades e seus problemas. A fala da tutora justifica assim esta posição:

Eu acho que é tentar estar próximo e como eu disse... não minimizar o que eles trazem ... tentar buscar uma relação realmente próxima ... não deixar uma pergunta ... nunca ... por mais boba que a pergunta pareça ser ... dar atenção quando eles falam que ... é ... não puderam fazer alguma coisa ou outra por outros problemas ... como a gente fala pessoalmente ... acho que eles podem falar isso e a gente tem que levar em consideração e também procurar perguntar porque eles não estão aparecendo... porque ... não estão fazendo as atividades ... comentar tudo que eles fazem ...

As afirmações utilizadas reforçam a representação que a tutora tem acerca da afetividade na educação a distância, ou seja, proximidade, atenção, interesse ancoram essa representação. Os argumentos utilizados da T2 apresentam uma ligação **do tipo quase-lógica**, assemelha-se a uma **definição**, ou seja, ela diz o que é, embora o que permeie sua fala é o tempo todo o “deva ser”, já que apresenta a estranheza assinalada acima. O esquema a seguir resume a explicação:



A tutora reforça ainda que essa é a melhor forma de se fazer presente e que a linguagem tem um papel importante nisso tudo. Ela indica que essa troca, esse retorno acontece em muitos momentos tais como:

(...) tem muitos que vêm comentar as coisas... e depois que passam por situações difíceis eles vêm comentar o que eles conseguiram... tanto nas minhas disciplinas quanto em outras... como que a gente conversou... e ajudou num trabalho... ajudou a estudar mais... eles retornam...

Para terminar nossa entrevista, aplicamos a indução de metáfora a fim de conhecermos e identificarmos os predicados que são atribuídos a essa relação de afetividade com seus alunos. Após indicar que era uma pergunta difícil, respondeu de relance: um gato. Na sua justificativa indicou que “**o gato pode demonstrar um carinho e ao mesmo tempo ele é independente e ele exige que você também seja independente**”. As características de seu gato são idiossincráticas. O gato dela quer que seu aluno seja independente e que ela o seja também, características que não são habitualmente atribuídas a esse animal. Seu gato quer sua independência, atributo que se relaciona ao ambiente virtual. Por outro lado, o gato evoca carinho, o que costuma ser diretamente relacionado à afetividade.

Suas representações estão relacionadas à forma de aproximação, atenção e cuidado do tutor com seus alunos. No núcleo das representações estão as palavras reciprocidade, interesse e valorização, palavras presentes na fala da entrevistada.

■ Tutor EaD-4

EaD-4 é da área de Serviço Social, trabalha com nove disciplinas específicas nesse curso e com duas no curso de Recursos Humanos. É formada em Serviço Social,

possui Pós-Graduação em Recursos Humanos e está concluindo o Mestrado em Planejamento Urbano. Trabalha desde 2012 na EaD, inicialmente como tutora presencial. A partir de agosto de 2013, veio também para a tutoria a distância. Por ter tido sua primeira experiência com a educação a distância como tutora presencial considera que isso tenha sido um aprendizado para ela, uma vez que pôde ir conhecendo as coisas, o ambiente de estudo, a metodologia junto com os alunos. Outro fator favorável também da tutoria presencial é que a proximidade com os alunos estabelece uma relação mais forte, segundo ela. Suas palavras indicam isso:

(...) completamente diferente... é muito diferente porque você, quando você conhece o aluno, você humaniza mais. Então, eu percebo isso. Quando aquele aluno tem aquela identidade, você tem... tem aquele rostinho, você está mais próximo, e como tutora presencial, eu era a única referência deles como professora...

Segundo a tutora, é preciso também cuidar para não criar uma dependência, pois sendo a única referência, tudo fica muito centralizado no tutor presencial, todas as perguntas, todas as dúvidas, todas as respostas. Ela procura mediar isso a fim de conseguir a autonomia necessária para quem estuda a distância. Outro relato que mostra sua referência com a modalidade presencial diz o seguinte:

(...) porque a gente, quando está ali no convívio, um aluno conversa com você, você sabe as dificuldades e as fragilidades dele e você às vezes ajuda com décimos para aquele aluno passar. Agora, o virtual, você não tem. Você não tem aquele afeto, e como é que eu iria começar a fazer isso? Então, criei um Facebook do curso de Serviço Social. Com isso, o aluno que tem o contato presencial, ele tem a oportunidade de conhecer você fora da sala também. O aluno que está a distância, cem por cento distante, ele não conhece a pessoa, ele não sabe quem é aquele professor.

Nessa fala inicial a tutora demonstra que sua representação de professor está ancorada em um modelo de professor tradicional, que não prescinde da presença física do aluno e que a afetividade advém do contato físico, da presença, da percepção de convívio. O espaço criado na rede social busca estabelecer um vínculo com seus alunos, divulgando eventos sociais e políticos que acontecem pelo país, e os alunos podem colocar ali suas opiniões, tornando-se um espaço de discussão que acaba por aproximar as pessoas, segundo a entrevistada. Ela afirma que “foi esse limite que eu quis extrapolar. Eu não consegui ser só aquele professor virtual que não tem... algo mais para dizer, sabe? Além dos conteúdos na plataforma de estudo, eu quis avançar isso”.

A entrevistadora procura trazer o assunto para a modalidade a distância e pergunta como ela acha que seus alunos de agora, a distância a veem. “Eu acho que eles

me veem como uma professora muito rigorosa (acha graça) porque a gente cobra muito” – ponderou. Segundo a tutora, o papel do tutor se limita, muitas vezes, apenas à cobrança, ou seja, faça isso, o prazo disso, daquilo, a entrega é para o tal dia, a prova começa nesta data, participe do fórum etc. Isso pode ser comprovado no seguinte trecho:

O nosso papel ali é muito de cobrança... então, eu tento mandar uma mensagem, quando dá eu tento mandar outra mensagem, uma mensagem de motivação. Mas eu acho que isso passa despercebido com o número de cobranças (acha graça) que são colocadas. Então, é mais esse professor que está cobrando... eu acho.

Essa fala da tutora gerou a seguinte pergunta da entrevistadora, interessada em procurar as representações sociais dos tutores sobre a afetividade nos ambientes de estudo a distância: “- *Muita gente acha que os vínculos entre tutor e aluno são frágeis na educação a distância, por causa dessas cobranças, dessas exigências, de participação cumprimento de tarefas de que você acabou de falar aí. Você acha que isso contribui para esse afastamento? Como é que você vê essa situação?*” A partir daí a tutora formula sua primeira tese.

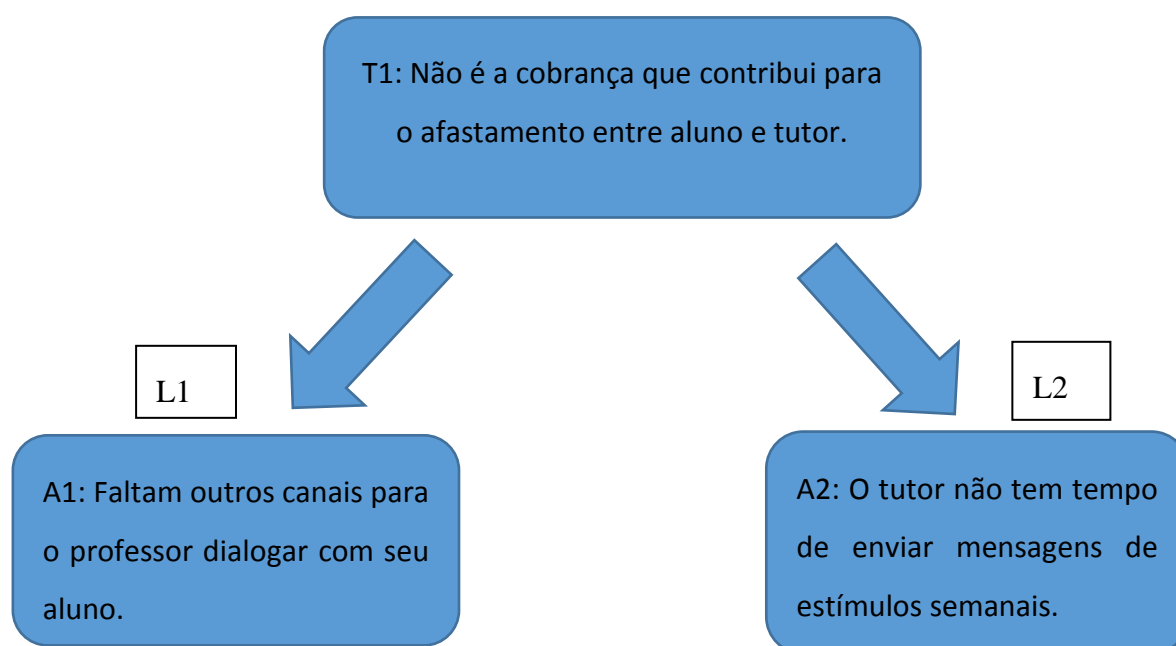
Tese 1: “Não é a cobrança que contribui para o afastamento entre aluno e tutor”.

Para a tutora, o papel do tutor é realmente cobrar e incentivar para a realização das tarefas, para o estudo. Sua premissa (A1) é a de que faltam outros canais para o professor dialogar com seu aluno. **Esse objeto de acordo é relativo ao preferível.** Segundo Castro e Frant (2011, p. 88) “estar de acordo a respeito de um valor, hierarquia ou lugar significa admitir a existência de uma possível influência destes na argumentação, sem que, no entanto, isto se aplique a todo e qualquer ser humano”. Outros tutores, portanto, acreditam que é nesse ambiente de estudo que as relações devam ser estabelecidas, ou seja, os vínculos afetivos, e que não é necessário outro canal de comunicação fora do ambiente virtual de aprendizagem.

Outra premissa utilizada por (A2) diz respeito à falta de tempo dos tutores para enviar mensagens de estímulos semanais. Para ela, essa ação descaracteriza um pouco essa sensação de muita cobrança somente. Este trecho da entrevista evidencia a premissa:

(...) eu acho que falta tempo nosso para a gente conseguir sempre estar mandando mensagens semanais... no começo eu até conseguia... toda semana uma mensagem de motivação... eu tentava mandar uma na segunda... motivando... e uma na sexta... cobrando... (risos) para fazer o peso (risos). Hoje em dia eu não estou conseguindo tanto, pelo número de disciplinas que eu estou.

Apesar de ser uma coisa que está sobrecarregando um pouco, a tutora informa que procura enviar mensagens de estímulo e motivação, tenta se organizar para isso, dosando a cobrança para não ser aquele professor que apenas cobra. Esse objeto de acordo é relativo ao preferível. Em linhas gerais, os lugares do preferível, segundo as Castro e Bolite-Frant (2011, p. 90) afirmam que uma coisa vale mais que a outra em razão da qualidade e da quantidade. O esquema a seguir sintetiza a argumentação acima:



Percebemos que os argumentos utilizados pela tutora reforçam sua representação sobre as possibilidades de se estabelecer vínculos na educação a distância. Para ela, o papel do tutor é realmente o de cobrar para que as coisas aconteçam, no entanto, há outros meios, além do espaço virtual de aprendizagem, para se buscar estabelecer esses vínculos. No entanto, há aí uma incompatibilidade do ponto de vista operacional, uma vez que a falta de tempo do tutor, em virtude do grande número de turmas, o impossibilitaria também de utilizar outros canais de comunicação com seus alunos. Portanto **L1** e **L2** são argumentos fundados na estrutura do real com ligações do tipo causa/efeito, a tese é consequência de **A1** e **A2**.

A **tese 2** foi anunciada a partir da seguinte pergunta da entrevistadora: - *Muita gente pensa que não é necessário cativar o aluno na educação a distância. O que você acha disso?* **T2: O papel do tutor é cativar o aluno.** Ela discorda da afirmação da entrevistadora e fornece seus motivos:

a gente tem que seduzir para o curso, seduzir para a disciplina, motivar para que ele pesquise outras coisas. esse talvez seja o papel do fórum. eu acho que ali a gente tem que tentar cativar o aluno, porque o que você coloca para a discussão pode fazer com que ele queira investir naquilo para o resto da vida... pode ser que algo desperte ele... pode ser também um limitador e que ele perceba que não é aquele curso que ele quer. Então eu acho que é ele que a gente tem que cativar... eu acho que o papel do professor é cativar mesmo.

Os procedimentos indicados para o tutor conseguir manter essa aproximação, esse cativamento dão sustentação à sua tese dois. Os acordos postulados indicam também que (A1) o vínculo afetivo se estabelece através da qualidade da linguagem usada com o aluno. Esse acordo é colocado como verdade.

Para a tutora, o tutor precisa falar diretamente para o aluno, evocar o seu nome nos fóruns, nas mensagens, para que ele sinta que se está falando diretamente com ele, afirma: “(...) *uma coisa que eu procuro fazer é usar sempre o nome do meu aluno para ele entender que é para ele aquela mensagem*”.

Utiliza-se de mais dois acordos, (A2) valorizar a fala do aluno e (A3) incentivar a continuidade dos estudos, imperativos muito utilizados no meio. Valorizar a fala do aluno é uma forma de incentivá-lo, mostrar que aquilo que ele diz tem coerência, tem importância no contexto dos estudos. Incentivar a continuidade dos estudos implica dizer que o aluno está no caminho certo, que ele não pode desanimar, mesmo que encontre alguns obstáculos.

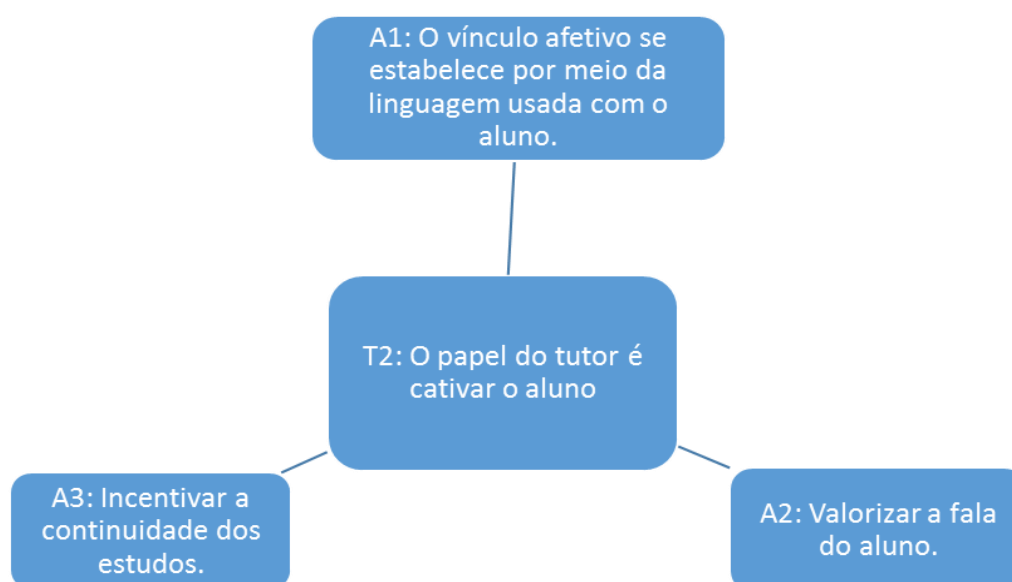
se eu for responder alguma coisa no fórum... eu procuro usar algum termo... alguma coisa que ele mesmo citou, para valorizar a fala do aluno... eu acho que isso é importante também.. e eu acho isso, essas mensagens que não tem a ver com o conteúdo, mas que você incentive a continuidade dos estudos... eu acho que isso é muito importante também para o aluno...

É bastante perceptível na fala da tutora que ela considera os alunos da modalidade semipresencial, por exemplo, mais participativos e com mais chances de criarem esse vínculo com o tutor presencial, uma vez que não há tanta cobrança. Ela faz uma comparação entre as duas modalidades e julga que na tutoria a distância não é tão fácil estabelecer vínculos devido à distância que existe e que ela é real. Justifica dizendo que a educação a distância é algo muito novo ainda na vida dos alunos e dos professores, que eles foram criados na tradição do presencial, do contato físico. No entanto, acredita que com o passar do tempo o professor a distância consiga ser exatamente igual ao do presencial.

(...) agora na tutoria a distância... a gente não consegue se aproximar tanto, porque eu acho até pela nossa história... a gente foi criada com esse contato físico... então passar para essa metodologia a distância... o

próprio aluno não estava preparado para isso... eu acho que é algo novo e com o passar do tempo talvez a gente iguale isso... o professor virtual... o professor a distância consiga ser exatamente igual ao professor presencial... é um passo... é um caminhar.

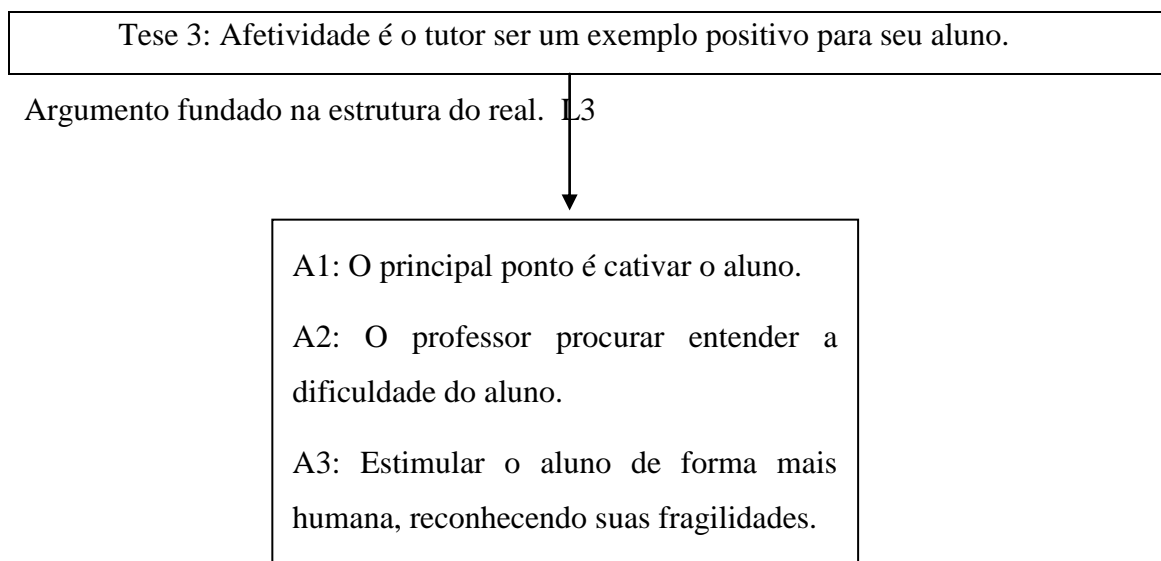
As representações sociais são as referências que temos para falar com os outros sobre alguma coisa, sobre um objeto. Esse algo, esse objeto é inserido nas relações sociais existentes de acordo com as preferências de cada grupo. Apesar de achar que “**o papel do tutor é cativar o aluno**”, é possível perceber que as referências da tutora EaD-4 estão vinculadas ao seu conhecimento e sua experiência como aluna e também como professora no ensino presencial. Seu discurso mostra que a possibilidade de estabelecer vínculos se ancora nas relações que professores e alunos têm no presencial. O esquema a seguir resume a argumentação da tese 2.



As ligações utilizadas na argumentação são fundadas na estrutura do real, estabelecem a tese como consequência quase natural dos acordos.

A Tese 3 foi enunciada a partir da seguinte pergunta da entrevistadora: “**-O que te vem à mente quando eu digo afetividade na EaD?** Sua resposta envolve alguns termos já indicados anteriormente, tais como cativar e estimular, mas uma afirmação chama a atenção: T3: **A afetividade é o tutor ser um modelo positivo para seu aluno.** Sua fala procura relacionar a afetividade com a postura de um tutor no que diz respeito a confiança, seriedade e a responsabilidade naquilo que faz, servindo de exemplo para os

futuros profissionais que um dia passarão por ele. “(...) *então eu acho que afetividade é manter o vínculo para que ele possa saber que esse professor eu posso confiar, esse professor é sério, é responsável... então eu vou ser sério também... eu vou ser verdadeiro também*”. Os argumentos que sustentam essa tese são: confiança, seriedade e responsabilidade. São argumentos fundados na estrutura do real por ligações de meio/fim. Vejamos, resumidamente, o esquema a seguir:



Para a defesa da Tese 3, a tutora utiliza argumentos fundados na estrutura do real para estabelecer uma ligação entre os acordos e a tese defendida, evocando uma relação de meio/fim. Os acordos são relativos ao real, e dizem respeito a fatos, verdades e presunções, uma vez que essa adesão não tem necessidade de justificção. Na argumentação, “tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para um auditório universal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 74). Esses acordos são suscetíveis de aderência por um auditório maior, uma vez que podem ser admitidos pela maioria das pessoas que trabalham na área da educação, seja ela presencial ou a distância. Dessa forma, os fatos acima são fatos não-controvertidos.

Para finalizar a entrevista, propusemos a indução da metáfora com a seguinte pergunta: “Se a afetividade que você tem com seu aluno hoje fosse um bicho, qual bicho seria e por quê? Segundo Mazzotti (2014, p. 33), “para saber em que se sustenta um argumento é preciso identificar a figura de pensamento que favorece os significados das

premissas em uso”. As figuras de pensamento, como a metáfora, por exemplo, ajudam-nos a conhecer os implícitos admitidos pelos auditórios e seus oradores. (MAZZOTTI, 2014, p.33). Essa indução de metáfora que compara a afetividade a um animal tem por objetivo conhecer as suas qualidades ou predicados através do transporte de significados de um elemento ao outro, buscando dizer o que algo é.

Após uma pequena pausa, a percepção de que era uma pergunta difícil, e mais uma vez, um pequeno sorriso acompanhado da resposta: *“Seria um pássaro, porque ele pode ver, sabe, o pássaro está voando alto, está um pouco distante ainda. O pássaro pode se aproximar, mas ele está voando. Existe uma distância que precisa ser quebrada, então eu acho que é meio como um pássaro ainda”*. Importante ressaltar que a imagem evocada pela metáfora se refere à distância, uma distância grande, a de um pássaro que voa longe. De seu discurso, podemos inferir que a distância ainda é um problema para a tutora, no entanto, direciona todo o seu trabalho no sentido de diminuir essa distância e acredita que a EaD, apesar de muitos preconceitos que ainda enfrenta, e como exemplo disso citou o próprio Conselho Regional de Serviço Social, que é notoriamente contra a metodologia a distância. É uma modalidade de educação que cresce não só no país, mas em todo o mundo, e garante ter orgulho de trabalhar na EAD. Um conjunto de afirmativas apresentadas como *fatos* permite essa inferência.

■ Tutor EaD-5

Ead-5 é graduada em História, mestre em Ciência Política e doutora em História. Segundo a própria tutora, ela caiu meio de “paraquedas” na EaD. O curso de História presencial em que trabalhava acabou e a convidaram para a educação a distância. Sobre seu relacionamento com os alunos, questionou bastante a situação em que se encontram os alunos hoje em dia, todos os conceitos são do senso comum, não possuem uma visão crítica, fundamentada, possuem pouca leitura e, muitas vezes, não sabem interpretar textos com um grau um pouco maior de complexidade. A tutora se posiciona da seguinte forma:

aí... você vem muito com aquela... por quê? tem aquela questão da disciplina. como você é professor de História, você quer muito provocar os outros... você quer aquela análise crítica... aquela coisa e, aí... foi um pouco de choque assim... você fica um pouco engessada.

É possível perceber na fala da tutora certa frustração com relação à incapacidade de mudar certos conceitos do aluno, ou o fato de não conseguir torná-los cidadãos com uma visão crítica aguçada como, preferencialmente, no seu entender, devem ser os professores de História.

tenho um fórum de História do Brasil, o último período... Brasil 3.. onde eu coloco um texto que faz uma discussão sobre as controvérsias sobre o golpe de 64...e aí eu vejo que alguns chegam no final e não romperam com determinados conceitos. não é... do senso comum... nesse período...ele já está no final e não conseguiu, então, para o historiador isso fica um pouco frustrante... que como eu não rompi essa visão dele. Né. ele tem que ter essa visão crítica.

Durante toda essa primeira parte da entrevista, a tutora não responde diretamente como é a sua relação com os alunos, no entanto, é possível inferir que o fator cobrança está muito presente e isso pode indicar que seu relacionamento com o aluno é mais formal. Ela elogia a ferramenta fórum uma vez que este é um espaço democrático, de construção de conceitos, em que alguns alunos conseguem se aprofundar um pouco mais no conteúdo e o tutor também pode se colocar mais, discutir conceitos, criticar, organizar a leitura dos textos e os comentários junto aos alunos. Entretanto, ponderou que é preciso ter cautela também com a linguagem, afinal de contas tudo é feito por meio da escrita. Para ela, é preciso ter cuidado para não agredir muito o aluno, porque ele lê e não interpreta muito bem e isso pode causar algum tipo de constrangimento, ou seja, de o aluno achar que está sendo “atacado”.

Podemos inferir que todo o discurso da tutora tem como referência a modalidade presencial. Ela defende a ideia de que para sistematizar os conhecimentos dos alunos seria preciso encontros presenciais de quinze em quinze dias para não deixar as ideias ‘soltas’ ou então algum tipo de recurso ou ferramenta que fosse alguma coisa ‘viva’, ou seja, demonstra sentir a falta da presença física, da voz, do movimento enfim. A referência à coisa ‘viva’ confere significado de morto, estático, ao virtual.

Ao responder a segunda pergunta da entrevistadora: Como é que você acha que seus alunos te veem? Pode-se deduzir que no relacionamento com seus alunos *online* há uma certa complexidade, uma vez que declara:

não... tem muito, assim...têm uns que não gostam, né, por causa dessa crítica mesmo que você faz. querendo ou não, você acaba provocando muito o aluno, não é? e aí... têm uns que já te olham assim, como se você fosse ...outros, não. outros ficam até agradecidos. você vê que alguns gostam, apesar de muitos nem entenderem muito, né, o que está

se passando ali. mas nos procuram, quando ele já tem isso dele naturalmente, eles gostam.

Dada a insistência da entrevistadora no sentido de buscar conhecer um pouco mais dessa relação com seu aluno na EAD, a Ead-5 formula a sua primeira **TESE**:

A formação deficiente dos alunos prejudica a educação a distância.

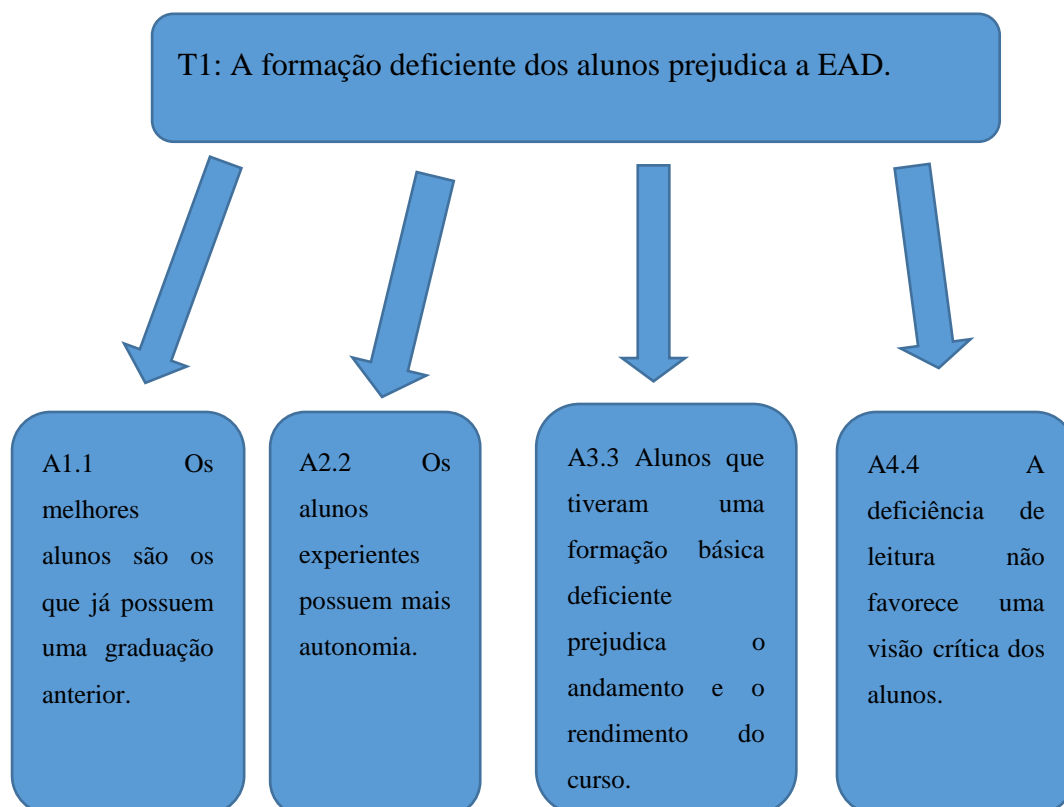
Afirma que seus melhores alunos são aqueles que já passaram por um curso de graduação anterior ao atual, eles têm um preparo melhor do que os outros que chegam “cruzinhos” ali. Os alunos que já possuem uma graduação, e têm a História como uma segunda opção, demonstram mais autonomia. Os outros vêm de uma formação básica muito deficiente e isso prejudica muito o rendimento e o andamento do curso, pelo menos aqui, na educação a distância. Segundo a tutora, muitos alunos demonstram deficiência de leitura, uma vez que não entendem o que você escreve, a crítica implícita naquele assunto.

(...), mas quando a gente pega aqui os alunos mais... a gente pega aqueles ...os alunos mais ‘cruzinhos’, mesmo porque é o primeiro curso, a primeira graduação, vem de uma formação muito deficiente, eu acho que isso é que prejudica muito, no caso, o ensino a distância...ele não sabe o que tem...ele não consegue interpretar aquele...a mensagem...ele não consegue...não sei...se projetar...eu acho que isso prejudica. então quando você tem esse outro aluno que já tem uma experiência, ele não..., ele busca mesmo uma orientação...ele pensa nessa busca.

A menção ao aluno estar ‘cru’ é muito utilizada no meio educacional. Refere-se à metáfora do ‘bolo assando’ (CASTRO; ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2013), os ingredientes são misturados pelo professor, alguns bolos crescem, outros murcham. O aluno cru sequer foi para o forno, ainda está em um momento inicial, sem cozimento.

Podemos formular a seguinte estratégia argumentativa da tutora. Sua **tese inicial** indica que **a formação deficiente dos alunos prejudica a educação a distância**. Para defender essa posição define os seguintes acordos: (A1) os melhores alunos são aqueles que já possuem uma graduação anterior. (A2) os alunos experientes possuem mais autonomia. (A3) alunos que tiveram uma formação básica deficiente prejudicam o rendimento e o andamento do curso. (A4) a deficiência de leitura não permite uma posição crítica dos alunos. Segundo Castro e Bolite-Frant (2011, p. 87), “os acordos são hipóteses do locutor a partir das quais seu raciocínio se desenvolve durante a argumentação”. Esses acordos da tutora **são relativos ao preferível**, que diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. Segundo Perelman e

Olbrechts-Tyteca (2005, p.74) “o que versa sobre o preferível, o que determina as escolhas e não é conforme uma realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja”. Trata-se de conferir características aos alunos que têm consequências no andamento do curso. Confere aos alunos graus de formação atribuindo o status de melhor àqueles que já chegam prontos. Podemos esquematizar assim, a estratégia argumentativa da tutora EaD-5.



Qualidades e defeitos são causa para o bom ou mau andamento do curso. As ligações são fundadas na estrutura do real, a deficiência dos alunos tendo como consequência o mau andamento do curso.

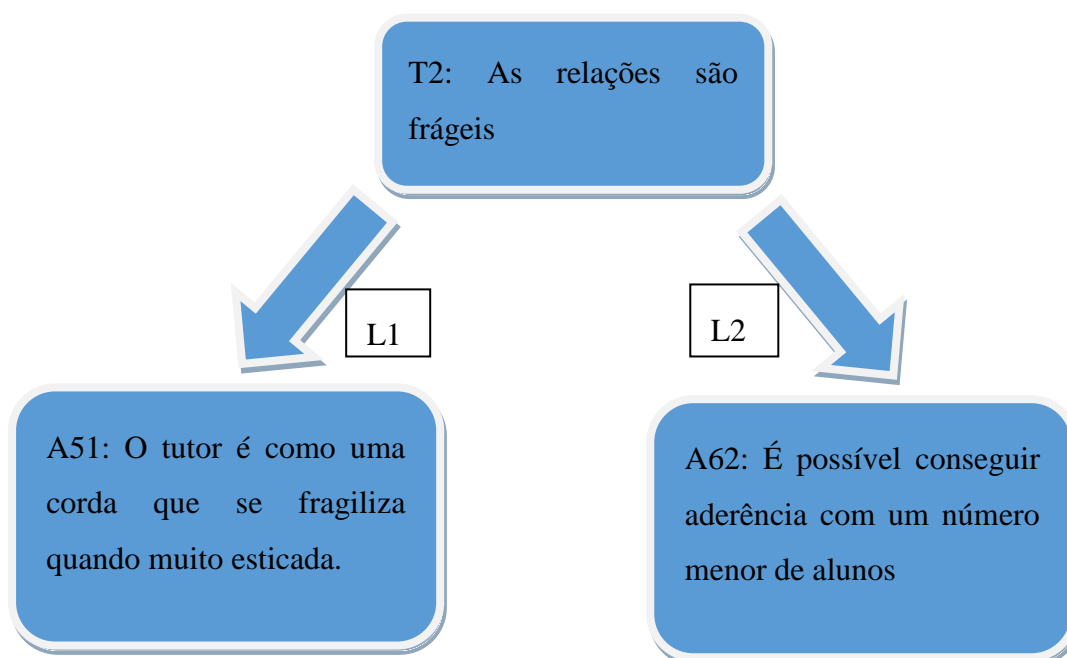
Outro questionamento apresentado para a tutora indagava das relações frágeis na EAD em função da distância. A entrevistadora apresentou-lhe a seguinte situação: - **“Muitas pessoas acreditam que as relações entre tutor e aluno na EAD são frágeis, devido a distância, a cobrança etc. O que você acha disso?”** A tutora aderiu ao que foi dito, porém fazendo ressalvas. Para ela as relações são frágeis (T2), sobretudo por causa do número de alunos que o tutor precisa atender em algumas disciplinas. Deu como exemplo o fórum do finalzinho do curso em que atende cerca de 20 alunos. Com esse número é possível se aproximar mais, provocar o aluno para uma discussão mais

profunda. No entanto, em algumas disciplinas, como metodologia da crítica, o fórum tem setenta e oito alunos, dessa forma fica muito difícil, segundo ela, “amarrar” esses alunos no fórum.

eu acho que o problema é esse... qual a quantidade de alunos que você tem no fórum? também tem isso. esse fórum do finalzinho eu tenho vinte alunos. então é um fórum que você pode bem aproximar...você pode ‘aporrinhar’ o aluno...agora quando você pega ali...um ensino fraco...cada fórum com setenta e oito alunos...como é que você vai amarrar esses meninos ali no fórum? (...) então eu acho que dependendo da quantidade também vai enfraquecendo as relações. assim, quanto mais você abre...mais enfraquece...você está como se fosse uma corda, você vai...vai...vai...esticando, e ela acaba se fragilizando.

A tutora faz uma comparação entre o professor e uma corda. A corda deveria ‘amarrar’ o aluno, mas ela está muito esticada e, estivada, pode ficar fraca, a imagem sugerida é a da corda se rompendo. A metáfora da corda escolhida pela tutora sugere a incapacidade do professor de gerir uma situação de trabalho em que o número de alunos afasta qualquer possibilidade de criar vínculos, ou seja, relacionar-se de uma maneira mais próxima com os alunos. Percebemos, então, que os vínculos são importantes para ela, apesar dela afirmar que na EAD eles são frágeis. Para sustentar sua tese 2, ela utiliza os seguintes acordos: (A1): É possível conseguir aderência com um número menor de aluno. e (A2): O tutor é como uma corda que se fragiliza quando muito esticada. Temos aí (L2) um **argumento que funda o real** através da **metáfora**. Segundo Castro e Frant (2011, p. 99), “podemos entender como um caráter facilitador da argumentação o fato de cada figura constituir uma estrutura conhecida, podendo, desse modo, participar das trocas semióticas entre os indivíduos, significativamente”. A imagem da corda esticada nos leva à imagem de um trabalho duro, dia após dia, como, por exemplo, pescadores que puxam seus barcos na praia após dias e noites de trabalho em busca de sua recompensa, os peixes, e que muitas vezes, voltam com seus barcos vazios. Os professores, assim como os pescadores, muitas vezes ficam “a ver navios”, pois não conseguem a sua recompensa, que é o aprendizado do aluno. Defende ainda sua posição dizendo que você pode conseguir maior aderência com um número menor de alunos (L1). O tamanho das turmas, então, é um empecilho para se conseguir aproximação com os alunos. Ela diz: “*Eu tenho turma pequena e turma gigante. Mas a gigante, não é possível, então, não tem nem como trabalhar*”. Esta é a causa da fragilidade dos vínculos na EAD. Esse argumento é do tipo fundado na estrutura do real que coloca o número de alunos como causa dos vínculos serem frágeis.

A tutora concorda com a hipótese inicial apresentada pela entrevistadora: **Tese 2: As relações são frágeis.** No entanto, fica claro que as relações deveriam ser mais próximas, não são pelos motivos que apresenta. Podemos condensar essa argumentação da tutora, apresentando o seguinte esquema:



Outro questionamento colocado pela entrevistadora aproveitando sua fala anterior foi a seguinte: **“Já que você falou em aderência, há quem pense que na EAD não é necessário cativar o aluno. O que você acha disso”?** A tutora imediatamente responde que acha necessário e importante cativar o aluno, uma vez que ele está longe, o que evidencia a interpretação de que ela pensa que os vínculos devam ser fortes. Relata que quando manda mensagens alertando sobre alguma coisa, buscando indicar algum estudo, alguma leitura, procurando incentivar o aluno para a realização das tarefas, percebe que isso, de certa forma, cativa o aluno. Suas mensagens procuram demonstrar preocupação e cuidado com o aprendizado do aluno.

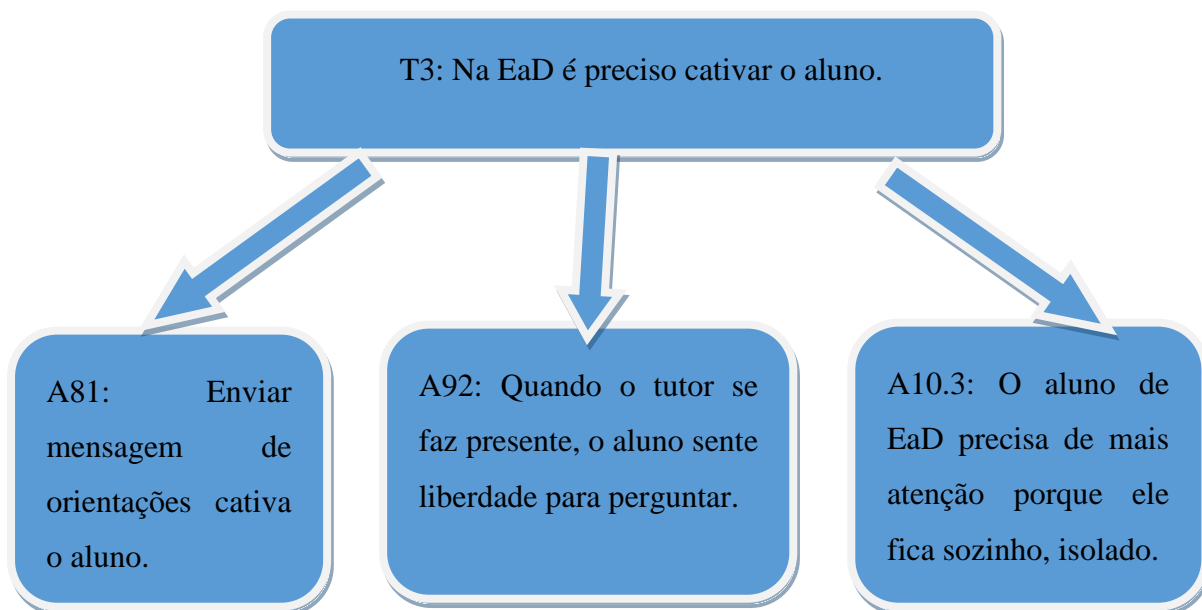
(...) eu acho que é necessário sim... até porque ele está longe, por causa disso mesmo. eu percebo que quando eu mando mensagens do tipo: - olha, estudar a distância é difícil, depende muito de você - aquela coisa assim, incentivando, eu percebo que isso ajuda, é uma certa forma de você cativar o aluno.

Para a tutora EaD-5, quando o professor se faz presente, o aluno sente liberdade de perguntar quando tem dúvida. Quando ele se surpreende com algum assunto, não vai pensar duas vezes, vai procura o tutor para tirar suas dúvidas. Para a tutora, é preciso incentivar através da própria disciplina, pontuar as questões mais importantes, a unidade e os exercícios que podem ajudar na compreensão do conteúdo. Para a tutora, faz parte de seu papel, chamar o aluno a participar, incentivar. Incentivar é colocado aqui como sinônimo de cativar. Afirma que o aluno da EAD precisa de mais atenção do que o aluno do presencial, pois o aluno a distância fica muito sozinho, isolado. Embora mostre que concorda com a afirmação da entrevistadora, argumenta. Surge assim sua terceira tese: **T3: Na EAD é preciso cativar o aluno.** Para confirmar sua posição utiliza dos seguintes acordos: **A1:** mandar mensagens de orientações cativa o aluno. **A2:** o aluno sente liberdade para perguntar, quando o tutor se faz presente. **A3:** O aluno de EAD precisa de mais atenção porque ele fica muito sozinho, isolado.

Mesmo quando as turmas são grandes, as mensagens de orientações surtem efeito positivo nessa relação, uma vez que o aluno percebe que o professor de alguma forma se faz presente, se preocupa com ele, oferece orientações, se coloca à disposição para tirar as dúvidas etc. Percebemos, então, que o cuidado, a atenção, a presença do tutor nessas orientações a seus alunos parece ser elemento da representação social da função da tutoria, apareceu em todas as falas dos sujeitos, o que muda é o significado dessa presença. Para ela, você consegue cativar o aluno fazendo-se presente de alguma forma no seu cotidiano. Sobre isso, a tutora declara o seguinte:

(...) eu acho que na distância, essas mensagens de leitura, de tal coisa, seria um pouco de você chamar para você essa linha. então...é um aluno que precisa de mais atenção do que no presencial. a melhor maneira de se conduzir um relacionamento a distância com o aluno é mensagem, mesmo...não tem como...é o único contato que você tem é através disso, mensagem e fórum. você tem que informar e estimular. acho que isso mostra um pouco de preocupação.

Percebemos que esses objetos de acordo servem como premissa para a tutora no seu processo de argumentação sobre a possibilidade de cativar o aluno na EAD. Cativar, para ela, é manter contato constante com o aluno. De seu discurso, podemos inferir que os acordos se apresentam como fatos, verdades e presunções. **São acordos relativos ao real.** Para sintetizar, podemos organizar o esquema da **tese 3** da seguinte forma:



Os argumentos utilizados pela tutora na tese 3 buscam explicar e justificar as práticas necessárias para aproximar um aluno que está espacialmente distante de seu professor. Castro e Frant (2011, p. 93) consideram os argumentos dessa natureza como sendo **argumentos fundados sobre a estrutura do real**, pois eles “apoiam-se sobre a experiência, sobre ligações reconhecidas entre as coisas apresentadas como inerentes à natureza mesma das coisas [...] esse tipo de argumentação assemelha-se mais a uma explicação”. São argumentos do tipo causa/efeito: “a partir de um evento determinado, visam aumentar ou diminuir a crença na existência de uma causa que o explicaria ou de um efeito que resultaria dele” (p. 96).

Esses argumentos se somam aos outros citados anteriormente em que se busca justificar algumas das dificuldades apresentadas no ensino a distância, tais como a quantidade de alunos por turma que o professor é obrigado a atender, os problemas relacionados à má formação básica dos alunos, ao problema de leitura, a distância física que impede a ‘amarração’ dos alunos, enfim, esses são alguns dos desafios enfrentados pelos tutores na sua prática diária, segundo a tutora EaD-5.

Já finalizando a entrevista, a pesquisadora pergunta sobre o que lhe vem à mente quando alguém fala **afetividade** em educação a distância. É possível perceber que a tutora fica na dúvida, e declara que acha uma coisa muito complicada. “*Talvez seja por*

aí, ter essa relação que falamos a pouco” – pondera. A entrevistadora reforça e insiste: Como é a afetividade para você, como é que ela pode ser vista na EAD? Sua resposta sugere que a tutora não se sente à vontade com essa pergunta. O que pode ser visto a seguir:

(...) eu não sei...porque a gente fica tão longe do aluno, não é? essa distância que tem e essa questão de você... você me perguntou antes, tem uma certa relação aí, de você demonstrar carinho e tal. eu acho que é isso aí...ou querer estimular o aluno numa coisa...mostrar preocupação com ele.. no sentido ...porque eu penso assim...quando é no ensino superior de um modo geral, a gente não tem muito essa preocupação, isso até mesmo no presencial. tem colegas que acham que isso aí não existe...eu também não sei...inicialmente eu pensava assim... que não... assim... não sei também... você é quem vai descobrir aí na sua pesquisa...é uma incógnita.

Segundo a tutora, no caso de um curso presencial, você acaba tendo algum carinho com o outro, mas você está presente, o outro também, você está preocupado com a aderência mesmo do aluno para que ele aprenda. Há uma aproximação real. A questão da presença física ter relação com a afetividade também aparece em todas as falas dos sujeitos. Para ela, “*você não fica muito estressado com isso*”. No entanto, na educação a distância, “*não sei se entra essa questão da afetividade*”. Ela completa seu pensamento com a seguinte premissa:

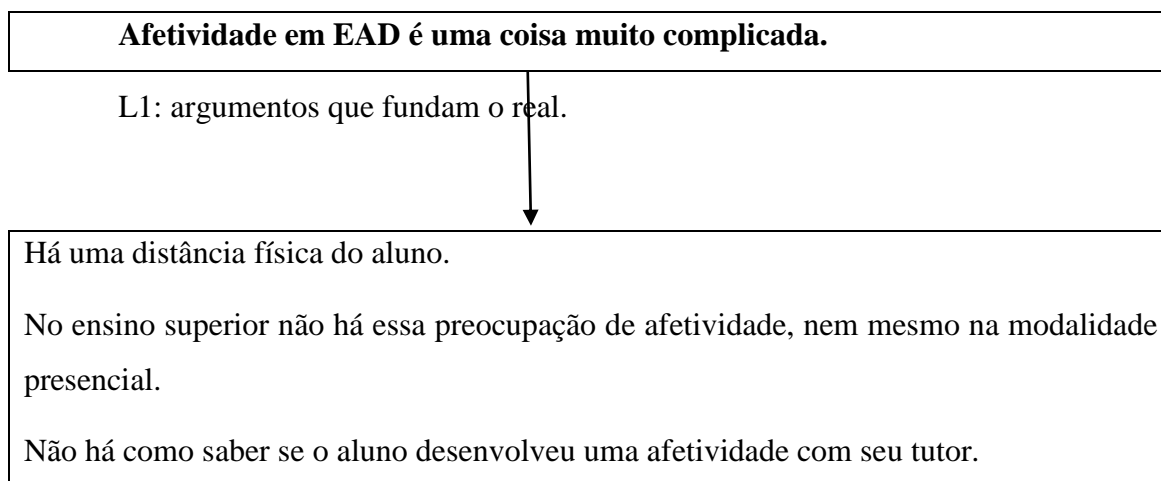
na EaD, você tem que mostrar maior atenção nesse aluno, mais do que no presencial. será que seria por aí? você ter que desenvolver essa afetividade? aí, como você vai desenvolver a parte dele? com a tua parte você pode até tentar pensar, mas o que é que eu vou fazer para poder desenvolver nele também esta afetividade? é uma experiência que a gente tem aí...e tal...tentar buscar esse aluno...agora, será que isso vai ter resultado no lado dele?

A tutora demonstra que tem muitas dúvidas acerca desse tema e diz que está pensando sobre isso. Informa que, no ensino presencial, ela não tem essa preocupação de afetividade, a não ser que seja aula para as crianças: “*Com elas, você se preocupa, tem que dar aquela atenção, criar o mundo, a descoberta e tal, mas depois que é adulto... não fico muito preocupada com isso não..., não sei... será?*” Em seguida, a tutora pondera e sugere que, para manter esse aluno, talvez seja necessário dar essa volta, ou seja, diferente do presencial, a educação a distância vai ter que construir uma afetividade a fim de manter seus alunos (fidelização dos alunos da EaD). Agora como fazer isso, ela não sabe dizer, nem demonstra certezas nas afirmações que faz.

O que podemos perceber no discurso da tutora é que, mesmo buscando alguma relação positiva entre a prática de uma boa tutoria e a ideia de afetividade, fica difícil

para ela ter opiniões formadas sobre o assunto, o que nos permite inferir que não é um assunto muito comentado entre os pares. A professora não declara abertamente, mas é possível perceber que a afetividade é algo que não faz parte da sua estratégia pedagógica com alunos da educação a distância. No entanto, ela confere alguns significados ao conceito de afetividade: atenção, orientação constante, preocupação com o aprendizado, participação ativa do tutor nas mediações *online*. Argumenta a tese 4, demonstrando que suas ideias sobre afetividade são pouco refletidas: **Afetividade em EAD é uma coisa muito complicada**. Para sustentar, usou **argumentos fundados na estrutura do real, com ligações de sucessão do tipo causa-efeito e meio-fim**. Os argumentos fundamentados na estrutura do real valem-se de uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 297). Os acordos que sustentam a tese recorrem mais uma vez a distância física e ao desconhecimento do papel da afetividade nesses ambientes.

Podemos hierarquizar o discurso da tutora da seguinte maneira:



Na indução de metáfora, com a pergunta sobre a afetividade com seu aluno da educação a distância, a tutora indica o golfinho. Sua justificativa se dá da seguinte forma:

Golfinho é um bicho inteligente, carinhoso. Ele tem linguagens, assim, existe um comportamento... é um mamífero... então... não sei... e é fofo... bonito demais... e carinhoso também. há exemplo, com humanos.. assim... a história de golfinho que tem relações interessantes com... salva as pessoas e tal. não sei se é mesmo, mas dizem que é assim. aí.. .pode ser...: um golfinho! o professor e o aluno. um homem e um golfinho. não sei... isso pode ter alguma coisa... alguma relação.

Mazzotti (2014, p. 68) indica que a metáfora e também a metonímia são figuras carregadas de emoções. Através delas, é possível se obter representações efetivas para delimitar o tema ou objeto da investigação. A representação do golfinho como um animal que consegue se relacionar com os humanos, pode indicar que, no fundo, a ideia a afetividade permeia os pensamentos da tutora. Não se sabe perfeitamente ainda como desenvolver essa afetividade, mas ela pode ser inerente à relação aluno e professor. O professor, o homem, o aluno, o golfinho. Ela evoca de diferentes formas a imagem de carinho.

■ Tutor-EaD-6

EaD-6 é graduado em Letras, possui especialização em Literatura Portuguesa, mestrado em Ciência da Literatura, graduação e pós-graduação em Direito. É professor na modalidade presencial desde 2001, e na educação a distância desde 2007. Sobre sua experiência como tutor declarou que tem altos e baixos. Inicialmente não gostava da função de corrigir exercícios e fazer questões para alimentar um banco de questões para a prova. No entanto, dentro da metodologia, o que considera mais importante e interessante de se fazer é a **interação** com os alunos. Essa interação se dá basicamente nos fóruns de discussão e, segundo o tutor, é a parte que mais gosta de fazer. A fala do tutor, a seguir, indica sua preferência:

o que eu acho assim mais legal aqui, que a gente tem de trabalho hoje é a interação com os alunos...e nitidamente na parte dos fóruns... porque assim é aquele momento que eu tenho é ... contato com que realmente o aluno leu, com que realmente o aluno conhece e ele materializa isso através da escrita. então, dependendo do aluno, e do que está postado ali... eu posso indicar determinadas leituras, eu posso fazer a correção de um pensamento que academicamente não está correto... então assim... é o momento que eu mais me realizo aqui.. profissionalmente... é o momento que estou corrigindo os fóruns.

Cabe aqui chamar a atenção para o fato de ele ter usado o termo ‘corrigir’ para se referir ao que acontece no fórum. Outros sujeitos se referem ao fórum como lugar de debates. A ação de ‘correção’ está enraizada na prática do professor.

A entrevistadora então pergunta como ele acha que seus alunos da EAD o veem. O tutor diz que sinceramente não sabe, mas que recebe algumas mensagens de agradecimento e muitas são motivadas pela **interação** no fórum. Além de outras mensagens genéricas que são mandadas a todos os professores, tais como boa páscoa, bom natal, feliz dia dos mestres, essas coisas. Fora isso, ele não tem um retorno como

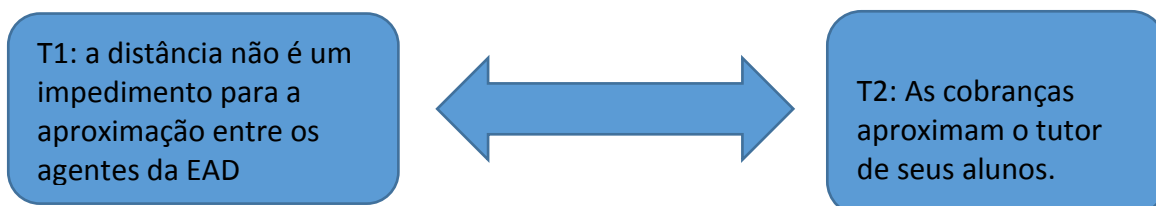
tem dos alunos do presencial, por exemplo. Segundo o tutor, no presencial, a percepção com relação ao envolvimento dos alunos é maior e mais frequente.

As questões seguintes buscam conhecer a percepção do tutor com relação aos vínculos e a afetividade na educação a distância. A entrevistadora afirma que muitas pessoas acham que os vínculos entre o tutor e o aluno na educação a distância são bem frágeis por causa da distância (espacial e temporal) que existe e também pelo papel que o tutor assume de cobrar prazos, tarefas etc. O tutor concorda que existe uma distância mesmo, mas não entende essa distância como um impedimento para que haja aproximação entre o professor e aquele que participa da modalidade virtual. Com relação às cobranças, o tutor acha que na verdade elas aproximam o aluno do tutor, uma vez que o aluno desta modalidade de ensino precisa ter disciplina, ter responsabilidade e ser organizado.

(...) eu creio assim... há uma distância.. mas não entendo que essa distância ela seja um impedimento... é para que haja aproximação entre o tutor e o aluno... em relação ao estudo e a cobrança.. acho que pelo contrário... acho que esses prazos... na verdade... eles aproximam o aluno do tutor. porque eles... abrindo um parênteses... uma das grandes características do aluno de ensino a distância tem que ter disciplina... tá... o aluno que não for organizado... que deixa pra cumprir as tarefas no último dia... por conta dele ou por motivos externos. tipo a internet que caiu. alguém ficou doente... ele não consegue concluir o curso porque ele acaba ficando reprovado.

Para o tutor, o que mais lhe chama a atenção na educação a distância neste tempo em que está envolvido é a questão da disciplina. Ele conclui afirmando que um cronograma de tarefas aproxima o aluno do tutor. Então, a cobrança é positiva e não seria um ponto de afastamento. A partir daí, podemos extrair a seguinte estratégia argumentativa de Ead-5. Logo de saída, podemos perceber a enunciação de duas teses consecutivas. Sua tese inicial se contrapõe ao que lhe foi apresentado, ou seja, para ele **(T1) a distância não é um impedimento para a aproximação entre estes agentes da EAD.** Em seguida, formula a segunda tese: **(T2) as cobranças feitas pelo tutor o aproxima de seus alunos.** Podemos perceber que o tutor procura desconstruir as duas afirmações da entrevistadora e, para isso, utiliza-se de algumas características que os alunos da educação a distância devem ter, tais como disciplina, responsabilidade e organização. Esses acordos estão ligados por sucessão às teses, por **argumentos fundados na estrutura do real.** As teses são colocadas como consequência das características dos alunos.

Defendendo esse ponto de vista, reafirma que *“justamente... a cobrança é positiva... então não seria um ponto de afastamento. eu acho o inverso. né... o raciocínio ao contrário... esse sim é que seria um ponto de afastamento... tá”*. Com isso, reafirma que a cobrança é positiva na relação com o aluno da educação a distância. Podemos perceber que as teses se mostram interligadas sem que haja uma hierarquia entre elas. O esquema a seguir sintetiza a argumentação acima.



Outra questão levantada pela entrevistadora diz respeito à necessidade de cativar o aluno na educação a distância. A situação é posta da seguinte forma: - Muita gente acha que **não** é necessário cativar o aluno na EAD, que nesta modalidade de ensino isso não existe. O que você pensa sobre isso? Imediatamente, o tutor discorda da proposição defendendo a seguinte opinião: *“Eu acho que tem que cativar o aluno sim... é::: eu acho que tem que cativar o aluno. Primeiramente. oferecendo a ele um ambiente virtual de qualidade”*. Além disso, o tutor apresenta outras formas de cativar o aluno, ou seja, um ambiente sem poluição de informações, bons professores, atendimento eficiente de secretaria etc.

(...) então acho que a faculdade para o aluno não é... só o trabalho do tutor. do professor. ele não se encerra nisso... né... dentro das atividades acadêmicas. mas a vida do aluno dentro da faculdade exige outras coisas... então uma forma de cativar o aluno é oferecer uma boa assessoria na parte burocrática... oferecer um bom produto... tá... não é só ter um professor de qualidade... um material bem feito. um ambiente bem estruturado... mas também ter bons serviços de secretaria. então isso seria uma forma de cativar o aluno também... não precisa a gente chamar de meu amor... meu querido... meu doce... às vezes dependendo da situação. daquela interação. você pode até utilizar um vocativo mais carinhoso. mas acho que a forma de cativar o aluno deve ser oferecer um bom produto... ter responsabilidade e comprometimento e fazer um bom pós-venda.

A EAD é evocada como um produto, que deve ter uma qualidade. Esse produto teria um ‘pós-venda’ que deveria ser bom. A comparação do curso com um produto que é vendido é bastante recorrente em setores particulares do ensino.

Cabe também ressaltar a imagem dos ‘meu amor’, ‘meu doce’ na alusão feita à afetividade. Essas menções aparecem com muita força nas falas dos sujeitos.

Podemos perceber aí a formulação de mais uma tese (**T3**): **Para cativar o aluno na EAD é preciso oferecer um serviço de qualidade.** Para sustentar essa premissa, o tutor utiliza-se de ilustrações que indicam o que seria esse atendimento de qualidade: qualidade do professor, qualidade do ambiente, do material, do atendimento de secretaria, ou seja, cativar toma um sentido mais amplo que ultrapassa a ideia inicial pretendida. O tutor buscou uma abrangência de situações e ações que vão além das relações pedagógicas e acadêmicas entre discentes e docentes. Essa negociação de significados possíveis adquiridos pela palavra cativar (captar, atrair, fidelizar, preocupar-se) torna sua **argumentação com ligações que fundam o real**, ou seja, foram defendidas a partir de ilustrações. Segundo Castro e Frant (2011, p. 98) “são argumentos que propõem uma generalização a partir de um ou mais casos particulares”. Sintetizando o esquema apresentado, é possível confirmar os acordos utilizados. Esses acordos são relativos ao preferível, pois se fundamentam em lugares do preferível.

T4: Para cativar o aluno na EAD é preciso oferecer um serviço de qualidade:

Ligações que fundam o real

A1: Qualidade do professor;
 A2: Qualidade do ambiente virtual;
 A3: Qualidade do material oferecido;
 A4: Qualidade do atendimento da secretaria.

A entrevistadora solicita exemplos de procedimentos utilizados pelo tutor a fim de manter um contato com seus alunos. O tutor indica que procura atender todas as dúvidas de seus alunos, até mesmo aquelas que não são de sua competência, demonstrando que não há um desinteresse da parte dele em relação àquele problema e, acima de tudo, procura agir com *urbanidade*, ou seja, dar saudações no início do curso, no final, faz uma despedida, envia mensagens avisando dos prazos finais de cada atividade, agradece as participações e afirma que isso seria, então, “*uma forma essa de*

cativar aí. né? eu coloco como uma responsabilidade minha como tutor em tratar o aluno com urbanidade.. ser educado com ele”.

Na comparação entre a modalidade presencial e a distância, o tutor aponta algumas diferenças, tais como a rigidez de prazo a distância contra a flexibilidade de prazo no presencial; a distância, *“o tutor é mais objetivo nas avaliações, mais positivista... é aquilo que está presente.. é aquilo que eu vou avaliar”*. No presencial, *“ele é mais subjetivo... porque você tem a impressão de conhecer o aluno.. principalmente se ele já foi seu aluno em outro momento.. você sabe que ele é esforçado. comprometido. talvez você acabe sendo menos justo nas correções das tarefas”*. Na modalidade a distância, *“as provas possuem uma correção mais rígida.. mais criteriosa. uma vez que são corrigidas nos computadores e o tutor como tem acesso à Internet consegue pegar as ‘colas’ com facilidade..”* no presencial, *“com as correções feitas no papel. o tutor não tem tempo de ir buscar as possíveis fontes que não foram citadas”*. A distância, *“você avalia o hoje.. o atual. o que está ali.”* mas no presencial *“você avalia o histórico.. o passado do aluno”*. A distância, *“a mensagem é escrita.. ela fica para todo o sempre”*. No presencial, *“a mensagem é oral.. não há registro”*. Podemos perceber aí a utilização da técnica de **dissociação da noção de ensino**, a distância e presencial, onde o tutor procura agregar valores positivos ao segundo termo; percebemos os valores positivos na modalidade presencial, em contraposição aos elementos do primeiro termo, que é desvalorizado.

Ao ser perguntado como conduz o relacionamento com seus alunos a distância, novamente o tutor mencionou o fórum como o ponto positivo da **interação**. Informou que nem todos os alunos respondem suas provocações acadêmicas, mas os que participam se manifestam satisfeitos. O tutor explica que *“então essa forma de eu interagir com o aluno... que eu fui construindo ao longo do tempo... acho que é baseada na urbanidade... como disse antes. uma questão de comprometimento... é baseado numa questão de não idealizar o aluno”*. A presença do termo urbanidade para descrever as iniciativas que o tutor tem com seus alunos é curiosa, pois ‘urbanidade’ diz respeito à vida em cidade, alunos *online* são de toda parte. O sentido que nos arriscamos a dar a essa menção seria o de civilidade, termo próximo e que indica atitudes de quem se preocupa em demonstrar vida em comum com regras e normas. O tutor acrescenta que aquele aluno que aceita suas provocações acadêmicas, ele acaba interagindo mais e procura transmitir caminhos para o aprendizado.

Aproveitando o termo provocação utilizado pelo tutor, a entrevistadora diz que fará uma provocação também e pergunta como ele demonstra emoções com quem está distante dele, ao que ele responde: “*ah, boa pergunta! acho que com palavras mais afetuosas.. talvez com mais adjetivos que caracterizam aí uma ideia de elogio. tá... enfim,, creio que dessa forma aí.*” Importante assinalar o uso da palavra ‘afetuosa’, a conversa deve ter induzido essa utilização. Essa pergunta é a preparação para a próxima, em que buscamos apreender a negociação de significados dado à palavra afetividade quando ligada ao trabalho da tutoria na educação a distância. A entrevistadora então questiona o que lhe vem à mente quando diz **afetividade** na EaD. Sobre a afetividade o tutor se posiciona da seguinte maneira:

é, afetividade na EaD é um termo bem polêmico. né... mas eu entendo aí. afetividade como você construir suas relações a distância, né... dentro de padrões de urbanidade. de comprometimento. tá...é de não-idealização do aluno.. porque se você idealiza um determinado tipo de aluno e aquele aluno real.. muito embora o ambiente virtual não corresponde muito àquilo que você imaginou.. aquilo te frustra. então acho que isso não é uma coisa legal. acho que não idealizar. quer dizer. como é que é você aluno? ah, você é assim...então é assim que eu vou te ver e vou interagir com você nesse ambiente virtual.

É possível perceber no discurso de Ead-6 que as palavras *responsabilidade*, *comprometimento* e *urbanidade* estão no núcleo das suas representações sobre afetividade na educação a distância. Essas palavras revelam que o tutor percebe a afetividade na EAD como algo inerente à sua função mesma da tutoria, que é tratar com respeito e cortesia seus alunos, informando e dando retorno das atividades agendadas, ser educado com aqueles que buscam algum retorno dele.

Para finalizar, a pergunta da indução de metáfora que traz em sua resposta a ideia de um animal um tanto exótico. Quando perguntado se a afetividade que ele tem com seus alunos na educação a distância fosse um bicho, qual seria e por quê, o tutor responde o seguinte:

boa pergunta... qual o bicho? talvez um bicho. pensei aqui num porco-espinho. mas é... não sei se o porco-espinho quando você faz algum carinho nele. faz um afago. o espinho abaixa. alguma coisa assim. mas seria assim.. é um bicho que trata é... do seu ambiente de uma forma não afetiva. mas também não bloqueia. não impede de receber carinho. de receber afetividade.

A imagem evocada por um porco-espinho mais comum é quase a negação da descrição que ele dá. Talvez por isso tenha dado tantas explicações, pois demonstra ter querido fazer o bicho algo afetivo. Pode-se inferir do que foi dito pelo tutor até aqui,

incluindo a metáfora do porco-espinho, que encara o trabalho da tutoria com seriedade e responsabilidade, no entanto, assim como o animal indicado, é meio bicho do mato e para se defender encurva seu corpo numa bola expondo seu dorso com espinhos para se proteger. A imagem do porco-espinho revela a noção de autodefesa.

vou trabalhar de uma forma impessoal... fria. tento ser técnico. mas tem quem me manda uma Feliz Páscoa, um Feliz Natal... enfim. eu agradeço. eu retribuo (...) é... eu trabalho.. digamos... com o meu sistema de autodefesa armado. e aquelas pessoas que fazem um carinho. que me tratam de uma forma mais afetiva. acabo respondendo também. creio eu. com uma forma afetiva também.

A aparente confusão em suas palavras revela, mais uma vez, que o tema é pouco discutido com seus pares. A escolha do bicho e as explicações que se impuseram mostram que, para esse sujeito, a afetividade requer mecanismos de defesa, algo bastante inesperado de ser atribuído à afetividade.

■ Tutor EaD-7

EaD-7 tem uma experiência de aproximadamente 5 anos na educação a distância. Já passou tanto pela tutoria presencial, aquela que o tutor tem contato com o aluno, pelo menos de quinze em quinze dias, e pela tutoria a distância, em que o contato com o aluno se dá somente pelo ambiente virtual de aprendizagem. Informa que a possibilidade de troca na tutoria presencial sempre foi muito gratificante e que a tutoria a distância ‘mesmo’ tem sido muito rica também. No Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ - onde trabalhou inicialmente, seus alunos que faziam o curso de Pedagogia, normalmente já tinham outra graduação. A Pedagogia era então um complemento ou uma segunda opção de carreira, o que fazia uma grande diferença. Atualmente, trabalhando em uma universidade particular, percebe que a maioria dos alunos de Pedagogia está na sua primeira graduação. Esse comentário vem ao encontro do que foi dito pela tutora EaD-5, ao falar sobre o desempenho de seus alunos na educação a distância. Indica também que aqueles que possuem uma graduação anterior têm um aproveitamento melhor nos estudos a distância.

A tutora é Pedagoga e possui mestrado em Educação. Ao responder sobre como acha que seus alunos da EAD a veem, ou como ela própria sente esta relação, diz que a experiência hoje é diferente da que teve antes no CEDERJ. Lá ela percebia o aluno mais

próximo, mais atento e preocupado com os estudos. Mesmo o curso sendo a distância, os alunos procuravam por seus tutores, buscavam uma relação de mais proximidade, um contato mais frequente.

Ao responder à pergunta sobre os motivos da fragilidade dos vínculos na EAD, se eles são frágeis em virtude da distância e/ou da função de cobrança frequente dos tutores, a tutora diz que essa relação depende muito do tutor. É *mister* que o tutor esteja sempre motivando o aluno, incentivando (ênfatisou), mesmo que perceba que a forma de tratamento dele não corresponda ao que você considera cordial e educado.

you have to conquer this student... it is a conquest even, because after you do this conquest.. you see that the student talks like: "professora, muito obrigado, eu compreendi, e começa a fazer perguntas.. começa a se aproximar mais.. então eu acho essencial o tutor a distância nessa conquista. o seu texto tem que ser um texto mais elaborado, mais organizado, porque se você fizer um texto seco, um "não" escrito pode ser visto de outra forma, a escrita tem essa dificuldade.

Ao analisar sua fala, percebemos logo que sua premissa é a de que a relação entre o tutor e seu aluno nos ambientes a distância depende da postura do tutor, ou seja, **o tutor é responsável por conquistar seu aluno no ambiente *online***. Para sustentar sua posição utiliza a seguinte estratégia:

T1: O tutor é o responsável por conquistar o aluno no ambiente *online*.

L1 – implicação quase lógica

A1.1 Tendo conquista, o aluno se aproxima mais do tutor.
 A2.2 A mensagem para o aluno deve ser bem elaborada, bem organizada.
 A3.3 Um 'não' na forma escrita pode assumir outros significados.

O esquema argumentativo acima sugere que a linguagem assume um papel importante nesse contexto, conforme já foi visto também na fala de outros tutores até aqui. Entende que a relação *online* se dá basicamente através da escrita e que esta pode deixar dúvidas e interferir nesta relação. A tutora informa que a necessidade de elaboração do texto, a releitura daquilo que foi escrito pode evitar múltiplas

interpretações que frequentemente geram conflitos na educação a distância. Se há conquista, então o aluno se aproxima do tutor. Conquista para ela é mensagem bem elaborada, uma escrita cuidadosa.

Há um implícito na fala da tutora que vale a pena abordar. Diz respeito a lei do retorno, ou seja, agressividade gera agressividade, gentileza gera gentileza, ou seja, se o aluno foi ríspido, você deve responder com atenção, chamando-o pelo nome, dando um bom dia, boa tarde e esclarecendo a sua dúvida, “*o aluno retorna de forma mais educada, mais amiga*”, segundo a tutora. O acordo A1 é uma presunção, relativo ao real, mas A3 e A3 são relativos ao preferível, lugares comuns impregnados pela lei do retorno. **Os acordos se ligam à tese por meio de argumentos quase-lógicos por implicação.**

A **segunda** pergunta foi apresentada à tutora como sendo uma posição que muitas pessoas da EAD têm sobre a **não** necessidade de se cativar o aluno. Sua resposta foi postulada da seguinte forma:

Não... eu acho necessário cativar o aluno, eu vejo essa necessidade... você deve ter essa preocupação de cativar o aluno mesmo no virtual... eu... pelo menos. Eu tenho essa preocupação... às vezes... eu percebo que o aluno foi grosso, foi áspero, então eu tento contornar a situação para que aquilo não fique assim... de uma forma tão agressiva. Porque o aluno já está a distância. Você não está próximo dele, enfim...

A tutora se posiciona contra a hipótese apresentada pela entrevistadora. Sua ênfase recai sobre a forma de lidar com o aluno a distância. Ele já está distante, logo, o tutor não pode afastá-lo ainda mais. O tutor precisa estabelecer um vínculo com esse aluno, trazê-lo para mais próximo do grupo de estudo, fazê-lo perceber que existe nessa relação algo que os aproxima e o faça sair da posição defensiva, reativa, para uma posição de entendimento, de envolvimento com seu grupo, desenvolvendo um sentimento de pertença. Para que isso efetivamente se dê, a tutora indica que alguns procedimentos são suscetíveis de mudanças. A própria maneira de se fazer uma correção indica essa possibilidade. Um exemplo dado pela tutora foi o seguinte: “*eu procuro corrigir assim de uma forma não tanto agressiva... dizer para ele. Olha... você foi bem. Mas eu acho que você pode melhorar essa palavra. Trocar por uma outra etc.*”.

No entanto, a tutora afirma que isso tudo não é fácil de se fazer, e para que dê certo o professor tem que se organizar. Podemos perceber um conjunto de argumentos que sustentam sua posição acerca da proposição 2, ou seja, é nítida sua **tese 2** que nos

indica que é sempre necessário ter essa preocupação de cativar o aluno mesmo no virtual. O esquema abaixo sintetiza a estratégia acima:

T2: É sempre necessário ter a preocupação de cativar o aluno mesmo que no virtual.

L2

A4.1. Eu percebo que o aluno foi grosso, foi áspero, eu procuro contornar a situação.

A5.2. O aluno já está distante, você não está próxima dele, ou seja, vale a pena contornar a situação.

A6.3. Eu procuro corrigir as tarefas de uma forma menos agressiva.

L2 liga os acordos à tese através de **argumentos que fundam o real**, uma vez que se utiliza de exemplos, de modelo ou criam novas relações entre as coisas que antes não eram reconhecidas. Nesse caso, sua atitude é o exemplo, sua atitude é pensada de forma a gerar atitudes dos alunos.

A tutora compara a modalidade a distância com a modalidade presencial na perspectiva do aluno e do professor, colocando em evidência sempre o fato de não se deixar influenciar pela distância física que inevitavelmente vai haver sempre. Segundo ela, precisamos abandonar os preconceitos que existem, as dúvidas em relação ao que o aluno *online* diz ou faz; seu questionamento se faz coerente ao questionar as ‘verdades’ ditas pelo aluno no presencial: *“é porque no presencial você está vendo o rostinho do aluno. você tem as expressões do aluno... os gestos... e aí. a distância você fica meio assim... ‘será que fulano está sendo honesto nesta fala? Será preconceito?’ ”*

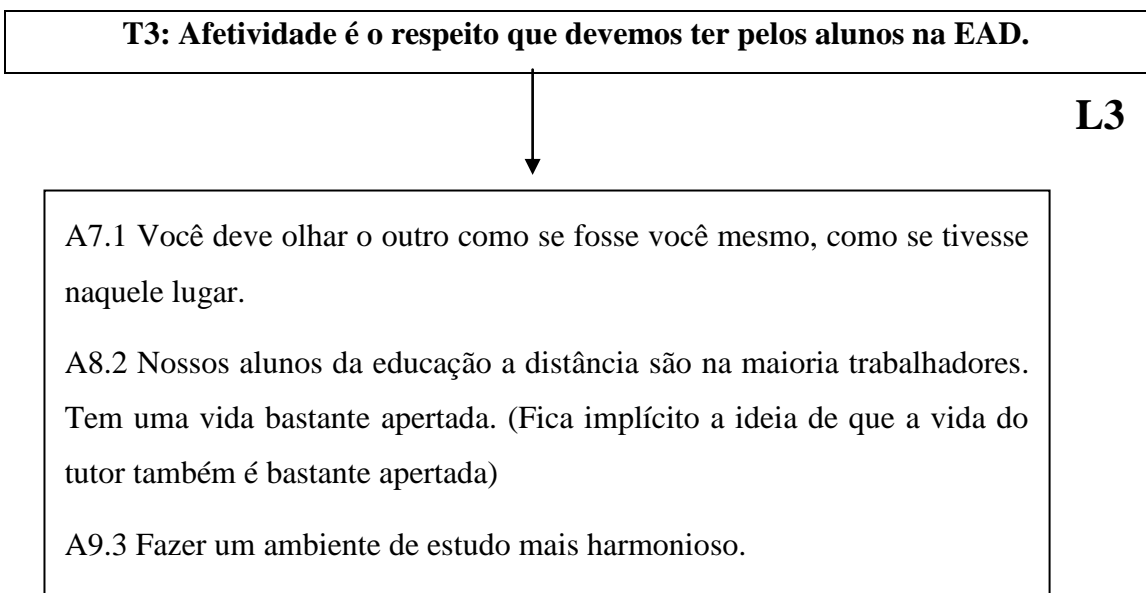
Outro ponto abordado na comparação entre as modalidades foi o perfil dos alunos. Os alunos sempre procuram tirar vantagens das situações, sempre querem nota, justificam seus atrasos, justificam a não realização das tarefas, questionam a avaliação não leem as orientações e recomendações, entre tantas outras coisas. Nesses quesitos, todos são iguais, no entanto, um predicativo é direcionado como característico do aluno a distância. Ele é ou busca ser mais autônomo. Segundo a tutora, o aluno online *“tem que dar conta dessa autonomia. eu acredito que eles se tornam autônomos com a educação a distância”*. No ensino presencial, o aluno espera as decisões do professor.

Se o professor não estiver presente, a aula não acontece. Esses dados podem nos fornecer elementos de representação social, uma vez que todos os tutores analisados até o momento indicam sempre a palavra **AUTONOMIA** como núcleo de suas representações acerca do aluno da educação a distância.

Ao ser abordada sobre o que lhe vem à mente quando falamos “**afetividade**” na educação a distância, a tutora retoma o que disse anteriormente com relação ao preconceito e à capacidade de se colocar no lugar do outro. Seu discurso gira em torno da seguinte afirmação:

ah, eu acho que a afetividade está relacionada. na educação a distância. a essa coisa do respeito... de você olhar... de você olhar o outro como se fosse você mesmo. como se tivesse naquele lugar. naquele aluno. porque eu sei que esses nossos alunos de educação a distância são na maioria trabalhadores. já tem a vida assim bastante apertada. então... acho que é assim de se colocar um pouco no lugar daquela pessoa. para mim a afetividade está aí. uma outra coisa. talvez. fosse tentar fazer um ambiente de estudo mais harmonioso. isso não seria afetividade?

A tese 3 defendida pela tutora dá conta de **que a afetividade é o respeito que devemos ter pelos alunos na educação a distância**. A partir daí podemos montar sua estratégia argumentativa da seguinte forma:



L3 liga os acordos à tese 3 por ligações que fundam o real. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p 399), “essas ligações desempenham papéis muito variados: como exemplo, permitirá uma generalização; como ilustração, esteará uma regularidade já estabelecida; como modelo, incentivará a imitação”. No caso analisado,

ela coloca suas atitudes como modelo a ser seguido. Interessante ressaltar que a todo o momento ela se coloca próxima desse aluno, como se reconhecesse que é trabalhadora como eles, com vida dura. Daí, pensar em uma ambiente mais harmonioso.

Para finalizar a indução de metáfora na pergunta: **“Se a afetividade que você tem hoje com o seu aluno fosse um bicho, qual seria e por quê?”** *-talvez o leão – indica a tutora. Acha graça. Continua: “talvez o leão porque ele... ele parece... ele parece ser uma pessoa brava. Mas no fundo. Não sei. Me veio a imagem do leão... tanto para mim com relação a eles. Quanto deles para mim. Mas o leão me parece acolhedor”.*

O leão é um leão manso, ela faz questão de frisar, é um leão acolhedor. Durante toda a sua fala, o acolhimento é enfatizado. Sua preocupação a respeito disso é bastante mencionada. Por outro lado, leão é leão. A metáfora do leão nessa relação se aproxima bem da relação sala de aula, seja ela presencial ou virtual. Para os alunos, o sujeito ali na frente é um leão que deseja devorá-los a todo instante. Para o professor, quando olha sua turma de frente, sente-se numa selva cheia de leões. O mesmo se dá através da tela do computador. Somos leões dos dois lados.

■ TUTOR EAD-8

A tutora oito é bióloga, possui especialização em entomologia, mestrado em zoologia, doutorado em ecologia, focada em genética filogenia molecular e pós-doutorado em biomateriais, engenharia de materiais e medicina regenerativa. Sobre sua experiência como tutora de EAD revela que sua experiência não é muito vasta, é algo novo para ela como educadora, uma vez que sempre ministrou aulas na modalidade presencial. Pondera que é um sistema educacional muito diferente do sistema tradicional, em que o aluno é um mero assistente. Para ela, a EaD é uma inovação na forma de ensinar, ainda mais por que se utiliza das tecnologias de informação e comunicação que ajuda a focar no aluno como o seu interlocutor ímpar. Nesse sentido, afirma que:

Está sendo uma experiência muito boa, poder ensinar, passar conteúdos, informações e ajudá-lo a se transformar em um autodidata, porque ele tem que estudar, cumprir prazos, fazer perguntas... ou ele

interage de verdade com você, pesquisa, ou ele não está enquadrado na EaD.

A tutora ainda acrescenta que considera a educação a distância muito importante porque ela oportuniza àqueles que não tiveram tempo de fazerem uma faculdade presencial por causa de questões relativas a trabalho, à família ou outro aspecto da vida da pessoa. Então “o aluno se adéqua para poder estudar dentro do ritmo, do limite dele, claro que atendendo ao calendário da EAD”.

Nessa colocação da tutora, é possível perceber que ela identifica a educação a distância como uma modalidade de ensino centrada no aluno e que apesar de ele pertencer a um ‘grupo’ de alunos, a uma ‘turma’, ele se sente absoluto, único nesse atendimento. É uma sala de aula só dele, onde ele mexe nas ferramentas disponíveis do jeito que quiser, abre e fecha a porta da sala de aula quando bem entender, enfim, não enxerga ninguém com ele. Talvez essa seja a explicação por que o aluno espera um prontoatendimento, ou seja, ele considera somente ele próprio nesta sala de aula virtual.

A entrevistadora então pergunta como é que seus alunos da educação a distância a veem. A tutora avalia como difícil a pergunta uma vez que lhe parece uma autoavaliação, no entanto, declara que:

*Eu vou ser honesta...acho que até pelo próprio horário em que estou disponível, digamos assim, oficialmente na EAD, porque a gente nunca fica só aquele horário...você sabe, não é? A gente tem aquela aflição de ver se o aluno postou alguma coisa, se há mensagens...então, sempre que eu tenho tempo eu estou acessando a plataforma para ver se o aluno mandou alguma coisa, tem alguma dúvida, teve algum problema. Assim, eu acho que eles **interagem** bem comigo, eu acredito que eles enxergam em mim uma pessoa que realmente está ali para ajudá-los. Porque todas as vezes que eles precisam, eles recorrem, de fato, a minha pessoa. E não é só como professora...existem mensagens de agradecimento, eu acho até bem legal...neste sentido, eles são bastante receptivos, são bem afetivos e....sei lá, eu acho que eles gostam de mim.*

A entrevistadora, então, aproveita para perguntar acerca da possibilidade ou não de se estabelecer vínculos na EAD, e se o papel de fiscalizador de tarefas e de participação ativa que o tutor precisa assumir, atrapalha ou impede esse vínculo entre os dois ou, na verdade, ela pergunta se os vínculos estabelecidos entre os sujeitos são frágeis. A tutora declara que **são vínculos frágeis** (grifo nosso) e explica o porquê:

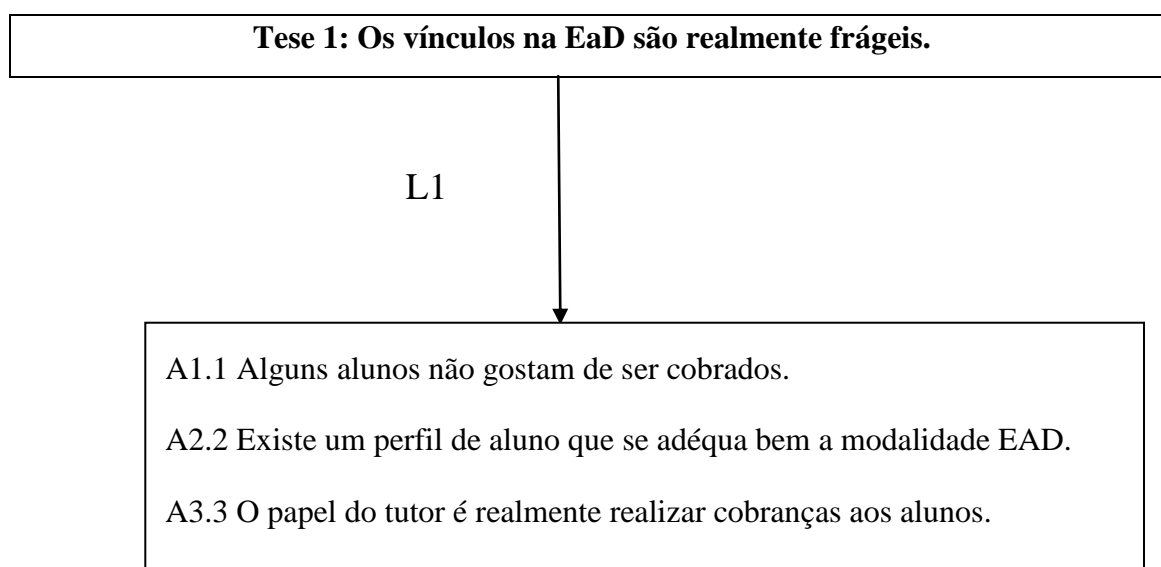
Eu enxergo dois aspectos. Um, o aluno que não gosta de ser cobrado. Aquele aluno que não gosta de cumprir o que é necessário, as atividades, as avaliações... esse não cria vínculos com você. Já o aluno que enxerga essa cobrança que a gente faz, os avisos, as mensagens que nós enviamos, de certa forma, esses alunos já não se incomodam

com isso e nos agradecem por estarmos lembrando isso a eles. Há aqueles que gostam de ser cobrados, gostam de ser informados, e aqueles que não gostam...esses, de uma forma geral... são aqueles que não se importam também com nenhum prazo...geralmente são alunos que acabam não se enquadrando no sistema e abandonam a disciplina ou o curso.

A entrevistadora, assim, busca aprofundar o assunto trazendo à tona a existência de um perfil de aluno para a educação a distância, o que a tutora imediatamente concorda e diz:

É...existe esse perfil de aluno, entendeu...vou testar para você como é: tem alguns alunos que se matriculam, você tem essa impressão, para ver como é que é apenas. Tem outros que se adequam muito bem, inclusive aprendem realmente. Eu achei interessante, porque eu mesma, sendo honesta, eu achava que o aluno não conseguiria aprender nada, que ele teria um déficit muito grande de conhecimento, de conteúdos, e eu já acho que o aluno realmente interessado, que se adaptou bem a essa metodologia de ensino, ele gosta de ser informado, ele gosta de ser cobrado, e ele nos agradece por isso. Porque eu acho que o papel do professor, do tutor é realmente esse, de cobrança.

A partir das informações acima, podemos pontuar no discurso da tutora as seguintes questões: **Tese: Os vínculos na EaD são realmente frágeis.** Justifica dizendo que isso se dá porque: **A1.1: Alguns alunos não gostam de ser cobrados. A2.2: Existe um perfil de aluno que se adequa bem a educação a distância. A3.3: O papel do professor, do tutor é realmente cobrar rendimento de seus alunos.** Essa estratégia argumentativa da tutora pode ser melhor visualizada no esquema a seguir:



A categoria de acordos indicados acima é do **tipo relativo ao real**, que comporta os fatos, as verdades e as presunções. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 74):

As concepções que as pessoas têm do real pode, em largos limites, variar conforme as opiniões filosóficas professadas, entretanto, na argumentação, tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal.

Assim, tais acordos podem ser considerados fatos ou verdades e se caracterizam por uma adesão do auditório tido como universal. Não é difícil conseguir aderência a um discurso em que indica as relações de fragilidade na educação a distância, relacionadas a questões como distância física, cobrança de prazos e perfil de alunos para esse tipo de modalidade de ensino. A maneira pela qual apresenta as opiniões, podemos deduzir que esses acordos se ligam a Tese 1 por **argumentos fundados na estrutura do real por ligações de sucessão de causa e efeito.**

Na terceira parte da entrevista, a entrevistadora insere à necessidade de cativamento ao aluno com a seguinte afirmativa: - Há quem pense que no trabalho na modalidade EAD não é necessário cativar o aluno. A tutora esboça um sorriso e diz o seguinte:

Pois é...eu acho...assim. Acho errado, porque educação sem amor não existe. Nenhuma modalidade de ensino, se você não tiver amor, não só pelo que você faz, mas pelos alunos também...eu acho que ela não existe. O professor, por si só, quando ele tem vocação, ele ama a profissão, ele é uma pessoa que cativa. Ele não cativa só o aluno, ele cativa a todos, de uma forma geral. O professor é uma pessoa...um professor legal é uma pessoa sempre bem quista (...). Eu sou uma professora que eu procuro acolher, eu sou um pouco maternal com meus alunos, mas eu acho que não é preciso ser maternal, mas que sejamos, pelo menos, agradáveis. Eu acho que não custa ser agradável, você procurar entender, ajudar a aluno que precisa...e não ser...agressiva...grosseira. Porque a gente está ali...não somente para cobrar, é para estimular também, e esse estímulo, ele gera afetividade.

A tutora sugere em várias passagens da sua entrevista que o estímulo é muito importante para a criação desse vínculo. Ela afirma que a forma como o tutor lida com seus alunos vai determinar ou não o estabelecimento do vínculo afetivo entre os sujeitos na EAD. A partir disso, exemplifica com algumas mensagens do tipo: - “você é capaz” ... “você consegue” ...*eu sei que você não vai desistir...*”. Ela afirma novamente que o estímulo é muito importante para a criação do vínculo afetivo e a forma com que você lida com isso faz toda a diferença. A tutora também indica a maneira de usar a linguagem como uma forma de cativar o aluno. Ela diz: “*Você não precisa ser extremamente formal, até porque a linguagem na internet hoje não é uma linguagem*

formal”. A entrevistadora então pergunta como é que ela faz isso, ou seja, utilizar uma linguagem menos formal na interação com seus alunos, ao que a tutora responde:

Assim..um certo grau de informalidade sem ser obrigatoriamente muito coloquial, sem vulgaridade, mas claro, usando amabilidade nas minhas mensagens... eu mando mensagens de incentivo, eu mando postagens de incentivo...porque eu sei assim que eles precisam disso, que eles estão do outro lado...de uma tela.

Ao comparar a modalidade presencial com a modalidade a distância na perspectiva das relações entre professor e aluno, ela informa que não vê muita diferença entre esse tratamento dos alunos. Para isso diz o seguinte:

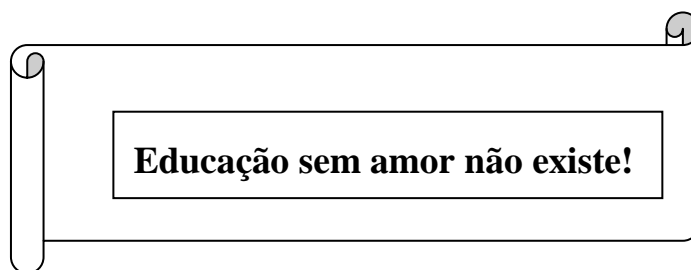
Aluno é aluno...a única diferença é a física...têm aqueles na EAD que quase não contatam você, você passa uma mensagem e eles não respondem. E têm aqueles que respondem à altura à sua amabilidade, à sua afetividade, entendeu? Então...assim..essa diferença entre alunos, não tem. Eles reclamam quando têm que reclamar, tanto a aluno do presencial, quando não conseguiu, ou se ele não teve um conteúdo disponível pelo professor, quanto o do ensino a distância...também...passa pelas mesmas cobranças, então...nós somos cobrados por eles do mesmo jeito.

Outro aspecto também abordado pela tutora diz respeito à exposição de situações ou problemas da vida dos alunos. Para ela, no presencial, é possível considerar que conhece mais seus alunos porque tem a questão da presença física e eles procuram mais para falarem de seus problemas. Na EAD, estas coisas acontecem ocasionalmente, pois considera que os alunos têm mais dificuldade de serem abertos, porque o fato fica registrado: *“Talvez eles tenham um certo receio de exporem os seus problemas particulares, entendeu, porque vai por escrito”*.

Ao analisar as argumentações na tutora, podemos considerar que sua **segunda tese** está formulada em cima de um *slogan* muito comum na área de educação: **Não existe educação sem amor!** Verificamos também alguns aforismos em seu discurso que atendem muito bem a toda essa questão tida como ‘verdade’ no discurso de muitos especialistas e da sociedade em geral, conforme estes ditos pela entrevistada: *“Nenhuma modalidade de ensino, se você não tiver amor, não só pelo que você faz, mas pelos alunos também...eu acho que ela não existe”*; *“O professor, por si só, quando ele tem vocação, ele ama a profissão, ele é uma pessoa que cativa a todos”*.

Segundo Reboul (1984, p.82, apud MAZZOTTI, 2014, p. 77) o *slogan* “é uma fórmula chocante, impactante, expressa-se em jogos de palavras, rimas, metáforas, hipérboles, alusões, argumentos extremamente condensados. Não informa, impacta para fazer agir na direção desejada”. Mazzotti (2014, p. 77) nos ensina que um *slogan* diz

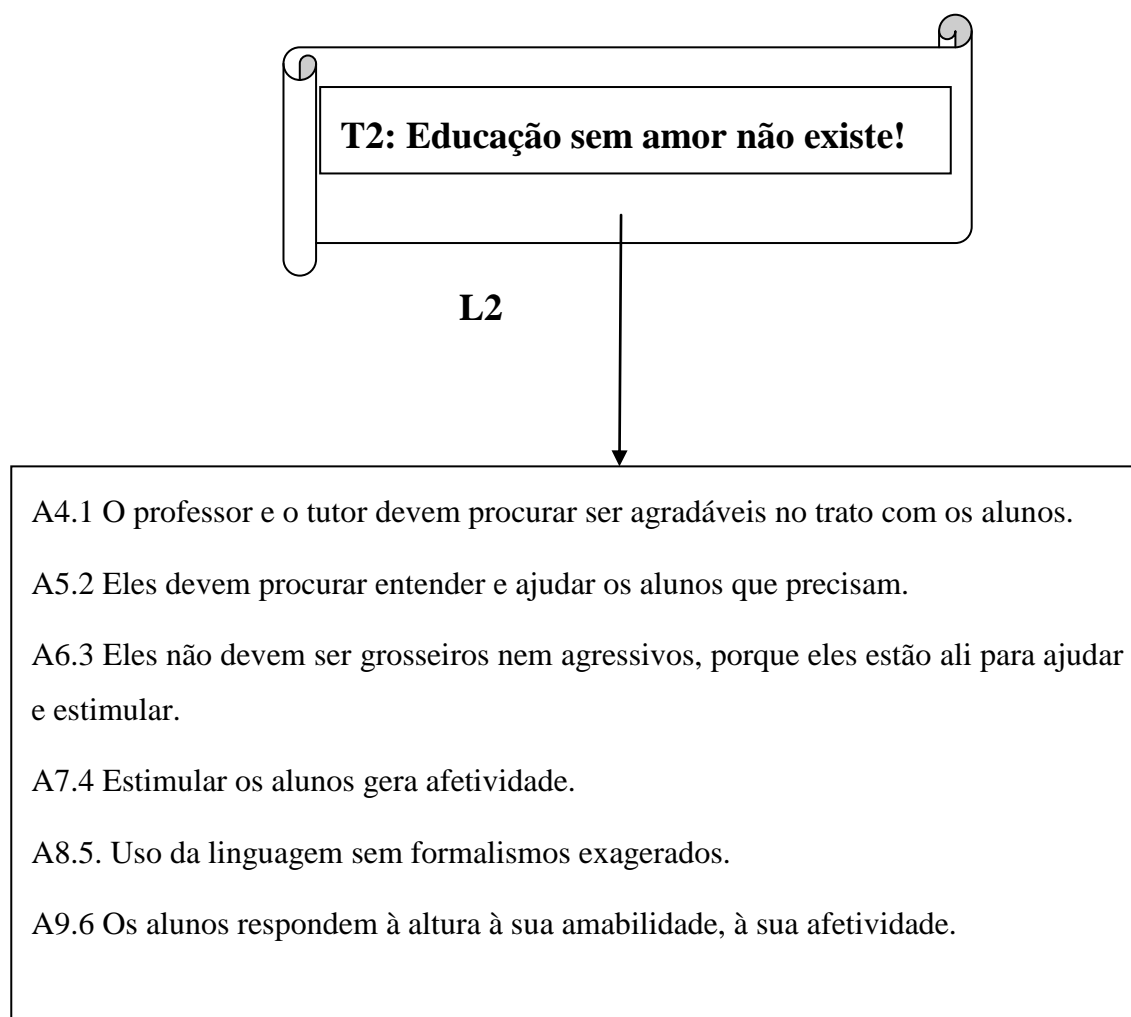
muito, que ele é polissêmico a fim de alcançar um auditório maior e, nesse sentido, cada qual escolhe os significados pertinentes às suas preferências.



Esse **slogan**, vem acompanhado de vários outros **aforismos** cujo objetivo é valorizar a imagem do cativamento necessário na educação em geral, como acreditam muitos especialistas da área de educação, e isso também é necessário na educação a distância, já que a EaD é também Educação. Da figura do tutor, a entrevistada passa para a de qualquer professor afirmando que “*quem ama a profissão é capaz de cativar qualquer pessoa*”. Percebemos então o uso da **hipérbole**, em cuja figura destaca-se o exagero intencional numa ideia expressa a fim de acentuar aquilo que se quer transmitir, ou seja, uma imagem ampliada do real. Logo depois, generaliza, dizendo que: “Ele não cativa só o aluno, ele cativa a todos, de uma forma geral”, ou seja, “*Um professor legal é uma pessoa bem quista*”.

Toda a estratégia argumentativa da tutora gira em torno de acordos que julga serem aceitos por todos, uma vez que as imagens evidenciadas estão no imaginário da sociedade em geral, ou seja, o professor e o tutor devem procurar ser agradáveis, procurar entender e ajudar seus alunos que precisam, não serem grosseiros nem agressivos, porque eles estão ali para ajudar e estimular, e conclui: “Estimular gera afetividade”. São acordos **relativos ao real**, uma vez que verificamos aí uma premissa atemporal, algo que foi, é ou será e fatos que expressam ideia de continuidade.

O argumento (L2) que utiliza é do tipo **que funda o real** com ligações por exemplos, ilustrações e modelos. O esquema a seguir procura evidenciar a argumentação da tutora acima:



Outra questão levantada na pesquisa diz respeito a demonstrações de emoções e sentimentos com quem está fisicamente distante de você. A entrevistadora perguntou qual seria a maneira de demonstrar carinho com os alunos. Novamente, a tutora utilizou de exemplos pessoais para responder à proposição, ou seja:

Com palavras agradáveis, mensagens de incentivo...agradecendo também as mensagens recebidas. Como eu falo...eu estou sempre...eu procuro sempre...devolver a mensagem do aluno...retribuir mensagens de agradecimento. É um estímulo inclusive.

A tutora também indica o fórum como um espaço democrático de discussão e uma excelente oportunidade que o tutor tem de massagear o eco dos alunos, dando valor ao que eles dizem e pensam sobre os temas discutidos. Essa valorização ao fórum de discussão na sala de aula da EAD é uma constante nos discursos dos tutores uma vez que ele pode ser comparado a uma sala de aula física onde o tutor está falando para todos os seus alunos, as respostas estão sendo “ouvidas” por todos e as “opiniões” dos colegas também. Podemos inferir que essa valorização à ferramenta fórum e a toda discussão que é travada ali como uma referência dos tutores e essas referências são vistas como representações sociais.

Quando a entrevistadora pergunta “o que te vem à mente quando eu digo ‘afetividade’ na educação a distância”, é possível perceber que a tutora resgata em todo o seu discurso anterior, as palavras que, semanticamente, estabeleciam significados aproximados ao sentido da palavra afetividade que precisava agora definir. Daí surge o seguinte trecho:

Afetividade é tratar bem, você pode tratar bem presencialmente, quando você...antigamente a gente usava cartas para se comunicar com pessoas que moravam distantes e que a gente gostava. E você mandava uma carta bem redigida, mostrando o quanto você sentia saudade daquela pessoa ou gostava daquela pessoa, isso agradava (...). Então, eu acho, assim, que a afetividade ela está relacionada às relações humanas (...). A afetividade para mim está relacionada também ao amor àquilo que se faz e na forma ...também...na forma a qual você manifesta esse amor. Porque os professores também têm problemas como os alunos têm, frustrações como os alunos têm, mas acho que não deve deixar isso transparecer não (...). Então eu enxergo a afetividade assim, é dar atenção ao aluno e dar atenção significa atendê-lo todas as vezes em que ele entrar em contato com você... (...). Eu acho que a afetividade engloba todas as tarefas do professor do ensino a distância: a atenção, a orientação, o estímulo constante, ser gentil, ser agradável. Não precisa mandar beijo, basta ser atencioso (...) não precisa ser seco, rude.

Nessa fala da tutora podemos identificar sua terceira tese: **T3: Afetividade é saber tratar bem o outro que está perto ou longe de você.** Para defender seu ponto de vista, argumenta buscando elencar ações que podem sugerir esse tratamento considerado adequado, ou seja, usar uma linguagem afetiva sem pieguices, gostar daquilo que faz, não demonstrar frustrações na sua vida pessoal ou profissional, enfim, tratar o aluno com a educação, com o respeito e com a consideração que todos merecem. Dessa forma, podemos esquematizar sua argumentação da seguinte forma:

T3: Afetividade é saber tratar bem o outro que está perto ou longe de você.

L3

A10.1 Antigamente a gente usava cartas para se comunicar com as pessoas que moravam distantes e que a gente gostava.

A11.2 A afetividade está relacionada às relações humanas.

A.12.3 a afetividade está relacionada à forma como você faz as coisas, ao amor que coloca naquilo que faz.

A.13.4 a afetividade é dar atenção aos alunos todas as vezes que ele entrar em contato com você.

A14.5 a afetividade engloba todas as tarefas do professor do ensino a distância, ou seja: atenção, orientação, estímulo, gentileza, amabilidade.

A15.5 a afetividade é não ser seco nem rude com o aluno.

Os acordos são relativos ao preferível, em que se pretende a adesão de grupos particulares, ou seja, os valores, as hierarquias e os lugares do preferível. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.84) “recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem”. Esses acordos estão ligados à tese 3 por ligações que fundam o real, uma vez que podem desempenhar papéis muito variados, ou seja, como exemplo, ilustração ou modelo, incentivando a imitação.

O bichinho escolhido pela tutora para compará-lo com a afetividade que ela tem com os alunos de EAD foi o **ursinho panda**. A tutora, diferentemente de todos os

outros tutores não se assustou com a pergunta nem a achou difícil. Respondeu de imediato e justificou dizendo que o ursinho é um bichinho que retrata carinho, amor. Segundo ela, *“quando você tem carinho por uma pessoa, quando você gosta muito de uma pessoa, quando você ama muito, você costuma dar um ursinho com um coração à pessoa”*. Justifica dizendo que se pudesse postaria um ursinho com um coraçãozinho para seus alunos a fim de demonstrar seu afeto por eles ou, segundo a própria tutora *“como se simbolizasse o meu coração para eles, está aberto para recebê-los e devolver para eles também o amor que transmitem por mim”*.

■ Tutor EaD-9

EaD-9 é graduado em Matemática pela Universidade Federal Fluminense e possui mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalha com disciplinas do ciclo básico dos cursos de Engenharia tais como: Física 1, Física 2, Física 3 e Mecânica. Na modalidade presencial ministra aulas no Ensino Fundamental e Médio. É professor também da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro há seis anos e na modalidade a distância há três anos atuando na graduação.

Inicialmente, a entrevistadora pergunta como é o trabalho dele na tutoria e como é que ele se relaciona com os alunos na plataforma de ensino a distância. Sua resposta indica que o fórum é a principal ferramenta de mediação. O tutor relata que medeia os fóruns de discussão e de dúvidas, e que responde às dúvidas dos alunos sobre datas, provas, critérios de avaliação etc., através da ferramenta mensagem ao tutor: *“eu costumo enviar mensagens lembrando quais os conteúdos que serão cobrados nas avaliações. Quando está se aproximando o fechamento e abertura das tarefas e provas”*.

Na segunda parte, a entrevistadora busca aprofundar um pouco mais para conhecer melhor a relação do tutor com seus alunos a distância. Para isso, pergunta quais são os procedimentos que ele usa para manter um vínculo com esses alunos e se tais procedimentos são capazes de intervir no processo de ensino-aprendizagem. Sua resposta é bastante discreta: *“eu procuro orientar o aluno, como é a distância,*

realmente é através de mensagens. através das mensagens privadas ou, dependendo, no próprio fórum em si, de forma geral, é para orientar o grupo, ou todos ou individualmente”.

A entrevistadora insiste: Na educação a distância, você acha que é possível **cativar** o aluno, ter uma relação de proximidade maior. Como isso pode ser feito? O tutor então descreve uma situação em que a aluna teve problemas com suas notas e queria desistir do curso:

Eu creio sim... uma aluna me escreveu e disse que estava desmotivada, que estava pensando em... se repetisse esse semestre...ia desistir do curso, né (...). Então, nesse sentido, por isso que o papel do professor e do tutor também...deve ser o de motivar o aluno. Aí, eu reiterei que as dúvidas ela pode tirar com o tutor, ela precisa participar do fórum, do fórum de dúvidas (...). Ou seja, nós tentamos cativar a aluna e mostrar que ela deveria continuar no curso. (...). Eu acredito que sim, que é possível cativar o aluno, tentar manter ele no curso, mas tem muita coisa que depende do aluno também...entendeu...como a modalidade é a distância...o aluno tem que reservar um tempo para estudar diariamente, ou...enfim...estruturar o seu tempo de modo a ter aquele estudo de dia sim, dia não, ou todo o dia, por isso, eu acho que depende muito do aluno.

Nesse sentido, cativar o aluno para o tutor significa mantê-lo matriculado no curso, evitando a evasão. Não se percebe o emprego de cativar no sentido figurado de conseguir atenção ou o afeto da pessoa. A partir da percepção de que o tutor tem como referência a palavra cativar, como sendo uma forma de fidelizar o aluno ao curso ou à Instituição, a tutora tenta outro caminho, mais incisivo, e pergunta diretamente: **Você acha que existe afetividade na educação a distância? Como ela pode ser percebida?** O tutor responde da seguinte forma:

Sim. Já ocorreu alguns casos, por exemplo, tem uma aluna que fechou o trimestre agora, que até conversava com ela. Ela falou que já é formada em Matemática pelo CEDERJ, então em alguns alunos sim, em outros, não. às vezes, você percebe até pela mensagem que ele envia, né...geralmente eu envio 'bom dia', e também quando eu envio uma mensagem eu sempre falo o nome do aluno, né, ou eu chamo...porque eu acredito que ele veja algo mais pessoal, que não tem uma frieza ali, ou seja, que o professor sabe, porque como é a distância, eu só vejo a fotinha dele, quando é uma sala de aula, todo dia, você acaba gravando o nome dos alunos, certo? então, como é a distância, eu acredito que o professor falando 'bom dia', o nome do aluno, porque o aluno lê aquilo, sabe que você sabe o nome dele. Acho que se torna menos distante né.

O tutor entende por afetividade o que outros tutores entendem como urbanidade, ou educação. Dar um bom dia, colocar o nome da pessoa a quem você se dirige ou um outro vocativo qualquer não significa que haja afetividade nessa relação entre o tutor e o aluno no ambiente virtual de aprendizagem. Outro fator que chama a atenção em sua fala é a repetição insistente da expressão “como é a distância”, o que pode indicar que isso seja a razão primeira que justifique toda e qualquer ação de um tutor. Ele complementa sua explanação ratificando com outros exemplos sua posição sobre o tema proposto inicialmente. Vejamos:

Exatamente... é porque não é uma coisa direcionada, então sempre respondo colocando ‘bom dia’, com o nome do aluno como aposto, ou senão coloco só o nome do aluno e também a minha mensagem, mas isso depende muito de como ele manda a mensagem, então, por exemplo, percebo que tem alunos que são mais formais, ao final da mensagem colocam ‘atenciosamente’, tem outros que já mandam abraços, né...então a minha resposta depende de como o aluno se porta, né?

É possível perceber, mais uma vez, que o tutor entende a afetividade como a forma de tratamento nas mensagens trocadas, ou seja, além do cumprimento habitual de ‘bom dia’, ‘boa tarde’ ou ‘boa noite’, referir-se ao aluno diretamente, pelo nome, e a saudação final depende do comportamento do aluno, ou seja, com ou sem abraço.

Na indução de metáfora, o animal escolhido para representar a relação entre o tutor e seus alunos foi o coelho. A justificativa se deu da seguinte forma:

Eu acho o coelho, ele é um animal, embora o meu animal preferido seja o cachorro, eu acho que assim, o cachorro também tem uma afetividade muito grande, né...eu adoro cachorro, mas enfim, o coelho representa melhor...não só pelo físico dele, mas ele é um animal dócil, e entra também toda a questão cultural, da Páscoa e tudo mais, mas eu acho que a afetividade mesmo, um coelho representa bem a afetividade.

Apesar de o animal preferido do tutor ser um cachorro, ele opta pelo coelho e justifica com a afirmação de que o coelho é um animal mais dócil e por questões culturais como a Páscoa, por exemplo, que no sentido figurado pode indicar energia, vigor, disposição para uma nova vida. Assim, é possível apreender que a referência que EaD-9 tem de afetividade com seus alunos relaciona-se ao atendimento mais ou menos cordial nas mensagens que trocam. No entanto, ressalta que vai depender do comportamento do aluno, ou seja, a docilidade do coelho dependerá da ação sobre este. A posição de EaD-9 destoa bastante das demais, essa diferença costuma aparecer quando se trata de um professor de Matemática.

■ TUTOR EAD-10

A tutora EaD-10 possui graduação em Pedagogia, especialização em Alfabetização das crianças de classes populares, na UFF, e mestrado em Educação na UERJ. Trabalha na EAD com as disciplinas dos anos iniciais do curso de Pedagogia, Gestão e Planejamento de Políticas Públicas, Fundamentos Teóricos Metodológicos dos anos iniciais e as disciplinas de Estágio das Ciências Naturais e Pedagogia em ambientes escolares. Sua experiência em EAD vem desde 2008, quando entrou no CEDERJ como tutora das disciplinas de Educação Infantil e Estágio em Educação Infantil. Na Educação Básica sua experiência é bem maior, trabalha desde 1998.

Sobre sua experiência na EAD, diz que acredita na EAD como uma outra possibilidade, uma outra forma que as pessoas têm de aprender, não necessariamente em uma sala de aula presencial. Acredita que as pessoas aprendem na interação com o material, nas interações com as pessoas e com o seu tutor. Destaca que o material é um “outro” também nessa relação, nessa interação. Os materiais preparados para a EAD possuem uma característica mais dialógica, o que facilita a leitura para o aluno e lhe dá a sensação de que está interagindo com alguém, “um outro”. Afirma que o aluno que já viveu a experiência de uma graduação no presencial, vive a EAD de uma outra forma.

A tutora acredita que o aluno que já cursou uma graduação anterior, demonstra mais autonomia, caminha com mais facilidade desde o primeiro período, diferentemente do aluno que entra após o ensino médio, uma vez que está acostumado com outro tipo de relação com o professor. Esse estranha bastante no primeiro período, mas depois consegue caminhar.

Sobre seu relacionamento com os alunos da EAD, a tutora declara que procura comunicar-se com bastante frequência. Manda muitas mensagens e procura não se comportar friamente. Relata que em sua outra experiência no CEDERJ, como tutora presencial, sua relação com os alunos era mais próxima, pois iam diretamente ao POLO para tirar as dúvidas de conteúdo, os alunos possuíam até o seu telefone pessoal. Na experiência a distância, procura trazer um pouco dessa experiência e diz que busca ser acolhedora.

A entrevistadora aproveita para perguntar como é ser acolhedora na EAD, se ela poderia oferecer um exemplo. Então, a tutora responde que procura responder ao fórum temático e o de dúvidas com uma postagem de cada vez, faz isso para o aluno perceber

que a tutora falou diretamente para ele e diz: *“eu acho que o aluno... essa coisa de responder em grupo... às vezes. complica e isso eu não gosto muito... até para o aluno sentir assim... não! Olha só! ela leu a minha postagem... ela está respondendo a minha mensagem!”*.

Na sua opinião, esse tratamento aproxima o aluno de seu tutor, uma vez que a distância física muitas vezes pode ser um empecilho para o aluno, principalmente esse que está na sua primeira graduação e não tem nenhuma outra experiência em estudar a distância. Completa dizendo que acredita que o fato de o aluno ser chamado pelo nome e não de uma forma geral é a “chave” para a aproximação.

Para simplificar o que foi tido acima, resumimos a fala da tutora acerca dessas primeiras impressões sobre sua experiência na EAD e sua relação com seus alunos da seguinte forma: Sua tese inicial é a seguinte:

T1: O tratamento dado pelo tutor é capaz de aproximar o aluno distante.



L1

A1.1: O fato de o aluno ser chamado pelo nome é a chave para a aproximação.

A2.2: Comunica-se com bastante frequência com seus alunos.

A3.3: Não se comporta friamente, sendo acolhedora.

Os acordos indicados são o ponto de partida para a sua argumentação, pois fornece suas hipóteses sobre a tese. São acordos **baseados no real**, pois revelam dois fatos e uma verdade, que para a tutora são considerados elementos importantes para se conseguir uma aproximação seu aluno. O argumento (L1) que liga os acordos à tese é do tipo **fundados na estrutura do real**, pois indicam vínculos de causa e efeito.

A partir disso, a entrevistadora procura entrar no roteiro da entrevista e pergunta o que pode ser feito para **cativar** o aluno na EAD, uma vez que estamos distantes uns

dos outros. A tutora diz que a relação com o aluno não precisa ser distante, o curso é que é a distância. Enfatiza que muitos alunos retornam com mensagens de agradecimento, reconhecendo o empenho do professor, a sua dedicação no atendimento e ao se colocar à disposição do aluno.

Na sequência, a entrevistadora informa que tem muita gente, inclusive os que trabalham na própria EAD, que faz críticas e restrições a essa relação de proximidade com o aluno e afirmam, categoricamente, que não é possível cativar o aluno por causa dessa distância, que os vínculos são frágeis. Assim, a pergunta é encaminhada de forma direta: É possível cativar o aluno e isso pode interferir na relação dele com a disciplina, com o aproveitamento acadêmico e no desenvolvimento crítico do aluno? Você já teve alguma experiência assim e como foi?

A tutora diz que acredita que um bom relacionamento com o professor melhora o desenvolvimento dele. No entanto, começa exemplificando a partir da modalidade presencial, da seguinte forma:

Eu acredito que sim... que um bom relacionamento... assim. na educação básica isso é mais frequente. Você tem uma relação mais próxima com o aluno e você sente que o desenvolvimento dele é efetivamente maior... sim.

A entrevistadora pergunta: E na EAD? A tutora continua sua argumentação dizendo que a questão afetiva na educação básica é mais marcante, tanto para o bem como para o mal. Porém que no ensino superior isso acaba se perdendo um pouco, pois você não tem a mesma relação que na educação básica, pois a dinâmica é outra. Relata um outro fato para adiar a resposta ou talvez justificá-la.

(...) do ensino superior... por outro lado. Assim. na minha experiência como estudante. Como aluna do ensino superior e até no mestrado. Aqueles professores que eu tive uma relação. Não necessariamente de amizade. Mas uma relação mais próxima. Uma relação de atenção. Eu senti que o meu desenvolvimento naquela disciplina foi melhor. Até no mestrado isso aconteceu... já assim.

Na educação a distância isso é possível, insistiu a entrevistadora. Sua resposta então é formulada da seguinte maneira:

*(...) desse acolhimento, dessa afetividade? que não necessariamente significa gostar de... ah. Eu gosto do professor! (...) mas é uma relação pautada em um: **respeito**. Dois. Num **acolhimento** mesmo. De você sentir que a pessoa está ali te ouvindo e que ela está te dando uma resposta. Eu acho que... não sei.... Eu considero que isso é. é muito importante não apenas para o aluno. Mas para o professor. Porque ele consegue ver o progresso do aluno nisso. Eu não sei se estou certa.*

No diálogo acima, sobre a hipótese de se **cativar** o aluno, é possível inferir a seguinte estratégia argumentativa da tutora:

T2: A relação não precisa ser distante, o curso que é a distância.

L2

A4.1: A relação deve ser pautada no respeito e no acolhimento.

A5.2: A relação é um pouco diferente do presencial porque a dinâmica do ensino superior é outra.

A6.3: Os alunos reconhecem o empenho e a dedicação de seus professores quando esses se colocam à disposição.

S

ão
acor

dos que justificam sua hipótese inicial de que apenas o curso é a distância, ou seja, o tutor pode e deve procurar uma aproximação com seus alunos, tendo em vista as afirmações acima. São acordos **relativos ao real**, pois se baseiam em fatos e verdades. O argumento (L2) utilizado é do tipo **fundado na estrutura do real**, pois se apoia sobre as ligações reconhecidas entre as pessoas.

Diante da resposta acima, a entrevistadora pergunta como ela consegue conceituar afetividade na EAD, ao que responde:

Não sei se eu tenho um conceito. Mas eu acho que a afetividade é a que. No sentido... na definição é aquilo que te afeta... (risos). Como os estudiosos de afetividade geralmente tratam. Mas eu penso que é um momento de encontro. e. embora as pessoas... eu sei que... eu não sei se isso é uma... isso não ficou muito claro para mim. Mas eu sei que há discussões de ser... a afetividade não ser apenas coisas boas. Mas também coisas ruins e.... eu prefiro levar para o lado positivo. eu acho que a afetividade é sim. Você lidar com o aluno de maneira respeitosa. de maneira acolhedora. de maneira assim. carinhosa. não precisa ser de maneira infantilizada. eu acho que talvez haja um equívoco em relação a isso... você ser afetivo com o aluno. não quer dizer que você está tratando ele como bebê ou como criança.

A declaração acima foi capaz de fazê-la refletir sobre o tema e concluiu dizendo que “na EAD, o professor não tem que deixar de ser carinhoso com seu aluno. Você ser afetuosa. De você dar atenção. De você acolher as angústias. Os dramas e as alegrias que o aluno passa e quer compartilhar com o professor”.

Nessa etapa, a tutora procura conceituar a afetividade usando uma expressão que resume o significado de afetividade para ela. Surge assim a tese 3:

T3: Afetividade é um momento de encontro.

L3

A7.1: É saber lidar com o aluno de maneira respeitosa, acolhedora e carinhosa.

A8.2: Não infantilizar a relação tratando os adultos como se fossem bebês.

A9.3: Acolher as angústias, os dramas e as alegrias que o aluno quer compartilhar com você.

São acordos relativos ao preferível, pois se apoiam em valores, hierarquias e aos lugares do preferível. Em linhas gerais, segundo Casto e Frant (2011, p. 90) “os lugares do preferível afirmam que uma coisa vale mais do que a outra em razão de quantidade, qualidade, ordem, existência, essência ou pessoa”. O argumento (L3) que liga os acordos à tese é do tipo **quase lógico**, trata-se da definição de um conceito, interessante porque a partir de preferíveis, mas ali ela afirma o que é e o que deve ser.

Na **indução da metáfora** do bicho, a tutora escolheu o gato e justificou da seguinte maneira:

porque eu não gosto de cachorro (risos) eu tenho medo. E embora gato seja um bicho independente. Gato. Assim. ele também gosta de ficar perto. às vezes. ele tem uma coisa de passar no meio das suas pernas. eu não sei. eu gosto dessa coisa do gato. ele é independente. mas ele é também um bicho carinhoso com o seu dono. apesar de gostar da independência dele. por outro lado. gatos são leais aos donos deles. Assim. ele não gosta...ele não precisa estar junto o tempo todo, mas ele sempre volta para a casa dele. ele não é fujão de desaparecer. entende? não sei... eu gosto dessa coisa do gato. dele estar sempre nas pernas. eu acho que talvez seja uma memória de infância.

A escolha do animal gato é bastante sintomática, nessa comparação com o aluno de EAD que aparentemente é independente, no entanto, gosta de receber atenção, orientações constantes a fim de se sentir motivado a continuar seu processo de estudo. Repare que ela fala em independência sempre seguida por um “mas”, opondo independência a carinho. Outra inferência que podemos fazer também é o fato do gato

ser “fujão”. Os alunos de EAD também tendem a ser “fujões”, ou seja, em muitas situações não comparecem para participar das atividades propostas, mas depois acabam voltando de alguma forma.

Ao ser perguntada se queria acrescentar mais alguma coisa, a tutora respondeu que acredita que a educação e afetividade têm que caminhar juntas.

TUTOR EAD-11

EaD-11 é formado em Letras e tem mestrado em Estudos da Linguagem. Trabalha no curso de Letras com disciplinas de Literatura e Aspectos Semânticos da Linguagem. Sua experiência em EAD é de aproximadamente três anos. Antes de trabalhar na educação a distância, fez um curso de EAD, mas quando foi efetivamente convidado a trabalhar na tutoria, não possuía ainda nenhuma experiência com essa modalidade de ensino. *“foi meio que no susto... quando vim para cá é que comecei a realmente ter contato com esse clima de EAD profissionalmente”*.

Ao responder sobre sua experiência na EAD atualmente, informando como ele acha que seus alunos o veem, o tutor respondeu:

eu acho que por conta do... não... do não contato físico. talvez seja uma relação um pouco fria. mas não necessariamente menos produtiva. eu acho assim que com relação às perguntas. à mensagem que eles enviam. você nota uma busca pelo conhecimento que você não nota mais no presencial, não é? porque na verdade, você tem no presencial um “bom dia”, “boa tarde” e “boa noite”. mas não necessariamente é com relação a ensino. educação. no EAD isso é um pouco mais restrito. lá você tem muito mais a relação de ensino (ênfaticou) do que essa... essa... vamos dizer assim. esse meio termo. de cumprimentar. de sair. de entrar. de falar. “oi, professor”. como é que está? não sei o que... como é que você está? já melhorou? no EAD não tem isso.

Percebe-se que o tutor procura demonstrar através dos exemplos que apesar da relação na educação a distância ser um pouco mais fria, no entanto, na parte pedagógica isso não se dá da mesma forma, uma vez que com relação aos alunos do presencial a busca pelo conhecimento é menor do que os alunos da EAD. Ele completa essa informação dizendo que *“em compensação. todas as perguntas são voltadas para a educação. para o ensino mesmo. de dúvida com relação a conteúdo. o que geralmente não acontece no presencial”*.

A entrevistadora então pede que ele faça uma breve comparação entre as duas modalidades, no que ele reforça a ideia da relação com o tutor ser o principal ponto de diferença entre as modalidades de educação e aprofunda:

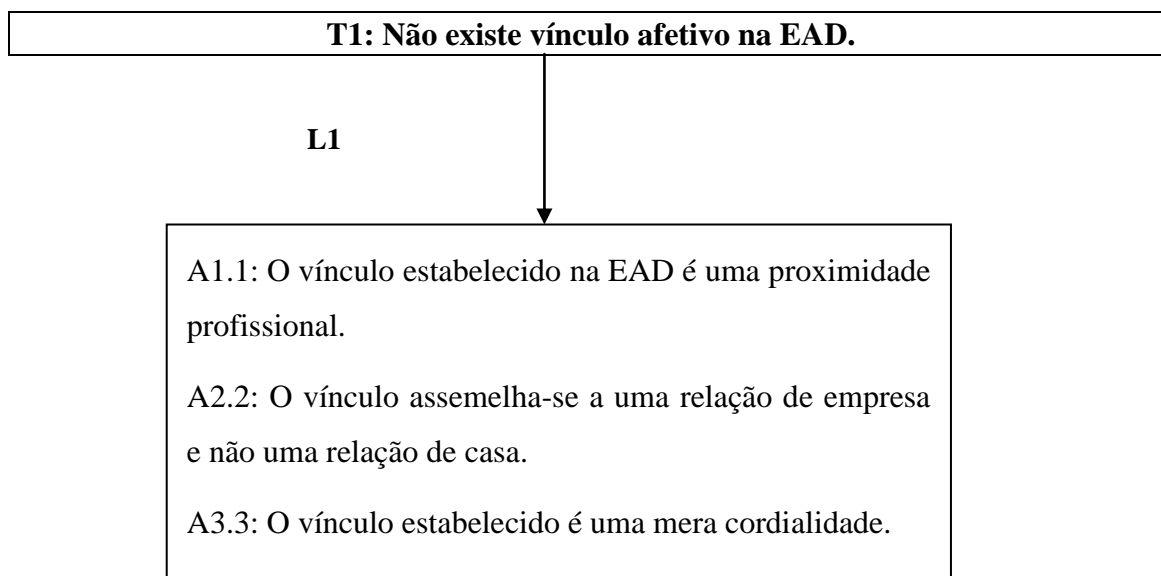
*seria mais ou menos essa... essa relação do tutor com o aluno. com relação à afetividade. eu acho que você **não** tem tanto no ensino a distância. você tem **mais** no presencial. mas em compensação. aí que eu falo... meio que uma balança, não? você, no presencial, me parece que as coisas são **menos** profissionais, não é? me parece que é uma coisa **mais** profissional a relação na EAD.*

Usa a metáfora da balança para comparar profissionalismo com afetividade quando compara o ensino presencial com a EAD. Se um pesa mais em um ambiente, isso é compensado com um maior peso do outro. O tutor reforça a ideia de que o papel do tutor na educação a distância é como professor, não como amigo, como um profissional que atende ao aluno quando é preciso. Muitas vezes, no presencial, os papéis se misturam um pouco, o aluno acha que você é amigo dele, não é uma relação tão profissional quanto ao aluno da educação a distância.

Sobre a percepção de que é possível estabelecer um vínculo afetivo na modalidade a distância, o tutor retoma o que já havia dito e reforça:

é ... eu acho que ... não. Existe. é o que eu acabei de te falar. mas assim. eu acho que não aumenta nada. eu acho que você tem. você tem um vínculo. só que esse vínculo é ... como eu te falo. vem menos afetivo. mas o vínculo existe. você tem ainda ... a ideia de como você falou. você pega é a tarefa postada fora do lugar indicado. não sei o que lá. e aí. você pensa, o aluno. ele tem um vínculo com você. Tutor. mas não uma relação. entendeu? é uma proximidade profissional. é como se fosse mais um... uma... mais uma relação de uma empresa do que de casa. vamos dizer, assim. parece que no presencial. você está em casa. na EAD você está na empresa. é essa a relação que vejo. de cordialidade.

Para compor a estratégia argumentativa do tutor usamos seu próprio objeto de discordância. Ou seja:



Os objetos de acordos firmados pelo tutor são **relativos ao preferível**, pois diz respeito aos valores, às hierarquias e aos lugares do preferível. A existência dos valores, como objetos de acordo, possibilita considerar uma comunhão sobre modos particulares de agir. O argumento (L1) que liga os acordos à tese é do tipo que fundam o real, uma vez que percebemos analogia e ilustração. A analogia com uma empresa confere valor positivo à EAD ao mesmo tempo em que desqualifica a afetividade nas relações. Sendo uma empresa, não caberia este tipo de relação.

A percepção de vínculo que é estabelecida pelo tutor é bastante diferenciada, já que ela não está relacionada a alguma coisa afetiva, mas profissional. Fica claro que ele não acha possível estabelecer vínculos afetivos, mas não rejeita a possibilidade de uma relação pautada na cortesia, na cordialidade conforme as relações empresariais. Apesar de todas as suas respostas pontuarem para o não estabelecimento de vínculos afetivos na educação a distância, a entrevistadora arrisca a seguinte pergunta: **“As pessoas dizem que aqui não é preciso cativar o aluno, o que você pensa sobre isso?”** Sua resposta é incisiva:

não. aí precisa. eu acho que é por isso que tem que ter. eu acho necessário que você cativa o aluno sim. até por conta dessa relação que acabei de relatar. eu acho que como a relação é a distância. já que a gente está a distância. não estão me vendo. na verdade. é tudo por conta da língua. você usa a língua – a escrita – no caso. então, assim. eu procuro mandar sempre mensagem toda semana. perguntar como estão os estudos. que é que eles estão fazendo. como é que ou o que é que ele tem que fazer aquela semana, entendeu? e eu recebo isso de volta: ‘ah. Obrigado. professor por estar avisando disso’... e não sei mais o que... então essa pode ser uma forma de cativar esse aluno. já que a gente está tão longe. é distância fisicamente. mas procuro estar perto assim. isso é o que mais ou menos eu uso par tentar diminuir essa distância.

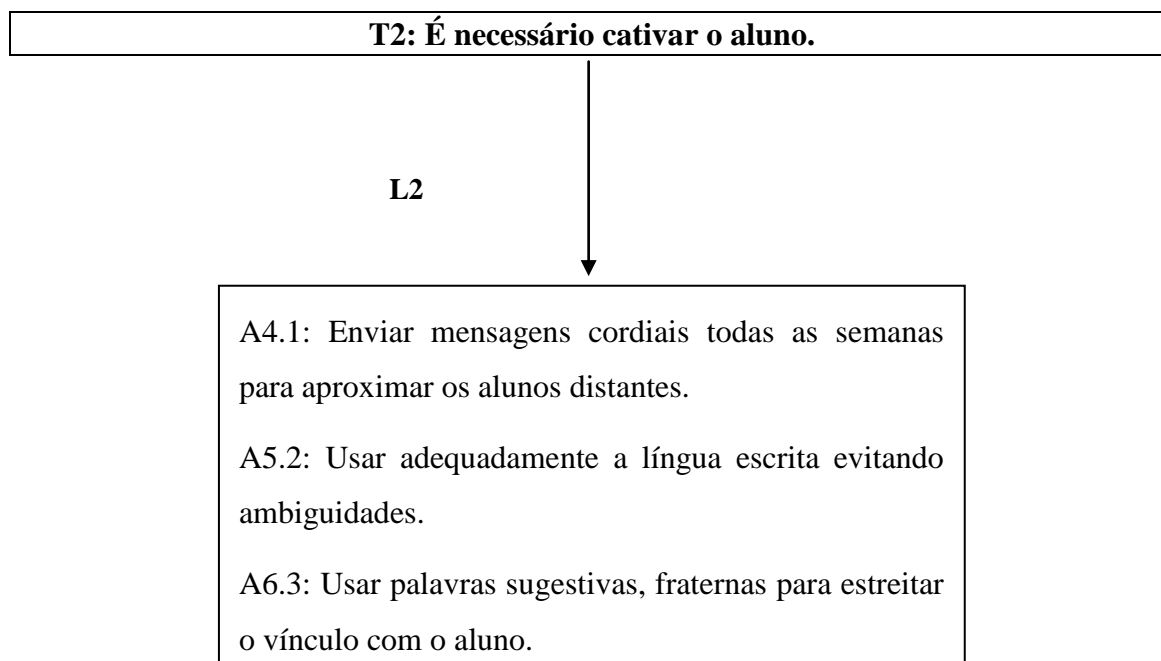
Percebe-se uma coerência na fala do tutor, ou seja, cativar o aluno é diferente de criar vínculos afetivos. Cativar toma aqui o significado de um bom atendimento, dar os retornos adequados aos alunos, mostrar-se atencioso no atendimento ao aluno. O tutor pondera ainda que nesse atendimento ao aluno, o uso da língua é o grande instrumento responsável por esse vínculo, *“porque uma palavra mal falada. mal escrita. é um problema”*.

O tutor reforça a questão do texto, da escrita dessas mensagens, uma vez que o recado precisa estar bem claro, para depois não ter que dizer que: *“não foi bem isso que eu quis dizer”*. Segundo o tutor, esclarecer o escrito é mais difícil que oralmente. Essa é

uma diferença marcante e que é necessário prestar atenção também. Para demonstrar afeto com quem está longe, o tutor indica que:

é possível... eu costumo usar determinadas palavras meio sugestivas. Fraternas. “abraço fraterno”. tudo assim mais... estudante. Discente. talvez fugir disso. o uso mesmo de palavras que possam estreitar esse vínculo. como se você estivesse na sala de aula.

O esquema a seguir resume a argumentação feita pelo tutor.



O tutor usa acordos relativos ao preferível, uma vez que indica valores que são importantes para ele. O argumento utilizado (L1) é do tipo que fundam o real, fundamentados pelo caso particular, ou seja, exemplos e ilustrações.

Sobre a pergunta da afetividade: **O que te vem à mente quando eu digo afetividade na EaD?** O tutor busca, procura uma resposta, e declara: *“que não é um caminho fácil. mas tem que tentar. tem que chegar lá. tem que procurar... ah eu acho que... dar esses meios... eu acho que... ((silêncio)) ... é complicado”*. Diante da dificuldade de encontrar palavras que pudessem responder à questão acima, a entrevistadora ajuda com outra pergunta: **“Como é que você conceituaria a palavra afetividade na EAD?”**

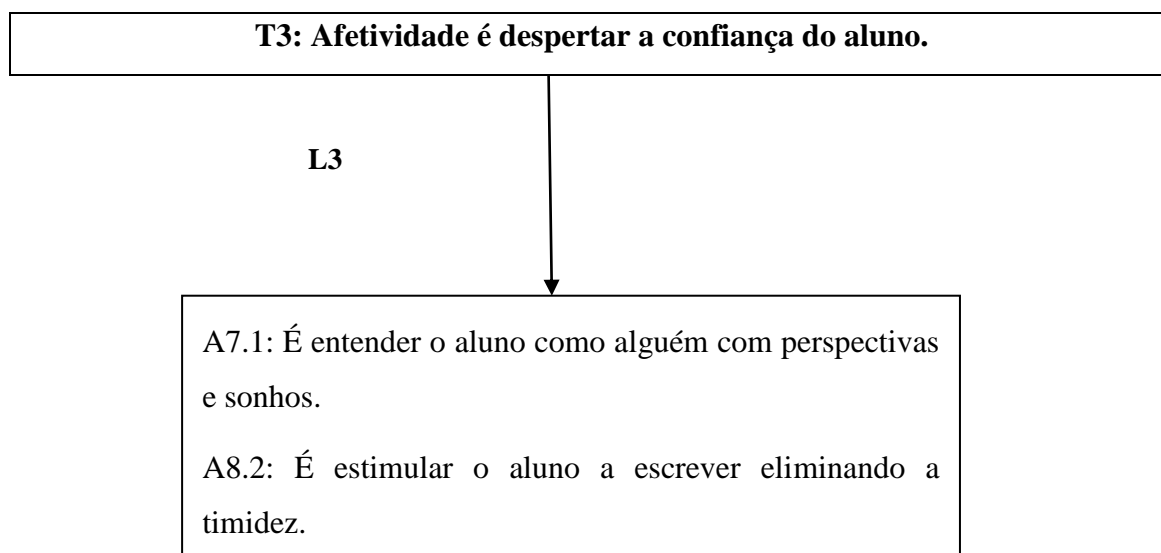
é ... isso é interessante. porque você tem uma diferença. como eu falei. do presencial para o EAD. aí eu acho assim que a afetividade na EAD, seria eu acho que mais relacionado à confiança. com ideia de que – sei lá. o aluno possa entender que tem alguém que ele pode confiar. está

ali para ajudá-lo. entendeu? e o professor entender o aluno como alguém que está ali. também com perspectivas. com sonhos. com vontade de realizar alguma coisa. que é uma coisa que. às vezes. você não vê. “ah. o aluno é o aluno. mas o que é que é o aluno? é um cara que de repente trabalhou o dia todo. que está ali ralando para caramba. para tentar conseguir alguma coisa. então eu acho que você está lincando com isso. está mexendo com isso.

Nesse trecho, percebe-se que o tutor confirma a ideia do vínculo apresentado anteriormente, a partir de um bom relacionamento, de bons serviços prestados, de um relacionamento profissional, mas que não precisa ser, necessariamente, totalmente impessoal. Realça a necessidade de incentivar o aluno a escrever, pois, segundo ele, assim como tem muita gente que tem vergonha de falar, muitos alunos têm vergonha de escrever e complementa assim:

os alunos acham que vão escrever besteira... então ele tem que se sentir confiante para fazer. para dar o primeiro passo. por isso que eu acho que nesse outro tipo de fórum. nas mensagens. nas perguntas. você já vai estimulando ele. eu acho que a afetividade passa por ali. na EAD a timidez passa pela questão da escrita. é por isso que eu acho que essa afetividade passa por essa confiança que ele tem no tutor. e o tutor passa essa confiança entendendo ele como pessoa. não é um aluno apenas. mas uma pessoa que está ali tentando melhorar. procurando estudar.

Esse diálogo pode ser assim esquematizado:



Os acordos usados para confirmar sua tese são relativos ao real, pois dizem respeito a verdades. No caso dos acordos acima, eles representam aquilo que o tutor diz ser o correto. O argumento (L3) utilizado é do tipo quase-lógico, ele diz aquilo que é.

Para terminar a entrevistadora faz a indução da metáfora do animal. O tutor acha muito interessante a pergunta e responde que se afetividade que ele tem com o aluno fosse um bicho, seria um gato. Sua justificativa explora a ideia de independência do gato, mas que, no entanto, é dependente também. Sua fala é literalmente transcrita aqui:

por que gato? porque gato é aquela coisa assim. meio independente. mas que depende. tipo assim, né. ideia de afetividade. no sentido de o gato não é um animal como o cachorro. que você manda e ele faz. não é assim. adestrado. é um ser que não é adestrado. assim a afetividade. ela não é adestrada. né? mas ao mesmo tempo ela está ali. está por perto. ela está presente. vamos dizer assim. mas ao mesmo tempo independente. ao mesmo tempo ((acha graça)) livre e solta, não é? que não é bem parecido?

A metáfora do animal que aparenta uma independência, mas que no fundo está sempre por perto do seu dono. O gato não é adestrado, assim como a afetividade também não é adestrada, ou seja, existem, podem não estar presentes, mas podem aparecer a qualquer momento.

TUTOR EaD-12

A tutora 12 é Psicóloga e Assistente Social. Tem Especialização em Psicologia do esporte e Mestrado em Psicologia Social. Trabalha com as disciplinas Introdução ao Serviço Social, Sociologia, Psicologia do Desenvolvimento. Trabalha na modalidade presencial desde 2005 e como tutora a distância desde 2011. Sobre seu trabalho na tutoria informa que gosta do que faz. Acredita que desempenha bem o seu papel. Sua relação com os alunos é bastante cordial. Diariamente, responde as mensagens, media os fóruns de discussão, esclarece dúvidas. No relacionamento com os alunos na tutoria diz que muitos escrevem para contar um pouco da sua vida, contam seus problemas, algumas dificuldades que estejam passando, principalmente quando não conseguem cumprir os prazos de entrega das tarefas. Sua comunicação se dá de forma bem informal, exemplifica:

acho que é mais informal. é a gente sempre fala... olá, tudo bem? e aí? muito bem pela sua postagem... a gente manda abraço no final das mensagens. eles têm sido assim... não tem nenhuma assim. reclamação... uma forma agressiva... não. eles se comunicam de uma forma agradável. não tenho tido problema.

A tutora então pergunta se é possível cativar o aluno na EAD? Como é possível fazer isso. Quais são os procedimentos que ela usa?

eu acredito que eles criam um vínculo com a gente também. tanto é que na hora de orientar os projetos. já tinham vários que já vem. eles já colocaram meu nome direto no projeto. onde estava direcionado, colocaram 'orientadora'. aí apareceu meu nome naquilo. já falei... gente. colocaram meu nome. e se colocaram meu nome. eu tenho que dar um jeito de fazer com que eles façam bem feito o trabalho. devolvi vários. "por favor, refaça. está precisando arrumar isso. está precisando arrumar aquilo. deu a maior trabalhadeira. dá muito trabalho.

Acerca dos procedimentos que se pode usar a fim de cativar o aluno, a tutora informa que existem várias bibliografias já nesse sentido, e se você sente que o aluno não está acessando muito, é conveniente enviar mensagens por email, dentro da plataforma, pondera: “é preciso entrar em contato e dizer que estamos sentindo a sua falta”. Diz que acredita que o cativamento interfere no aprendizado do aluno e que isso é perceptível na prática:

o ser humano tem essa necessidade de se sentir notado. de se sentir... velar. eles escrevem às vezes assim... você é a única que responde as minhas mensagens prontamente... porque toda vez que chega uma mensagem. mesmo que eu não possa dar conta daquele ... de responder aquela mensagem do jeito que a pessoa quer. que eu vá lá buscar a causa do problema dela. ir lá no ambiente. ver por que é que não está a nota... eu respondo dizendo que estou muito ocupada naquele momento. mas que é para a pessoa me lembrar no outro dia.

A tutora de algum modo denuncia que os colegas não respondem mensagens dos alunos, já que assinala que os seus alunos dizem isso por ela ser alguém que responde. É importante ressaltar que todos os tutores entrevistados dizem responder as mensagens de seus alunos. Responder mensagens mostra-se como um valor positivo na prática dos tutores.

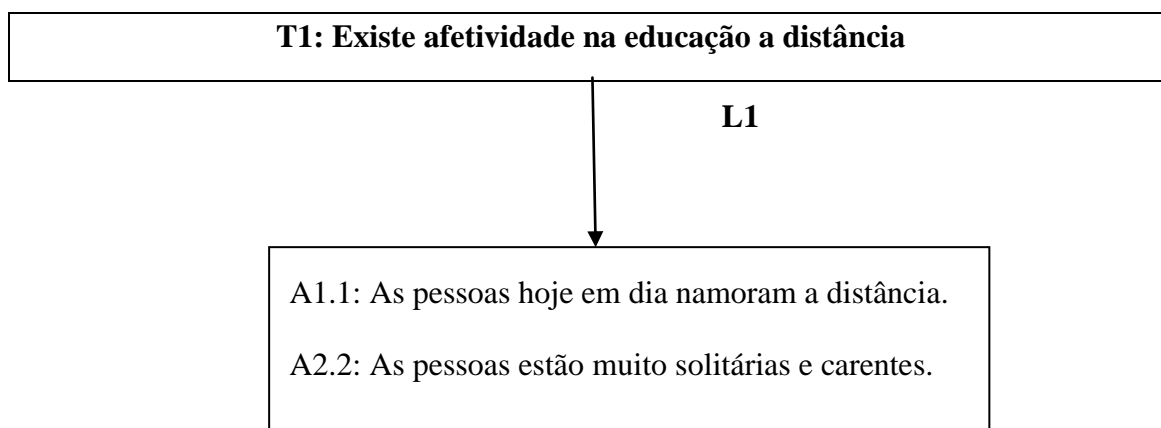
Outro procedimento que a tutora indicou foi informar seus horários da tutoria para os seus alunos, pois dessa forma eles podem também entrar em contato por telefone e /ou enviar mensagem naquele dia mesmo e ficar online com ela. Informou que quando você resolve os problemas dos alunos, você acaba ficando conhecido e o aluno tem segurança de saber que ele tem com quem contar, ele não está sozinho no ambiente.

A entrevistadora provoca dizendo que tem quente que não acredita que nessa relação profissional na educação a distância possa haver afetividade. O que ela pensa disso:

eu acho que pode sim. porque hoje em dia as pessoas até conseguem se relacionar. criam até amores pela internet ((risos)) ... é namoram... pela internet nesses sites de relacionamento. hoje em dia está assim. as pessoas estão muito solitárias. (...) a carência das pessoas está tanto e acho que elas trabalham durante o dia inteiro. não têm muitas ... que não tem oportunidade de conhecer outras. assim como no ensino à distância. tem gente que não tem oportunidade de estar em um curso presencial devido à falta de tempo e em alguns locais não tem ... tem gente que não tem acesso à universidade próxima. existe um Polo de ensino a milhares de distância que não teriam outra forma do aluno estudar... a não ser assim.

A tutora compara o afeto na EAD com o das redes sociais, para ela não se trata de algo relativo à EAD, mas algo instaurado pela própria Internet em função de um novo tipo de vida que afasta as pessoas.

O esquema a seguir resume a estratégia argumentativa da tutora:



Os acordos que sustentam a sua tese são acordos **relativos ao real**, pois fundamentam-se em fatos e presunções. Os acordos se ligam à tese por argumento do tipo **quase-lógico por tautologia**.

Na indução de metáfora, a tutora indicou o gato pois o considera um animal carente e que precisa de carinho. A comparação entre o gatinho e o aluno se dá nessa relação de carência que ela vê no seu aluno da educação a distância.

4.3 Discussão dos resultados: Indícios das Representações Sociais que os Tutores da EaD têm da afetividade nos ambientes de estudo a distância.

Após a análise das entrevistas dos tutores da educação a distância é relevante destacar alguns aspectos que foram observados nesses textos, verificando em que medida eles respondem às questões iniciais de nossa pesquisa, qual seja, como os tutores entendem a afetividade em seu ambiente de trabalho e como os tutores objetivam e ancoram as representações sociais que eles têm da afetividade como operador das estruturas cognitivas capazes de estimular ou desequilibrar o desenvolvimento intelectual dos alunos. Além de identificar as metáforas que estão presentes nas representações sociais expressas nesses discursos, através dos animais escolhidos pelos tutores e que representam suas relações com seus alunos na EaD.

As entrevistas foram submetidas aos dez passos indicados pelo Modelo da Estratégia Argumentativa (MEA), de Castro e Frant (2011), em que se busca, através de uma técnica argumentativa, cuja base está no Tratado da Argumentação, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), analisar os acordos ou teses e os tipos de argumentos postuladas pelos entrevistados acerca das questões da afetividade. Para isso, buscamos nos textos as respostas às perguntas da pesquisa, marcando as ideias centrais relacionadas aos objetivos ao qual nos propomos. Em seguida, buscamos os argumentos dos tutores e os organizamos de modo a facilitar a compreensão dos dados. No final de cada etapa, procuramos montar um esquema simplificado onde se pudesse identificar as evidências no próprio discurso.

Além disso, buscamos inferir, a partir do referencial teórico das representações sociais, em sua abordagem processual, os indícios das representações sociais que os tutores da EaD têm da afetividade em ambientes virtuais de aprendizagem, que muitos deles são compartilhados pela maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa e analisados pontualmente aqui e por seu grupo de pertença, como vimos na análise dos vinte e um respondentes do questionário aplicado ao grupo no início desse capítulo. É necessário destacar ainda que buscamos diversificar na escolha dos tutores tendo em vista a formação profissional, o tempo de experiência na tutoria, diferentes cursos e disciplinas

que envolvessem as três grandes áreas de conhecimento, ou seja, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens.

Tendo em vista esses aspectos, procuramos levantar os elementos responsáveis pelo direcionamento dos professores para o aprendizado formal nesses ambientes de estudo e como eles veem a relação com a afetividade. Buscamos identificar os principais elementos que participam desta representação e interpretá-los à luz do referencial teórico utilizado.

Nesse sentido, reiteraram que não pode haver educação efetiva se não houver **interação** entre os sujeitos, interação esta que pressupõe uma relação entre dois agentes e que promove uma mudança em ambos. Todos os sujeitos ouvidos na pesquisa indicaram os fóruns sobre o tema específico da disciplina ou os fóruns de dúvidas utilizados nesses ambientes de estudo, como o espaço em que essa interação com o aluno da EAD realmente acontece.

Nesses espaços, todos podem expressar sua opinião. E o que isso tem a ver com a representação social? Tudo, uma vez que esse espaço é caracterizado pela atuação de seus participantes como uma comunidade virtual, ou seja, são grupos ou turmas em que os tutores e alunos compartilham ali valores, interesses, ideias, informações, metas e posturas de apoio mútuo. Durante os processos de interação, os participantes que são ativos constroem e expressam competências que são reconhecidas e valorizadas pela própria comunidade.

Para a totalidade dos tutores, o que forma o vínculo na EaD é a interação entre os sujeitos. Eles a veem como uma das mais importantes ferramentas na relação a distância. Alguns destacam a ideia de que a afetividade depende do tipo ou intensidade da interação que se tem com o aluno, uma vez que isso acarreta uma sensação de presença mútua. Consideram, ainda, que a interação é a oportunidade que o professor-tutor tem de se aproximar do seu aluno, de conhecê-lo para melhor orientá-lo. A utilização das tecnologias propiciou maior interação entre as pessoas diminuindo a sensação de ausência física, espacial e temporal que há nessa modalidade de ensino. No entanto, consideram que ainda há bastante espaço para melhorias nessa interação, com a utilização de vários canais que a tecnologia moderna hoje já possibilita. Podemos considerar assim a **interação** como uma referência para esses sujeitos que atuam na EaD, o que sugere um indício de representação social desse grupo.

Dentre esses tutores, foi possível observar algumas semelhanças e algumas diferenças na maneira como se veem nessa relação com seus alunos. Um grupo acredita que é a **intensidade da interação** que proporciona os vínculos, ou seja, quanto mais o professor intervém nesse ambiente com mensagens, abordagens, recomendações, lembretes e orientações mais suscita no outro a sensação de que não está sozinho, que possui alguém que o acompanha em tudo que faz. Ao mesmo tempo que isso aproxima o aluno do tutor, demonstra uma incoerência com o que se declara importante em um aluno da EaD, que é a autonomia. A presença constante do tutor na função de lembrá-lo de todas as atividades que “irão abrir ou fechar” e o “alerta de estudo para as provas” vão de encontro a esse desejo.

A questão da **autonomia** é citada pelos tutores, no entanto, sugere muito mais uma qualidade que se deve conquistar, ou seja, que compõe o perfil de características que se deseja de alunos a distância do que propriamente uma característica claramente perceptível nessas comunidades de ensino. Nas falas dos tutores é possível identificar a autonomia como algo que precisa ser incentivado e valorizado.

Um grupo de tutores acredita que a aproximação se dá pela forma de tratamento demonstrada pelo tutor. Esses têm como referência o tipo de **linguagem** usada nesta interação. Ela não precisa ser intensa, mas precisa ser eficiente. Essa eficiência, segundo alguns é a capacidade de utilizar uma linguagem que seja mais informal, não tanto familiar, “sem pieguices”, “sem beijinhos”, mas que atenda às necessidades de comunicação de seus alunos. Assim, para alguns tutores a linguagem é a responsável por se estabelecer bons vínculos com os alunos, haja vista que muitas vezes um simples “não” pode favorecer múltiplas interpretações que irão causar conflitos nessa relação.

De acordo com Jodelet (1989), o núcleo figurativo faz parte de uma estrutura conceitual formada para compreender o objeto, e é a partir do núcleo figurativo que o significado do objeto é veiculado, organizando as representações sociais como referência para o grupo. Os termos mais utilizados por esses tutores foram a intensidade da **INTERAÇÃO**, ou seja, a frequência, e a adequação da **LINGUAGEM**, ou seja, uma linguagem mais acessível ao vocabulário do aluno.

Foi possível inferir que a maioria dos tutores veem o espaço virtual de aprendizagem como um espaço de construção de conhecimento e que isso se dá somente através da **interação**, com a utilização de uma **linguagem** que atenda às

diferenças sociais, culturais dos alunos, adequada à situação de aprendizagem, ou seja, nem muito familiar, mas também sem muitas formalidades.

Cabe ainda mencionar que a sociabilidade e a sensação de pertencimento ao grupo, proporcionado pela comunidade virtual de aprendizagem, pode resultar em uma aprendizagem cada vez mais independente do espaço escolar tradicional. Assim, a tradicional concepção de sala de aula, com alunos-expectadores enfileirados diante de um professor detentor da informação vem modificando-se tanto nos ambientes presenciais, semipresenciais e não-presenciais.

Levando-se em conta isso, a interação entre os participantes possibilita espaços que privilegiam a colaboração, a parceria, a cooperação e a co-construção do conhecimento ao interagir com outras pessoas nos espaços de estudo. Nesse sentido, conforme indicado pelos tutores percebe-se uma nova concepção de aprendizagem pautada na colaboração, na humanização e no respeito pelo outro.

Outro ponto da pesquisa que merece destaque são as representações que os tutores mostraram para a palavra **CATIVAR**. Ela foi entendida desde o significado de impressionar uma pessoa com seu jeito de ser e agir, passando pelo carinho e afeto até a manutenção do aluno no curso a fim de evitar a evasão. As palavras que estão em torno do núcleo figurativo de cativar são: amorosidade, proximidade, afetividade, valorização, informalidade, afeto, interesse, linguagem, incentivo, atenção, presença, urbanidade, cuidado, ajuda, estímulo, solidariedade e reciprocidade.

Os tutores apontam à necessidade de cativar o aluno na educação a distância e destacam como referência nessa ação, atitudes, principalmente, de amorosidade, carinho, afeto, valorização, interesse, incentivo, atenção, presença, qualidade, urbanidade, afetividade, amor, solidariedade e reciprocidade.

A partir dessas **percepções iniciais do relacionamento** do tutor com seus alunos e da **necessidade de cativamento** desses, a entrevistadora parte para a questão central do objetivo da pesquisa, qual seja, a de apreender a representação social que os tutores têm da **AFETIVIDADE** nos ambientes virtuais de aprendizagem e suas relações com a aprendizagem. Alguns tutores acreditam que desenvolver a afetividade é alguma coisa própria da educação e, portanto, deve existir tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. No entanto, outros estranharam a ideia de desenvolver a

afetividade uma vez que na EAD se trabalha com adultos e no nível superior ninguém tem esta preocupação de afetividade.

Apesar dos diferentes olhares sobre a **afetividade**, os tutores apresentaram alguns elementos comuns em suas representações, tais como tratar o aluno com carinho, atenção, interesse, mostrar-se solidário, valorizar suas realizações, tratamento mais informal, sem pieguices e, sobretudo, na busca de desenvolver a autonomia dos alunos. A maioria deles demonstra a consciência de que é preciso ter uma postura de respeito e reciprocidade, colocando-se, sempre que possível, no lugar do outro, além do reconhecimento do perfil de aluno que procura a EAD. No entanto, apesar de tantas e diversas visões sobre a afetividade na EAD, umas que demonstram mais carinho e outras nem tanto, todos reconhecem que é desejável estabelecer vínculos nessa modalidade de ensino, apesar de muitos não saberem ainda como fazê-lo.

O fato de as representações estarem próximas, podemos considerar que, possivelmente, os elementos aqui encontrados devam fazer parte das representações sociais dos tutores da educação a distância como um todo.

Na escolha dos animais que sugerem a relação dos tutores com seus alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem tivemos grandes e divertidas surpresas. Poucos foram os animais repetidos, quatro gatos e dois cachorros apenas, no entanto, nenhuma explicação se assemelha a outra. Os outros animais foram urso-panda, leão, golfinho, porco-espinho, pássaro, tartaruga e coelho. A escolha do animal sugere que suas sensações em relação aos alunos são similares ou que se aproximam das ações dos animais indicados. Nesse sentido, entendemos que se cruzarmos essas explicações dadas sobre os animais com a referência que os tutores possuem sobre a afetividade na educação a distância, é possível concluir que não podemos afirmar que exista representação social de afetividade, mas ela talvez esteja em formação, uma vez que todos os elementos estão convergindo para isso.

A escolha do animal cachorro, pela **tutora 1**, sugere que suas sensações em relação aos seus alunos são similares as que seu animalzinho de estimação tem quando ela retorna à casa.

o Charles se sente feliz quando a gente chega, entendeu...eu chego em casa e ele fica feliz, abana o rabo, ele tem felicidade na minha ação, na minha atitude.

Isso pode sugerir que ela demonstra felicidade também no que faz, ou seja, sente-se feliz ao encontrar-se com seus alunos virtuais.

O tutor 2 indica o bicho tartaruga para estabelecer sua ligação com seus alunos na EAD. A imagem da tartaruga, tradicionalmente, retrata a ideia de lentidão, o que leva o tutor a fazer esta comparação está na ideia de que mesmo que mais lentamente, os alunos chegarão lá. A ideia de que o aluno da EAD é lento parece ser compartilhada por todos. Essa ideia vem junto com a de que eles são fracos, têm dificuldade de aprender, têm formação mal feita, enfim, são alunos a quem se atribuem dificuldades em aprender. A conquista se dá aos pouquinhos. A imagem também evoca o paradoxo da corrida da tartaruga que, apesar de lenta, chega lá também. A outra imagem da tartaruga é a de possuir um casco duro que a protege: *“o aluno tem que ser cascado também”*, ou seja, precisa “saber se virar” a fim de conseguir estudar a distância.

A escolha do gato pela **tutora 3**, considera que este animal é independente, ou seja, pontua a necessidade de o aluno ser independente também. Neste aspecto leva-se em conta a autonomia do aluno da educação a distância e a suposta autonomia que esse animal possui: *“o gato pode demonstrar um carinho e ao mesmo tempo ele é independente e ele exige que você seja independente também”*. Seu gato quer sua independência, atributo que se relaciona ao aluno da EAD.

A indicação do pássaro pela **tutora 4**, indica a distância que existe entre o tutor e seu aluno, mas percebe-se a existência dele, nesse sentido, ele pode aproximar quando quiser ou puder, ou seja, há espaço para isso.

A ideia do golfinho, sugerida pela **tutora 5**, evoca as possíveis relações que este animal pode ter com o homem, mesmo que sejam de universos tão distantes e diferentes. Como é capaz de se comunicar com outro animal que não seja da mesma espécie, no caso, o homem, estabelece algum tipo de vínculo: *“há história de golfinhos que têm relações interessantes com o homem... salva as pessoas e tal”*.

Já a ideia do porco-espinho sugerida pelo **tutor 6**, releva a noção de autodefesa que as pessoas procuram ter, muito comum nas relações entre professores e alunos, uma vez que para os professores, de forma geral, os alunos estão sempre querendo levar vantagem, tirar algum proveito da situação de proximidade; e para os alunos, professores estão sempre dispostos a prejudicá-los com relação à nota. Há aí uma noção de reciprocidade confirmada neste trecho: *“vou trabalhar de forma impessoal... fria...”*

tento ser técnico. mas tem quem manda um Feliz Páscoa. um Feliz Natal, enfim... eu agradeço e retribuo”.

Ao evocar a ideia de um leão, o **tutor 7** demonstra não ser muito fácil a relação entre alunos e professores. Apesar de seu leão apresentar-se como acolhedor, com características de mansidão, ou seja, com estado de espírito de alguém que tem controle e domínio sobre seu temperamento e atitudes, calma, paciência e domínio próprio; mas a imagem do leão é sempre a de um leão, e o risco de um conflito pode ocorrer a qualquer momento.

O ursinho-panda indicado pela **tutora 8**, aproxima a ideia de carinho, de afeto que esse bichinho de pelúcia oferece: *“quando você tem carinho por uma pessoa, quando você gosta muito de uma pessoa. quando você ama muito. você costuma dar um ursinho com um coraçãozinho a pessoa”*. A imagem que evoca é a de quem está aberta para oferecer e receber amor.

O **tutor 9** ao escolher o coelho demonstrou que sua referência está na docilidade que o coelho representa. Liga o coelho à ideia da Páscoa, ovos, alegrias, brincadeiras que o faz retornar aos tempos de escola. Aluno gosta da festa que a Páscoa representa na cultura cristã.

Os tutores 10, 11 e 12 escolheram o gato como o animal que representa a afetividade com seus alunos. Dois deles, o 10 e 11 apresentam características comuns em seus gatos. Os gatos apresentam-se como independentes, apesar de, verdadeiramente, não possuírem tanta independência assim. É uma falsa independência que, em muitos aspectos se assemelha aos alunos da educação a distância. Se desejam dele autonomia, no entanto, são descritos como alunos que precisam de estímulos motivacionais o tempo todo. Já o gatinho, é assim mesmo que ela se expressa, da tutora 12 é um gatinho carente, que precisa de carinho, de afeto, como todo ser humano precisa, afirmou a tutora.

Há divergência de imagens, no entanto, ao mesmo tempo, todas elas relacionam-se com as características que elencaram dos alunos. É uma afetividade concebida por eles para um tipo especial de alunos, que estão numa modalidade de ensino não-convencional, um aluno mais devagar, que se autodefende, que se alegra com pequenos carinhos, que deve ser autônomo, apesar de ainda não o ser etc. Podemos, então, arriscar dizer que a afetividade em ambiente online está sendo objetivada nas características

desses alunos. Esses tutores falaram pouco sobre afetividades em sua prática docente, porém é um tema que todos julgaram da maior importância. Os tutores ancoram suas representações nas práticas que possuem na sala de aula de tijolos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem percebemos que a educação não existe sem interação. Ela está presente tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância. Nessa última, foco do nosso trabalho, a interação é um dos principais referentes para todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, seja através da entrevista ou do questionário de perfil. Verificamos que as práticas de ensinar e aprender estão fundamentalmente apoiadas nas relações do tutor com seus alunos nesses ambientes. Daí a interação tornar-se um aspecto importante nesta modalidade.

A ação de um tutor na educação a distância pode não ser determinante para a permanência do aluno no curso, mas ela pode influenciar a qualidade da formação dos sujeitos em busca do conhecimento. As intervenções deles podem ser efetivas e afetivas, no sentido de construir vínculos (interesses que afetam) entre eles e o conhecimento que se deseja compartilhar. A afetividade pode ser um espaço de encontro, como disse um dos entrevistados, onde a produção de conhecimento acontece, pois é através do diálogo e da interação que somos capazes de promover a transformação (mudança cognitiva) e a autonomia que tanto se deseja na educação. Foi possível perceber, pelas colocações dos tutores que participaram da pesquisa, que a discussão é interminável e não há consenso nas opiniões, pelo menos em alguns aspectos.

No entanto, é possível identificar algumas relações pertinentes em todas as colocações, principalmente naquelas que se referem à necessidade de cativar o aluno para o aprendizado formal, em que o tutor é o catalisador que modifica a percepção do aluno para o aprendizado, como disse também um dos tutores da pesquisa. Além de

outras acepções em que percebemos o emprego de cativar numa negociação de significados que contemplam aspectos afetivos, relacionados à ideia de carinho, estímulo, solidariedade, atenção, presença, como no sentido figurado de manter em sua posse, ou seja, conservar ou “segurar” o aluno no curso oferecendo qualidade de material, de serviços em geral e de qualidade dos tutores.

Por outro lado, com relação à palavra afetividade, quando relacionada ao termo EAD, ou essa relação foi “descartada” do contexto por alguns tutores ou foi ressignificada (pela maioria deles) e associada a outros valores, que, apesar de estarem relacionados à ideia de afetividade, sugerem uma hierarquia de valores no esquema figurativo. O esquema figurativo é a parte mais visível da representação, devido à sua grande flexibilidade. Sendo assim, é possível afirmar que há fortes indícios de uma representação social dos professores de EAD sobre a afetividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, uma vez que todos os sujeitos concordam quando se trata da perspectiva de desenvolver práticas educativas que tenham como base ações afetivas na percepção de confiança, acolhimento, carinho, atenção, incentivo, respeito, orientação, gentileza e amabilidades.

No entanto, nos estudos feitos até aqui, percebemos que a questão da afetividade se desenvolve, quase que exclusivamente, através do conhecimento empírico, e que, apesar de considerarem importante a utilização do aspecto afetivo nas relações pedagógicas, as pesquisas mostram que muitos tutores têm dúvidas de como desenvolvê-la em sua sala de aula virtual e o fazem, muitas vezes, de forma intuitiva, tendo como referência sua experiência na modalidade de ensino tradicional, presencial. Importante assinalar que não existe literatura para o professor sobre o assunto e que os cursos de formação tratam esse assunto de forma aligeirada, quando tratam. Outro fator também relevante nas leituras realizadas é que o tratamento dado aos alunos em um curso na modalidade EAD mesmo quando tenta ser afetuoso, ainda mantém pouca aproximação entre os sujeitos.

Além disso, foi possível perceber também que todos os sujeitos encontram na palavra autonomia uma referência para seu fazer pedagógico, ou seja, concordam que trabalhar a autonomia de seus alunos é uma meta dos tutores na educação a distância. No entanto, na prática, justificam e se apoiam na desmotivação dos discentes para aprender, a causa dos problemas e possíveis insucessos que acontecem nessa trajetória.

Uma incompatibilidade pode ser percebida nesse sentido, uma vez que todos falam em autonomia, mas suas ações de acompanhamento ao aluno não preveem o desenvolvimento dessa, uma vez que oferecem proteção em demasia, inibindo a tão desejada autonomia.

O aluno, para eles, é tido como alguém que necessita ser estimulado o tempo todo, alguém que precisa ser encorajado, que vai devagar, mas que chega lá. Alguém que deveria ser autônomo, mas que não é. Essas ideias aparecem algumas vezes confusas em seu discurso, pois aparentam querer atribuir características positivas aos alunos ao mesmo tempo em que os inabilitam, atribuindo a eles a necessidade de mais esforço para compensar as possíveis carências que possuem. A autonomia, nesse caso, aparece como um projeto necessário, porém sempre inacabado, dadas as características dos alunos. Características que aparecem fortemente relacionadas à necessidade de afeto nas interações. É preciso que os tutores sejam afetivos quase que como compensação das dificuldades atribuídas aos seus alunos.

Sob outro ponto de vista, percebemos o desejo muito forte que estes tutores têm de conjugar ações no sentido de orientar suas práticas pedagógicas na busca de uma educação que contemple de forma eficiente essa multidão de alunos que optou pela educação a distância a fim de realizar seus sonhos de cursar uma universidade e entrar para o mercado de trabalho de forma mais justa e menos preconceituosa. No que tange a suas ações e seus desejos é possível que os educadores consigam direcionar a motivação de seus alunos com a finalidade de desenvolver a autonomia necessária ao seu próprio crescimento pessoal, intelectual e profissional.

Na aprendizagem, o processo de comunicação não acontece somente a partir das informações que são transmitidas, uma vez que o fenômeno da comunicação não depende exclusivamente do que se fornece e nem de quem fornece, mas do que acontece com o receptor (Maturana, 2009). Nesse sentido, a motivação para aprender que tanto se fala na EAD deve partir também do próprio aluno, ou seja, a transformação nasce de dentro para fora tornando o aluno motivado e confiante na construção dessa mudança.

Na estrutura metodológica da EAD, o espaço mais apropriado para que a afetividade, na forma como foi ressignificada por todos os tutores da pesquisa, ocorra é

através da ferramenta Fórum. Todos os sujeitos a indicaram como um espaço legítimo de aprendizagem. Nesta sala de aula *online*, o conteúdo das unidades e as avaliações de fundo aritmético são instrumentos importantes, todavia, é na mediação dos Fóruns que está a efetiva oportunidade de os tutores fomentarem a autonomia de seus alunos, através do debate, do confronto de ideias e pontos de vista sobre a temática em questão, incentivando o posicionamento sobre as postagens e colocações dos outros sujeitos, sendo vedado, no entanto, qualquer forma de ofensa e discriminação.

Na perspectiva de analisar as falas dos sujeitos buscando revelar certos mecanismos de persuasão e convencimento no interior do discurso verbal, acabamos analisando também algumas figuras de pensamento, que são importantes recursos para prender a atenção do receptor naqueles argumentos articulados através de superposição de imagens, esses recursos foram bastantes utilizados pelos tutores tanto nas respostas da entrevista como na escolha dos animais que representavam a afetividade com seus alunos. Na análise argumentativa dos textos procuramos identificar as metáforas que organizaram os discursos dos tutores, pois segundo Mazzotti (2014, p. 26) “a identificação das figuras de pensamento metáfora e metonímia nos permitem apreender as atitudes ou tomadas de posições quando apreendemos o foro da comparação que as institui”.

Nesse contexto também, a união das duas teorias que utilizamos nesta pesquisa como referencial teórico, a Teoria das Representações Sociais e a Teoria da Argumentação, nos permitiram analisar a fala dos tutores, verificar suas incompatibilidades e reconhecer o que neles dizem respeito ao senso-comum e ao científico e possíveis processos de objetivação e ancoragem na formação de representações. Na articulação das duas teorias percebemos que criamos uma rede onde a maneira com que se estrutura a argumentação nos indica também elementos desses processos na formação do objeto afetividade. A metáfora indica elementos presentes no processo de objetivação, uma vez que o processo metafórico cria uma imagem do objeto representado. Os tutores apresentaram esses elementos para a afetividade que têm com seus alunos nos animais que escolheram. Na tentativa de sintetizar essas imagens através da figura de um único animal, poderíamos sugerir a de um polvo com seus tentáculos acolhedores que servem de defesa e proteção, animal que reuniria as características citadas na escolha dos outros animais.

Sobre os processos de objetivação e ancoragem, os sujeitos analisados representam imagens e ideias que se complementam de certa forma. Os tutores da EAD parecem ainda objetivarem suas representações na imagem da metáfora de percurso, que é a noção-chave das teorias pedagógicas que procuram levar o aluno de um estado de menor conhecimento para outro considerado melhor (MAZZOTTI, 2014).

Dentro desse contexto descrito acima, podemos inferir, como nos afirma Mazzotti (2014, p.33) que os recursos metafóricos usados pelos professores buscaram um processo de apreensão de algo pouco conhecido ainda ou a modificação dos significados já conhecidos por eles. Desta feita, nossas análises buscaram aprender os diversos significados que o tema da afetividade pôde suscitar. Apesar do apoio do referencial teórico da Teoria das Representações Sociais e da Teoria da Argumentação, nossa pesquisa trabalhou com as emoções das pessoas, com aquilo que elas julgam perceber, conhecer e sentir. Dessa forma, procuramos entender todos os discursos aqui indicados como expressões do que cada um dos sujeitos considera desejável de acordo com suas emoções guiadas pela própria práxis.

Desejamos que este estudo possa auxiliar os professores que trabalham na modalidade a distância a refletirem sobre a sua nova prática a fim de criticar e modificar modelos já enraizados em sua prática pedagógica e que talvez necessitem ser ajustados e /ou adequados a essa modalidade de ensino-aprendizagem. Essa atitude é de grande valia, pois pode promover mudanças significativas para a transformação de um ensino de qualidade e eficiência, aproximando todas as áreas do conhecimento em que apenas o saber tem prioridade. No campo das múltiplas disciplinas, esperamos que esse estudo possa abrir espaço para a transdisciplinaridade que tanto se almeja na educação em todos os níveis de atuação. Sendo assim, reiteramos, que nem as incertezas, nem o desânimo, nem a desvalorização profissional, nem o aparente caos que muitas vezes se nos apresenta hoje na educação em todo os país, seja capaz de afastar a esperança de construção de uma sociedade mais justa, mais democrática e que tenha na formação docente e discente seu maior e melhor projeto na construção de um país melhor.

Pesquisas sobre afetividade na perspectiva da teoria das representações sociais ainda estão em curso, nossa pesquisa abre um campo que ainda tem muitas contribuições a fazer para explicar a relação entre afetividade e cognição. Esperamos ter contribuído com esse debate.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **Uma abordagem estrutural das representações sociais**. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Cultura e Qualidade, 1998.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Representações sociais**: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n1, p.18-43, jan. /jun. 2008.

_____. **A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente**: uma análise psicossocial. Universidade Estácio de Sá. Artigo. (Tem que colocar o ano e se ainda não foi publicado coloque (mimeo))

_____. **Representações sociais**: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. Revista em aberto, Brasília, MEC-INEP, n. 61, jan/mar, 1994.

_____. **Representações da identidade docente**: uma contribuição para formação de políticas. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007.

_____. **Formação para o magistério**: o discurso dos formadores. Revista Diálogo Educação, Curitiba, PR, v. 11, n. 33, p. 287-307, 2011.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola**. Alternativas teóricas e práticas. (Org.), São Paulo: Summus, 2002.

ARISTÓTELES, (350 a.C). **Analíticos Posteriores**. In: Organon, trad. E. Bini, Edipro, São Paulo, 2005, p. 251 -345.

ARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o Universo do Trabalho**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003.

AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view, 1980.

AZEVEDO, D. R. **O aluno virtual: perfil e motivação**. Universidade do Saul de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BANDURA, Albert. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, D. M. V. **Estilos de uso do espaço virtual**. Pesquisa, Unicamp – Brasil e Uned - Espanha, 2007.

BEHAR, Patrícia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. In: Novas tecnologias e mediação pedagógica. (Org.). MORAN, J. M.; MASETTO, M.T; BEHRENS, M.A., Campinas, SP: Papirus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

BERCHT, Magda. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Computação, Instituto de Informática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BERCHT, Magda; LONGHI, Magali Teresinha; BEHAR, Patrícia Alejandra. **A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem.** In: Modelos Pedagógicos em Educação a Distância. BEHAR (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2009.

BODGAN, Robert; BLIKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOLZAN, R. F. F. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BONATTO, Benedito D. *et al.* **A importância da afetividade no contexto da EAD.**

2008. Instituto de Sistemas Elétricos e Energia. Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI-MG. Disponível em:

http://www.educacaoadistancia.blog.br/arquivos/A_Importancia_da_Afetividade_nas_Interacoes_no_Contexto_da_EAD.pdf . Acesso em: 20 de maio de 2015

BRUNO, Soraia Coelho. **Representações sociais dos professores de educação infantil sobre a formação continuada.** 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de As, Rio de Janeiro, 2009.

CASTILHO, Ricardo. **Ensino a Distância: EAD: Interatividade e método.** São Paulo: Atlas, 2011.

CASTRO, Monica Rabello de. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** 1.ed. Nova Iguaçu: Marsupial Ed., 2013.

CASTRO, Cláudia Rabello. **Considerações sobre a aprendizagem e a afetividade na motivação para o aprendizado formal:** Construção e transformação de Representações Sociais em sala de aula. 2015 – Relatório de Pós-Doutorado apresentado a CAPES.

CASTRO, M.R.; ALVES-MAZZOTTI, A.J.; MAIA, H. **Representações sociais sobre trabalho docente:** um olhar sobre a subjetividade do professor em sala de aula. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 10, n.22, 2013.

CASTRO, Monica Rabello de; FRANT, Janete Bolite. **Modelo da estratégia argumentativa**: análise da fala e de outros registros em contextos interativos de aprendizagem. Curitiba: UFPR, 2011.

CENSO EAD-BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil**. ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância. Bibliografia. ISBN 978-85-417-0054-2.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho Arcides; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Textos e debates em representação social**. Porto alegre, ABRAPSO, 2014.

CAMPOS, Humberto Faria (Org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. **Abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais**. In: representações Sociais e Práticas Educativas. (Org.). CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva. Goiânia: UCG, 2003.

CÔAS, Danielly Berneck; VIEIRA, Leociléa Aparecida. **A construção do conhecimento sob a ótica da afetividade**. II ENINED, Encontro Nacional de Informática e Educação. ISSN:2175-5876

CORDEIRO, Maria José Belém. **Representação social da EAD**: uma pesquisa com professores do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CORRÊA, J. **Educação a distância**: orientações metodológicas. São Paulo: Artmed, 2007.

CORREA, Patrícia Rabello. **A dimensão afetiva do ser humano**: contribuições a partir de Piaget. São Carlos: São Paulo, 2008. TCC Universidade Federal de São Carlos.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Cia das Letras, 2012.

ESPÍRITO SANTO, Ieda Medeiros Cordeiro. **Vínculos afetivos na Educação a Distância**: possibilidades e impossibilidades. 142 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FÁVERO, Rute Vera Maria; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância**. RG, 2006. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/dez2006/artigosrenote/25103.pdf>. Acessado em 05 de maio de 2011.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo, Senac São Paulo, 2004.

_____. **Design instrucional na prática**. São Paulo Pearson Education, 2008.

FILATRO, 2009, p. 96, apud LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (Org.). (2009). **Educação a distância** – o estado da arte. São Paulo, Pearson Education/ABED.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Madalena. **Ingredientes do ensinar**. In: **Avaliação e planejamento: A prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2004.

_____. **A Educação na cidade** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997b.

FURLANETTO, E. C. **Formação contínua de professores**: aspectos simbólicos. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 19, 2º sem. de 2004, p. 39-53. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v19/n19a03.pdf> . Acesso em: 19 de novembro de 2011.

GAGNÉ, Robert M.. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1971.

GALVAO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon.** Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

_____. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias.** 2. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional.** Lisboa: Temas e Debates, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; CAMPOS, Humberto Faria (Org.). **Textos e debates em representação social.** Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

JODELET, Denise. **Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie.** In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psychologie Sociale.* Par, Presses Universitaires de France, 1990. Resumo elaborado por Alves-Mazzotti.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2008.

KENSKI, V. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.

KUPFER, Maria Cristina. **Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão.** Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE-, Ideias, n. 28, nov. 1997.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Org.). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

_____. **Educação a distância: o estado da arte.** v. 2. n.2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

MADEIRA, M. C.; A (re) construção da teoria na prática do professor: os sentidos de aprendizagem. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pósgraduados em Psicologia da Educação.* Pontifca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: EDUC, 2002.

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

MATTOS, Delmo; ANDRADE, Maria Luzia Paiva de. **Educação a Distância – EAD**. 1. ed. Niterói, RJ: EAD/UNIVERSO, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

MAZZOTTI, Tarso. **Retórica e argumentação na pedagogia**. Tópico especial comum do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estácio de Sá - 2014-1.

_____. Do caráter da educação geral. In: 22ª Reunião Anual da Anped, 1999, Caxambu, **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG, 1999.

_____. **Confluências teóricas: representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica**. Múltiplas Leituras, Universidade Metodista de São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras>. Acesso em: 03 de jul. de 2014.

MAZZOTTI, T. B.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Análise retórica como instrumento para a pesquisa em Psicologia Social**. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; FUMES, N. de L.; AGUIAR, W. M. J. (Org.). Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC, EDUFAL, p. 71-88, 2010. 147

MENDES, Aline Rocha et al. **Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência**. In: IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky cientista revolucionário**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PALLOFF, Rena M. & PRATT, Keith. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço** – Estratégias eficientes para salas de aula *online*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PEREIRA, G. M. dos S.; MAZZOTTI, T. B. Educação física: a retórica do resgate/remédio. **Educação & Linguagem**, n. 18, p. 205 – 221, 2008.

PERELMAN, Chaim. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O Império retórico**: retórica e argumentação. Coimbra: Edições Asa, 1993.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. Bruxelas: Edição da Universidade de Bruxelas, 1992.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Unisinos. 2001.

_____. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágios da discussão numa visão internacional. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2001.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **Estudos de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PIVA JR, Dilermando; FREITAS, R.L; MISKULIN, R.G.S. **Linguagem dialógica instrucional**: A (re)construção da linguagem para cursos *online*. Artigo. Campinas, 2009. http://www.br-ie.org/WIE2010/pdf/st04_05.pdf Acesso em: 16 de março de 2014.

PRÄSS, Alberto Ricardo. **Teorias de aprendizagem**. ScriniaLibris.com, 2012.

RIBEIRO, Laura C. **Interação em sala de aula: questões conceituais e metodológicas**. São Paulo: FAPESP, 1986.

RIZZINI, I. et. al. **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU, 1999, p. 61-80.

ROCHA, Adriana Conde. **A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso *online***. Rio de Janeiro, 2008. 175 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estácio de Sá, 2008.

ROSA, Iara Sanches. **A construção do conhecimento na educação a distância *online***. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo). São Paulo: PUC-SP, 2003. Disponível em: <http://www.universiabrasil.net/materia/.jsp?id=6354>. Acesso em: 14 de outubro de 2011.

SABINO, Simone. **O afeto na prática e na formação docente: uma presença silenciosa**. São Paulo: Paulinas, 2012. Coleção Educação em Foco.

_____. **O lugar do afeto na prática pedagógica na perspectiva dos professores: reflexão sobre a formação docente**. 2006. 229 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTOS, Ivan Soares dos. **Atributos afetivos na formação de professores para a docência online**. Dissertação de Mestrado PPGE. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2012.

SERRA, Daniela Tereza Santos. **Afetividade, aprendizagem e educação online**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, Marco. **O que é interatividade.** Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/242/boltec242d.htm>

_____. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMONETTO, K. C. C. Afetividade na educação a distância sob o olhar de alunos de pós-graduação. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste Paulista, SP, 2013.

SMITH, Theodore C. **Fifty-one competencies for online instruction.** Disponível em: <http://www.thejeo.com>. Acesso em: 30, julho, 2006. Tradução livre. 2006 Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial 2

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de; LIMA, Rita de Cássia Pereira. **Representações sociais de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o bilinguismo em escolas no município de Bonfim - fronteira Brasil/Guiana Inglesa.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n.24, Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ

TASSONI, E. Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita:** a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

_____. **A dinâmica interativa na sala de aula:** as manifestações afetivas no processo de escolarização. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância.** Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa, 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br> . Acesso em: 13 de outubro de 2010.

VALENTE, J.A; PRADO, M.E; ALMEIDA, M.E. **Curso de Especialização em desenvolvimentos de projetos pedagógicos com o uso de novas tecnologias:** descrição e fundamentação. Educação a distância via internet. São Paulo: Avercamp, 2003, p.23-56.

VILLAS BÔAS, L. P. S. A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. Revista Diálogos Educacionais, Curitiba, PR, V11, n. 33, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas:** problemas de psicologia geral. Madri: A Machado Libros, 2001, v.2.

_____. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1998. (Originalmente publicado em 1934).

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **As origens do pensamento da criança.** São Paulo: Manole, 1986.

_____. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Psicologia e educação da infância.** Enface: Paris, 1973.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ou SEMIDIRIGIDA

ROTEIRO DA PESQUISA:

1 – Como é a sua experiência como tutor em EAD? Conte-me um pouco da sua história.

2 – Como você acha que seus alunos te veem?

3 – Na EAD, percebe-se que os vínculos entre o tutor e o aluno são frágeis, na medida em que existe a distância entre esses integrantes.

Você acha que o grau de exigência em relação aos estudos, participação e cumprimento de tarefa que se tem na EAD contribui para a perpetuação dessa condição?

4 – Há quem pense que na EAD não é necessário cativar o aluno. O que você acha disso?

Em caso negativo, por que você não acha isso importante?

Em caso positivo, como proceder?

5 – Quais os procedimentos ou atitudes que você usaria para cativar um aluno?

6 – Como você compara a modalidade a distância com a presencial sob a perspectiva das relações entre professor e aluno?

7 – Na sala de aula presencial, na sala de aula online, assim como na vida, existem problemas. Como você lida com essas adversidades na sala de aula online?

8 – Para você, qual seria a melhor forma de conduzir o relacionamento entre tutor e aluno na EAD?

9 – O que você faria para melhorar suas relações com seus alunos na AVA?

10 – Como é que você demonstra emoções com quem está fisicamente distante de você?

11 – O que te vem à mente quando eu digo “afetividade” na EAD?

12 – Na sua opinião, como seria possível promover um ambiente de afetividade em EAD?

13 – Se a afetividade que você tem hoje com o seu aluno fosse um bicho, qual seria? Por quê?

14 – Você gostaria de acrescentar algo mais ao que conversamos?

ANEXO 2

Questionário

Pesquisa: Representações sociais dos tutores na educação a distância.

Prezado Tutor(a),

Esta pesquisa se destina ao levantamento de informações sobre as relações entre tutor e aluno em ambientes virtuais de aprendizagem. Sua opinião será muito importante para a realização e desenvolvimento desse projeto que deseja investigar e analisar como são as interações dos tutores com seus alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem e o resultado pedagógico disso.

1 – Qual é a sua formação?

2 – Em quais disciplinas atua na EAD?

4 – Gênero: (___) M

(___) F

5– Faixa etária: (___) 20 a 30 anos

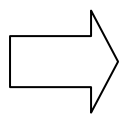
(___) 31 a 40 anos

(___) 41 a 50 anos

(___) mais de 50 anos

6 – Você ministra aulas no ensino presencial? Há quanto tempo?

7– Há quanto tempo você atua na EAD:



No exercício da tutoria em EAD, você considera, numa escala de 1 a 5, em que 5 é o grau máximo de importância, as seguintes ações de um tutor:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|-----------------|-------------|------------|------------------|
| Irrelevante | Pouco relevante | Indiferente | Importante | Muito importante |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1- Incentivar, elogiando os alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2- Ser simpático na interação com o aluno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3- Utilizar mensagem personificada ao dirigir-se aos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4- Valorizar a interação em todas as ferramentas que o ambiente disponibiliza. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5- Propor interatividade com regularidade a fim de aproximar o aluno da sala de aula virtual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6- Ouvir os problemas particulares dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7- Parabenizar os alunos pelos trabalhos realizados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8- Valorizar os alunos por todos os trabalhos realizados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9- Manter horários fixos de atendimento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10- Compartilhar ideias sobre os principais fatos relevantes da área em que atua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11- Estimular interações informais na sala de aula online. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12- Assumir uma posição rígida em relação às regras, notas, avaliações, participação, interação com colegas e tutores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13- Atender a cada aluno individualmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14- Exigir o máximo dos alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15- Oferecer material de apoio complementar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16- Identificar os casos em que há baixa autoestima e trabalhar para minimizá-la. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17- Promover espaço de interação coletiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18- Mediar conflitos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19- Promover afetividade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20- Considera a disciplina primordial em EAD. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
OBRIGATÓRIO PARA PESQUISAS CIENTÍFICAS EM SERES HUMANOS**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:
Sexo: Masculino () Feminino () Data Nascimento:/...../.....
Endereço:.....
Bairro:..... Cidade:.....
Telefone: (.....)..... Email:

Título do Protocolo de Pesquisa:**Subárea de Investigação:****Pesquisadora responsável:** NOME – Instituição – Endereço - Telefone:. Email:**Avaliação do risco da pesquisa:**

() Risco Mínimo () Risco Médio () Risco Baixo () Risco Maior

Objetivos e Justificativa:**Procedimentos:****Riscos e inconveniências:****Potenciais benefícios:****Informações Adicionais:**

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – da Universidade Estácio de Sá, em horário comercial pelo e-mail cep.unesa@estacio.br ou pelo telefone (21) 2206-9726. Para esta pesquisa, não haverá nenhum custo do participante em qualquer fase do estudo. Do mesmo modo, não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Você terá total e plena liberdade para se recusar a participar bem como retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: "XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX". Os propósitos desta pesquisa são claros. Do mesmo modo, estou ciente dos procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente na minha participação, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Este termo será assinado em 02 (duas) vias de igual teor, uma para o participante da pesquisa e outra para o responsável pela pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ / _____ / _____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável da Pesquisa