

# Afetividade na Educação a Distância: um Estudo de Caso

## *Affectivity in Distance Education: a Case Study*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2134

**Camila de AGUIAR<sup>1\*</sup>**  
**Márcia Gorett Ribeiro GROSSI<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Centro Federal de Educação  
Tecnológica de Minas Gerais – Av.  
Amazonas, 7.675 – Belo Horizonte –  
MG – Brasil

\*camilakkdeaguiar@gmail.com

### Resumo.

Este artigo teve como objetivo analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD (alunos, professores, tutores) do curso de licenciatura de uma rede privada de ensino. Para tal, foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva. Em relação ao procedimento técnico, adotou-se o estudo de caso. Durante a realização da pesquisa foi elaborado um quadro, onde foram apontados nove critérios que podem favorecer a afetividade na EaD. Esse quadro teve como objetivo verificar o nível e a incidência da afetividade presentes nas relações entre professor-aluno, tutor-aluno e, aluno-aluno em qualquer curso ofertado a distância. No caso do curso de licenciatura da instituição que participou da pesquisa, foi observado que apenas três critérios estavam presentes. Isso aponta que esse curso ainda tem muito o que avançar para promover a afetividade entre seus atores.

**Palavras-chave:** Educação a distância. Afetividade. Licenciatura.



Recebido 24/11/2023  
Aceito 16/01/2024  
Publicado 28/01/2024

### COMO CITAR ESTE TRABALHO

**ABNT:** AGUIAR, C.; GROSSI, M. G. R. Afetividade na Educação a Distância: um Estudo de Caso. **EaD em Foco**, v. 14, n. 1, e2134, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2134>.

## Affectivity in Distance Education: a Case Study

### Abstract

*This article aimed to analyze the affective relationships between distance learning actors (students, teachers, tutors) of a degree course in a private education network. To this end, descriptive research was carried out. In relation to technical procedures, the case study was adopted. During the research, a frame was created, which highlights nine criteria that can promote affectivity in distance learning. This table aimed to verify the level and incidence of affection present in the relationships between teacher-student, tutor-student and student-student in any course offered through distance education. In the case of the undergraduate course at the institution that participated of the research, it was observed that only three criteria were present. This indicates that this course still has a long way to go to promote affection among its actors.*

**Keywords:** Distance education. Affectivity. Degree course.

## 1. Introdução

A educação a distância (EaD) tem se expandido, cada vez mais, por causa das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Valente, Moran e Arantes (2011) destacam que a internet, por meio das TDICs, criou condições para que a interação entre professor e aluno fosse intensa, possibilitando ao professor *estar junto virtualmente* do aluno. Na EaD, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são os meios que permitem a interação entre professor e aluno. Trata-se dos locais onde as aulas on-line acontecem, sendo suportados pelas TDIC (GROSSI, 2021, p. 6).

Nas duas últimas gerações da EaD (teleconferência e internet), a interação, possibilitada pelos AVA, permitiu ao aluno ter mais autonomia na construção do seu conhecimento (MOORE; KEARSLEY, 2007). Paralelamente, foi proporcionado ao aluno o processo afetivo, o qual é indissociável do processo cognitivo. À medida que as TDIC avançaram, o conceito de presencialidade foi modificado (MORAN, 2002) e os papéis de professor e aluno passaram a ser redefinidos na EaD: o professor tornou-se um mediador, e o aluno passou a ter maior autonomia para aprender.

A respeito da presencialidade, faz-se necessário destacar o conceito de presença social que começou a ser explorado fortemente na EaD, a partir da década de 1990 (COELHO; TEDESCO, 2017), o qual diz respeito às interações estabelecidas entre os sujeitos no AVA, a percepção do outro na interação e a sua relevância. Em outras palavras, Coelho e Tedesco (2017) definem que a presença social busca compreender o modo como as pessoas interagem em um AVA. Logo, quanto maior o nível de presença social, maior a interação.

Apesar da redefinição dos papéis de alguns atores da EaD, do conceito do *estar junto virtual* (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011), da presença social e da maior autonomia do aluno, as taxas de evasão são uma preocupação na EaD (Censo EaD BR, 2018). Em 2016, em que a média de evasão nos cursos totalmente a distância variou entre 11% a 25%, dados do Censo apontaram a não adaptação à modalidade como o terceiro motivo para essa evasão.

A distância física entre professor e aluno pode ser considerada um dos motivos da não adaptação à EaD. Nesse sentido, quando se pensa em estratégias para minimizar a falta de contato físico que se faz presente

entre os alunos e professores da EaD, deve-se colocar em foco não só a distância geográfica, mas também a distância relacional, educacional e psicológica, que Moore (1993) chamou de distância transacional.

A distância transacional é mais acentuada quando o professor não consegue estimular e motivar os alunos para serem ativos no seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a afetividade é um aspecto importante para evitar a evasão, uma vez que ela contribui na interação entre os atores da EaD, proporcionando um clima de maior engajamento e envolvimento (SIMONETTO, 2013). Dessa maneira, as relações de afetividade são inerentes ao processo educacional, seja ele presencial ou a distância, envolvendo os atores que fazem parte do processo educativo: professores, alunos, tutores (presenciais e on-line), além da equipe pedagógica.

Falar de afetividade é falar de emoção, pois a afetividade diz respeito às emoções (DORJÓ, 2011). Para Wallon (1995, p. 135), “a emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independentemente de toda relação intelectual.” Por sua vez, Carvalho e Lima (2015, p. 198) lembram que, “no caso da educação a distância, essa relação ocorre através de ferramentas como *chat* e videoconferência, além de troca de mensagens em fóruns ou e-mails, funcionando como mediação que sustenta o processo de ensino-aprendizagem”.

A EaD tem sido ofertada em quase todas as áreas do conhecimento. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2021 o número de matrículas em cursos de licenciatura a distância tem sido maior do que o dos cursos presenciais: foram 1.004.915 matrículas para os cursos em EaD e 643.413 para os cursos presenciais. Destaca-se, ainda, dentre os cursos de licenciatura ofertados no Brasil em 2021, o curso de Pedagogia, foco desta pesquisa. Segundo o Inep (2021), considerando todas as matrículas em cursos de licenciatura, quase metade delas foram para Pedagogia.

Diante do atual contexto da EaD, tem-se a questão: Sendo a afetividade intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem, como ela se faz presente nas relações entre os atores da EaD de maneira a contribuir para a aprendizagem dos alunos? Para responder essa questão, foi feita uma pesquisa que teve como objetivo analisar as relações de afetividade entre os atores da EaD (alunos, professores, tutores presenciais e *online*) do curso de licenciatura de uma rede privada de ensino. Vale destacar que este curso é ofertado na modalidade semipresencial.

Ressalta-se que este artigo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em 2023 no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Cefet-MG que se dedicou ao tema afetividade na EaD (AGUIAR, 2023).

## 2. Referencial Teórico

### 2.1. Presença Social e os Vínculos Afetivos no AVA

De acordo com Almeida e Mahoney (2014), na perspectiva walloniana, o ser humano é essencialmente social, e sua capacidade de aprender está diretamente associada aos relacionamentos sociais. Na educação, esse processo de socialização envolve a emoção e a afetividade. As autoras ainda apresentam a emoção na perspectiva de Wallon: a emoção é a exteriorização da afetividade na sua expressão corporal e motora. Em um contexto de ensino presencial, estar fisicamente no mesmo ambiente com outras pessoas influencia na qualidade do relacionamento estabelecido, pois na interação face a face é possível identificar, além da linguagem verbal e corporal, a expressão facial, os gestos, a postura, o olhar.

Coelho e Tedesco (2017, p. 614) dizem que a “comunicação verbal não está apenas no que se fala, mas, especialmente, na forma como se fala”. Para as autoras, na comunicação por meio da tecnologia, há uma

perda da linguagem corporal ao interagir com o outro, como, por exemplo: os gestos, o tom de voz, a expressão facial, dentre outros elementos.

Logo, na EaD, os AVAs têm como desafio proporcionar a socialização entre os alunos, buscando diminuir a falta de interação presencial. Segundo Coelho e Tedesco (2017, p. 613), a interação entre os sujeitos no AVA deve incluir “ações de responder, negociar (interna e socialmente), argumentar pontos de vista, agregar novas ideias e oferecer novas perspectivas a discussões de problemas reais”. Então, a interação na EaD diz respeito a uma troca ativa de ações entre os sujeitos e, para que ela aconteça, cada um deve reconhecer a presença dos outros nos AVA (COELHO; TEDESCO, 2017), o que leva à motivação para se engajarem no processo de aprendizagem.

Perez, Bassoli e Diniz (2020, p. 5) reforçam essa questão ao afirmarem que os sujeitos “engajados trazem uma intensidade de motivação frente às atividades, aos desafios colocados, se esforçam mais, por meio da curiosidade buscam desenvolver mais conhecimento e habilidade dentro das áreas de interesse”. Nesse momento, os vínculos afetivos são reforçados, pois a intensidade da motivação impulsiona o sujeito a uma determinada ação, direcionando-a ao outro e sendo percebida por ele na forma de emoções e sentimentos (BEHAR, 2019).

Assim, o conceito de presença social é um importante elemento para entender as interações estabelecidas entre os sujeitos no AVA, pois ele diz respeito à percepção do outro na interação e à sua relevância. Logo, quanto maior o nível de presença social, maior a interação, “melhor a percepção de aprendizagem, maior a familiaridade com o ambiente virtual, menor a evasão, melhor a avaliação final do aluno e, sobretudo, maior o nível de satisfação dos estudantes” (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 611).

Referenciando Tu (2002), Coelho e Tedesco (2017) apresentam três dimensões da presença social: a comunicação on-line, a interatividade e o contexto social. A comunicação on-line diz respeito à habilidade do sujeito para utilização dos meios tecnológicos, já a interatividade está relacionada à sua habilidade para se comunicar, ao *feedback* e às suas estratégias de aprendizagem. Por último, o contexto social compreende a percepção do sujeito em relação aos AVAs, a linguagem utilizada, os objetivos da aprendizagem e as características dos usuários.

## 2.2. Critérios que Apontam uma Relação Afetiva na EaD

Na teoria vygotskyana, a interação social é origem e motor do desenvolvimento intelectual e da aprendizagem, sendo que o sujeito consegue não só aprender nas relações intrapessoais, mas também nas relações interpessoais (em nível social) (LONGHI, 2011). Já na perspectiva piagetiana, a construção do indivíduo se dá a partir da interação com o meio, sendo que as trocas começam no meio familiar e são ampliadas de maneira significativa no contexto escolar (BEHAR, 2019). Desse modo, o meio em que o conhecimento é construído pode ser em relação a um objeto ou a outro sujeito (BEHAR, 2019).

Para Simonetto (2013) o verdadeiro aprendizado acontece quando sentimos, não quando entendemos algo, por isso, a afetividade pode acelerar ou diminuir o desenvolvimento intelectual. A autora acrescenta que, na perspectiva walloniana, a evolução da afetividade acontece concomitantemente com o desenvolvimento humano, superando o primeiro momento que é marcado pelo fator orgânico.

De acordo com Almeida e Mahoney (2014), na evolução da afetividade, a teoria walloniana sugere três momentos marcantes e sucessivos: *emoção*, *sentimento* e *paixão*. Esses momentos resultam de fatores sociais e orgânicos, além de corresponderem a diferentes configurações, e eles são “resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole” (ALMEIDA; MAHONEY, 2014, p. 17).

A afetividade perpassa todas as atividades humanas, dentre estas, a aprendizagem, o que é reforçado por Machado e Elis (2021), que apontam que o que qualifica, ou até mesmo provoca, mudanças na aprendizagem é o afeto. Sendo afetado positivamente, o aluno tem a sensação de bem-estar, pertencimento ao grupo (MACHADO; ELIS, 2021). Isso provoca mudanças químicas e neurais, que ocorrem no cérebro emocional, interferindo no ato de aprender. No caso da EaD, manter a motivação dos alunos e suas participações nas aulas é tarefa complexa. Mediante a ausência da proximidade física, por consequência, “aumenta-se a importância do processo de diálogo por meio da linguagem escrita para dar suporte ao aluno” (SIMONETTO, 2013, p. 40).

Então, é fundamental nessa modalidade a presença de um processo comunicacional dialógico afetivo e constante, lembrando que “o tutor precisa estabelecer uma interlocução constante com o aprendiz através de TIC que permita uma comunicação de mão dupla entre as partes” (HACK, 2010, on-line). Vale ressaltar que essa necessidade é também do professor. Hack (2010) identificou cinco bases para uma comunicação dialógica afetiva:

1ª) Habilidade de conviver com as diferenças, criando um ambiente onde o aluno se sinta pertencente e à vontade para se expor, respeitando e sendo respeitado.

2ª) Assiduidade na comunicação não presencial, com *feedbacks* constantes.

3ª) Proximidade e identidade entre as partes envolvidas, com conversas informais e diálogo aberto entre pares.

4ª) Descontração eventual, com momentos recreativos e práticas que ampliem a comunicação interpessoal.

5ª) Maturidade e responsabilidade individual para o desenvolvimento da autonomia e consciência quanto aos direitos e deveres de cada indivíduo.

Apoiada nas reflexões dos autores que se dedicaram ao estudo da afetividade, foi elaborado o Quadro 1, com os critérios que devem ser observados nos cursos de EaD no sentido de favorecer a afetividade nas relações professor-aluno, tutor-aluno e, aluno-aluno. Entenda-se, aqui, o tutor presencial e o on-line.

**Quadro 1:** Critérios que favorecem a afetividade na EaD

| Critérios   | Descrições  | Autores   |
|---|---|---|
| 1º) Criar situações para provocar a curiosidade no aluno, estimulando a construção do seu conhecimento. | Competência do professor-tutor em despertar o interesse no aluno. Por meio da curiosidade, o aluno busca desenvolver ainda mais o seu conhecimento e as suas habilidades. As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que potencializam o despertar da curiosidade do aluno, pois estão centradas na sua participação ativa.             | Moran (2017); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez, Bassoli e Diniz (2020); Machado e Elis (2021).    |
| 2º) Estimular a motivação do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.                         | Competência do professor-tutor em incentivar o aluno para participar das atividades, responder, em um curto período de tempo, a perguntas ou mensagens do aluno nos AVAs, entrar em contato com o aluno que não faz as atividades e que está ausente nos AVAs.  | Simonetto (2013); Grossi; Borja (2016); Behar (2019).   |
| 3º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno-tutor.                                   | Competência em saber criar vínculos, estimular a interação e promover a aprendizagem coletiva. É necessário que o tutor estabeleça comunicação de mão dupla com o aluno, além de uma interlocução constante com ele. Também se refere à habilidade do tutor de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade. | Hack (2010); Grossi <i>et al.</i> (2013); Grossi <i>et al.</i> (2019); Mattar <i>et al.</i> (2020). |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 4º) Estimular atividades que promovam a interação social aluno-aluno.                      | Competência do aluno em perceber o outro (presença social), ações de responder, interagir e agregar novas ideias. Também se refere à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito e assertividade.  | Coelho; Tedesco (2017); Pessoa (2000).   |
| 5º) Estimular atividades que promovam a interação social com o aluno-professor.            | Competência do professor em desenvolver estratégias de contato e interação com os alunos, refere-se à habilidade de ser empático, buscando uma interação com respeito, assertividade e pontualidade. O professor pode planejar a interação com o aluno, baseado no tipo de atividade proposta, podendo ser individual ou em grupo. | Belloni (2015); Machado; Elias (2021); Moran (2017).   |
| 6º) Utilizar as diversas ferramentas digitais presentes nos AVA para mediar a comunicação. | Competência em saber usar as ferramentas dos AVAs que favorecem o diálogo, socialização, interação e engajamento entre os atores da EaD. Logo, a possibilidade de interação entre os atores da EaD deve ter o objetivo de favorecer a aprendizagem individual e colaborativa.  | Grossi <i>et al.</i> (2013); Belloni (2015); Grossi <i>et al.</i> (2019); Perez, Bassoli e Diniz (2020). |
| 7º) Promover <i>feedbacks</i> positivos.   | Competência em saber como entrar em contato com os alunos para dar uma resposta de uma atividade avaliativa. O <i>feedback</i> oportuniza ao aluno ter consciência do seu estágio de aprendizagem. É importante assiduidade na comunicação a distância, com <i>feedbacks</i> constantes e rápidos.                                 | Hack (2010); Coelho; Tedesco (2017); Grossi (2021).  |
| 8º) Criar situações para favorecer a presença social.                                      | Competência do professor, tutor e da coordenação do curso em compreender o modo como as pessoas interagem no AVA, para diminuir a distância social entre os atores da EaD. Dessa maneira, a interação e o senso de pertencimento no AVA diminuirão a distância social, favorecendo o envolvimento e engajamento do aluno no curso. | Coelho; Tedesco (2017); Perez, Bassoli e Diniz (2020).   |
| 9º) Oportunizar aprendizagem personalizada.  | Competência do professor-tutor em considerar os diferentes estilos de aprendizagem, trabalhando com diversas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, ao considerar os diferentes perfis, o aluno se sentirá valorizado, favorecendo a afetividade.   | Grossi <i>et al.</i> (2019); Moran (2017).   |

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Por meio dos critérios elencados no Quadro 1, é possível verificar se a afetividade é favorecida na EaD, ou seja, se os professores e tutores (presencias e on-line) estão atendendo a esses critérios. Ainda sobre a tutoria, é importante salientar uma das diferenças entre os cursos semipresenciais e os totalmente a distância: a tutoria presencial não existe na EaD ofertada totalmente a distância.

### 3. Metodologia

A presente pesquisa, realizada entre 2022 e 2023, foi do tipo descritiva e teve abordagem qualitativa. Em relação aos procedimentos técnicos, adotou-se o estudo de caso, o qual é “uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 60).

O estudo foi realizado em instituição privada de ensino, especificamente com os alunos da Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância semipresencial. O total de alunos deste curso durante a realização da pesquisa era 60, sendo que 45 aceitaram participar da pesquisa (taxa de retorno de 75%). O instrumento de coleta de dados foi o questionário.

A pesquisa foi submetida e aprovada no Conselho de Ética do Cefet-MG, o qual está vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), cujo parecer foi o nº 5.610.343, de 29 de agosto de 2022. Também foi enviado para os participantes da pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início do envio do questionário e foram preservados os nomes dos participantes.

## 4. Resultados e Discussão

### 4.1. Sobre os Respondentes da Pesquisa

No que se refere à questão de gênero, a maioria dos alunos era do sexo feminino, 42 (93,3%) alunas e três (6,66%) alunos. Segundo o Relatório Analítico do Censo EaDBR (ABED, 2020, p. 16), “a maioria dos alunos dos cursos EaD é do sexo feminino e está nos cursos de Licenciatura”. Esse dado vai ao encontro do resultado desta pesquisa. Além disso, a maioria das pessoas que optam por “cursos a distância é composta por mulheres, que, por vezes, no meio de suas jornadas triplas, entre trabalho, casa e maternidade, veem na EaD uma oportunidade de melhorar seus currículos sem sair de casa” (ABED, 2020, p. 131).

Sobre a idade, 21 alunos (46,6%) têm entre 18 a 25 anos, seis alunos (13,3%) têm entre 26 a 33 anos, nove alunos (20%) têm entre 34 a 41 anos e nove alunos (20%) têm acima de 41 anos. Observa-se que a maioria dos alunos está na faixa de 18 a 25 anos, indo ao encontro do perfil da EaD, que é pensada para o público adulto (GROSSI, 2020).

### 4.2. Verificação sobre o Uso do AVA e a Sua Diversidade de Ferramentas para Interação

Destaca-se que, na instituição pesquisada, não foi autorizada uma observação on-line do AVA. Dessa maneira, por meio do questionário, indagou-se aos alunos a respeito da dificuldade de acesso ao AVA. Dos 45 alunos respondentes, 17 alunos (37,7%) afirmaram que tiveram alguma dificuldade para acesso ao AVA e 28 alunos (62,2%) afirmaram que não tiveram dificuldade. Dentre os alunos que afirmaram que possuíram alguma dificuldade (37,7%), as principais justificativas foram a dificuldade para acessar a plataforma, instabilidade desta e falta de organização no AVA.

A respeito da diversidade de ferramentas do AVA para interação entre professor-aluno, tutor on-line e aluno, aluno e aluno, bem como aluno e coordenação do curso, 17 alunos (37,7%) afirmaram que a plataforma não oferece ferramentas para interação entre aluno-aluno, alunos-tutor on-line, aluno-professor e aluno-coordenação do curso. Além disso, 28 alunos (62,2%) afirmaram que a plataforma oferece essa diversidade.

Analisa-se que 37,7% é um percentual alto de alunos que tiveram dificuldade com o AVA e que consideraram que a plataforma não oferece ferramentas para a interação. Nesse sentido, o 6º critério, apontado no Quadro 1, não foi verificado. Assim como apontado no referencial teórico deste artigo, o sujeito da EaD individual (BEHAR, 2019) tem em uma de suas dimensões o sujeito tecnológico, que faz referência ao conhecimento fundamental para a comunicação no AVA. Portanto, a presença social também não foi verificada nesta pesquisa, esse é o 8º critério apontado no Quadro 1: criar situações para favorecer a presença social.

### 4.3. Análise da interação entre aluno-professor, aluno-tutor on-line, aluno-aluno

Em relação à frequência da interação com os colegas no AVA, 30 alunos (66,6%) afirmaram que não interagem com os colegas pela plataforma; 10 alunos (22,2%) afirmaram interagir uma vez por semana;



três alunos (6,6%) afirmaram interagir duas vezes por semana; um aluno (2,2%), quatro vezes por semana e um (2,2%), todos os dias.

Analisa-se que mais da metade dos alunos não interagem com os colegas pela plataforma. Mais uma vez, o 8º critério apontado no Quadro 1: “criar situações para diminuir a distância social não foi verificado nesta investigação”. Enfatiza-se que a presença social busca compreender o modo como as pessoas interagem no AVA. Por isso, Belloni (2015) aponta que as ferramentas do AVA devem favorecer o diálogo, não somente entre professores e alunos, mas também entre os próprios alunos, por meio de trabalhos em grupo e redes de apoio, além de outras possibilidades, como nos contextos sociais em que vivem e trabalham.

No entanto, os alunos consideram que a interação entre eles é boa e se mantém nas aulas presenciais. Belloni (2015) destaca a importância da interação com os colegas, uma vez que o isolamento modifica radicalmente as condições de estudo. Com isso, analisa-se que o 4º critério apontado no Quadro 1: “estimular atividades que promovam a interação social aluno-aluno”, foi verificado nesta pesquisa.

Em relação à frequência da interação com os tutores no AVA, 26 alunos (57,7%) afirmaram não ter nenhuma interação com os tutores on-line pelo AVA; 17 alunos afirmaram (37,7%) ter uma vez por semana e dois (4,4%) alunos afirmaram ter duas vezes por semana. Destaca-se que na estrutura do curso pesquisado, atuam os dois tipos de tutores: os presenciais, que estão no polo de apoio presencial, e os tutores on-line (a distância), que atuam por meio dos AVAs.

É de responsabilidade dos tutores on-line mediar o processo pedagógico no esclarecimento de dúvidas por meio de fóruns de discussão, bem como participarem de videoconferências e dos processos avaliativos junto com os professores. Assim, pode-se avaliar que o 3º critério, apontado no Quadro 1: “estimular atividades que promovam a interação social aluno-tutor on-line”, não foi percebido nesta pesquisa. Enfatiza-se a respeito do tutor presencial que ele é quem faz a mediação do processo pedagógico nos polos e quem deve conhecer o material didático, sanar dúvidas e ter conhecimento do conteúdo sob a sua responsabilidade, com o objetivo de auxiliar os alunos nas atividades individuais e em grupos (BRASIL, 2007). Observa-se, portanto, que ele também é responsável por promover a interação, criar vínculos e promover a aprendizagem coletiva.

Em relação à frequência da interação com os professores no AVA, 24 alunos (53,3%) afirmaram que não interagem com os professores pela plataforma, 17 alunos (37,7%) afirmaram interagir uma vez por semana e quatro alunos (8,8%) afirmaram interagir duas vezes por semana. Ou seja, mais da metade dos alunos afirmaram não interagir com os professores. Isso é um ponto negativo no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, dentre as funções do professor da EaD, o primeiro maior desafio são as questões de ordem socioafetiva, de estratégias de contato e interação com os alunos (BELLONI, 2015).

Um aspecto que foi verificado por meio das respostas dos questionários é que os alunos percebem o tutor presencial como professor. Porém, na instituição onde a pesquisa foi realizada, os tutores presenciais e os on-line são considerados professores. Então, o motivo pelo qual os alunos percebem os tutores presenciais como professores pode ser explicado por Cavalcante Filho, Sales e Alves (2020, p. 5): “O tutor presencial é a figura mais próxima do estudante, é o profissional que atende o aluno diretamente no polo, orientando-o na execução de suas atividades, auxiliando-o na organização do seu tempo e dos seus estudos”. Por conseguinte, verifica-se que o 5º critério apontado no Quadro 1: “estimular atividades que promovam a interação social aluno-professor”, não foi observado nesta pesquisa.

Já sobre a interação entre os alunos, 29 alunos (64,4%) responderam que interagem socialmente entre si; 17 alunos (37,7%) afirmaram que não, e um aluno (4,4%) não respondeu a essa questão. Aqui vale ressaltar a importância dessa interação social para a promoção da afetividade. Para Coelho e Tedesco (2017), duas das recomendações para os sujeitos no AVA são o compartilhamento de informações pessoais para



a construção das relações sociais e a partilha de histórias e experiências pessoais. Hack (2010, on-line) também identifica como um critério para a comunicação dialógica afetiva “a proximidade e identidade entre as partes envolvidas, com conversas informais e diálogo aberto entre os pares”.

#### 4.4. Verificação dos Feedbacks Positivos das Atividades que os Alunos Recebem

22 alunos (48,8%) afirmaram que recebiam, 19 alunos (42,2%) afirmaram que não, e um aluno (2,2%) não respondeu a essa questão. Em seguida, perguntou-se aos alunos se eles consideravam que os *feedbacks* eram positivos, de maneira a contribuir para o aprendizado e envolvimento no curso. 37 alunos (82,2%) responderam que sim, seis alunos (13,3%) responderam que não, e dois alunos (4,4%) não responderam a essa questão. Para os alunos que afirmaram que não consideram os *feedbacks* das atividades positivos, foi questionado o motivo. Os relatos foram: “Não recebemos *feedbacks* de nenhuma atividade”; “São as notas”; “Não recebo *feedbacks* de nenhuma atividade ou avaliação, portanto não sei o que errei ou como melhorar”; “Não recebo *feedbacks*”.

Analisa-se, tendo em vista as respostas acima e a quantidade de alunos que responderam não ter recebido nenhum tipo de *feedback* (42,2%), que a qualidade destes fica comprometida, pois quase metade dos alunos afirmou não ter retorno a respeito das atividades, apesar de valorizarem o *feedback* (82,2%). Logo, o 7º critério apontado no Quadro 1: “promover *feedbacks* positivos”, não foi verificado. Para Hack (2010, on-line), uma das bases para uma comunicação dialógica afetiva é a “assiduidade na comunicação não-presencial, com *feedbacks* constantes”.

Para além disso, uma das recomendações para os sujeitos no AVA, sugerida Coelho e Tedesco (2017), é a promoção de um ambiente aberto e hospitaleiro para dar e receber *feedbacks*. Salienta-se a importância do *feedback*, pois ele oportuniza ao aluno ter consciência do seu estágio de aprendizagem. Ele deve ser constante e rápido na comunicação a distância.

#### 4.5. Investigação das intervenções dos tutores presenciais e on-line, professores e equipe pedagógica e de que maneira elas contribuem para a afetividade no AVA

Sobre as diferentes estratégias pedagógicas usadas pelos professores ao longo do curso, 30 alunos (66,6%) afirmaram que os professores utilizaram diferentes estratégias pedagógicas ao longo do curso, e 15 alunos (33,3%) afirmaram que não foram utilizadas diferentes estratégias. A seguir alguns relatos de alunos sobre como foram utilizadas as diferentes estratégias pedagógicas. Os relatos foram: “Dinâmicas, jogos interativos, videochamadas; Atividades no *Padlet*”; “Jogos no *Kahoot* e outros questionários”; “Videochamadas, cafés pedagógicos e dinâmicas”; “Ferramentas on-line como mídias sociais”; “Apresentação de livros para contação de histórias, apresentação de atividades lúdicas para realização em sala”; “Trazendo plataformas digitais para agregar conhecimento”; “Atividades em grupo, apresentações de trabalho; Várias brincadeiras, dentre outras coisas pedagógicas”.

Observa-se que o uso das diferentes estratégias pedagógicas favorece uma maior interação entre os alunos (GROSSI, 2013), essa questão pode ser observada nas respostas acima. A partir das diferentes estratégias pedagógicas utilizadas, é possível considerar o estilo de aprendizagem de cada aluno. Nesse sentido, o 9º critério apontado no Quadro 1: oportunizar aprendizagem personalizada, pode ser observado nesta pesquisa.

Sobre a curiosidade dos alunos, 25 alunos (55,5%) afirmaram que sim, esta foi provocada; 18 alunos (40%) afirmaram que não, e dois alunos não responderam. Atenta-se que um número significativo de alunos (40%) considerou que não tiveram a sua curiosidade provocada e, assim, o seu interesse não foi despertado. Esse é o 1º critério apontado no Quadro 1: “criar situações para provocar a curiosidade no

aluno, estimulando a construção do seu conhecimento”. Destaca-se que esta é uma competência do professor-tutor: a de despertar o interesse no aluno. Logo, o 2º critério apontado no Quadro 1: “estimular a motivação do aluno durante o processo de aprendizagem”, também não foi verificado na análise desta pesquisa.

#### 4.6. Identificação de Como os Alunos Percebem a Criação de Laços Afetivos com Seus Professores, Tutores (Presenciais e On-line) e Coordenação do Curso durante Suas Aprendizagens

Quanto à criação de laços afetivos durante o curso, 23 alunos (51,5%) responderam que percebem a criação destes; 18 alunos (40%) responderam que não, e quatro alunos (8,8%) não responderam a essa questão. Em seguida, pediu-se aos alunos para descreverem de que maneira as intervenções contribuíram para relações mais afetivas, os relatos que mais aparecem nas respostas foram: “Quando existem as intervenções dos tutores, coordenação e professores, [isso] ajuda a turma a desenvolver as atividades com mais união ocasionando a afetividade”; “A tutora facilita e contribui para a compreensão do que estamos vivenciando durante o curso”; “Nos trazem segurança”; “Para que possamos ter uma aula mais dinâmica e prazerosa”; “Contribui da maneira mais eficiente na aprendizagem do curso”; “Me sinto mais acolhida”, “Para tirar dúvidas e facilitar o uso da plataforma”.

Especificamente sobre os laços afetivos com os professores, verificou-se que 11 alunos (24,4%) afirmaram que foram criados laços; 31 alunos (68,8%) afirmaram que não, e dois alunos não responderam a essa questão. Destaca-se, aqui, a resposta de um aluno: “É difícil criar laços afetivos com alguém que eu vejo só numa tela”. Essa resposta ainda demonstra a dificuldade na EaD para a promoção dos laços afetivos. Para mais da metade dos alunos (68,8%), não foram criados laços afetivos com os seus professores, o que desperta a atenção, pois quando os professores estabelecem conexões positivas e significativas com seus alunos, eles são mais propensos a se sentir seguros, apoiados e motivados a aprender.

Em relação à preocupação, por parte dos professores, com o processo de aprendizagem dos alunos, 44,4% dos alunos afirmaram que não há preocupação por parte deles. A respeito disso, Carvalho e Lima (2015) discutem que o papel atual do professor da EaD é manter a motivação dos alunos, evitar a sensação de isolamento e propor problemas para que os alunos, de maneira autônoma, busquem soluções. Já Belloni (2015) destaca que uma das funções dos professores é acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem. Salienta-se a resposta de um aluno que afirma não haver interação entre professores e alunos. Respostas como esta revelam uma preocupação que já deveria ter sido superada nessa modalidade de educação.

Com relação aos tutores (presenciais e on-line), perguntou-se aos alunos se eles consideravam que foram criados laços afetivos, se os tutores demonstraram preocupação com o seu processo de aprendizagem e se eles sentiam que os tutores (presenciais e on-line) demonstraram alguma preocupação com os seus problemas, de uma maneira geral. Mediante as respostas dos alunos em relação ao tema, fica clara a valorização deles pela tutoria presencial, o que pode ser confirmado no relato de um aluno: “Os laços foram criados devido à dedicação da tutora presencial que demonstra conhecimento e a importância da aprendizagem dos alunos com os conteúdos passados”.

Essa questão vai ao encontro do 3º critério do Quadro 1, que é “estimular atividades que promovam a interação social aluno-tutor”. Esse critério está associado à competência do fazer do tutor em criar vínculos, estimular a interação e promover a aprendizagem coletiva. É necessário que ele estabeleça comunicação de mão dupla com o aluno, além de uma interlocução constante com ele. Carvalho e Lima (2015) apontaram para a necessidade do tutor em aprimorar qualidades e competências que envolvam comunicação, motivação, respeito e comprometimento nos processos que ocorrem no interior das práticas pedagógicas virtuais. Logo, entende-se que Carvalho e Lima (2015) se referem ao tutor on-line.

Analisando essa questão, percebe-se uma grande responsabilidade atribuída aos tutores (presenciais e on-line), pois eles não só mediam o processo de ensino e aprendizagem, como devem ter as qualidades e competências citadas. Pelas análises das respostas dos alunos, é possível identificar que o tutor tem um maior reconhecimento na EaD, além de muitas vezes o seu papel ser confundido com o de um professor.

Sobre a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos pelos tutores, 35% dos alunos afirmaram que houve essa preocupação. Segundo Carvalho e Lima (2015), o tutor (presencial e on-line) deve ter uma série de competências que envolvem ética, respeito, comprometimento e comunicação. Essas competências podem resultar em melhores práticas de mediação pedagógica, atendendo às aspirações dos alunos, reduzindo os níveis de evasão, ajudando a desenvolver a autonomia e a cultura da autodisciplina, indispensável nessa modalidade (CARVALHO; LIMA, 2015).

Outra competência diz respeito à mediação pedagógica que “baseia-se na maneira como o professor atua, colocando-se como um facilitador, incentivador da aprendizagem dos alunos, visando à construção de conhecimentos” (GROSSI; VITAL, 2022, p. 9). Demonstrar preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos envolve essas duas competências, que vão ao encontro do critério quatro apontado no Quadro 1: “estimular atividades que promovam a interação social aluno-professor”, que está ligada ao desenvolvimento de estratégias por parte do professor de contato e interação com os alunos. Além disso, refere-se à habilidade do professor de ser empático, buscando uma interação com respeito.

Também se questionou os alunos se eles sentiam que foram criados laços afetivos com os seus colegas: 30 alunos (66,6%) afirmaram que sim; 12 alunos (26,6%) afirmaram que não, e três alunos (6,6%) não responderam a questão. Em seguida, pediu-se para justificar de que maneira foram criados os laços afetivos. A resposta para essa questão no questionário foi a que teve o maior índice de afirmação em relação à criação de laços. Ou seja, a maioria dos alunos reconhece e valoriza o envolvimento entre pares. Percebe-se, com as respostas dos alunos, a importância do trabalho em grupo na EaD, pois ele acaba por favorecer não somente a interação e a afetividade, mas também a aprendizagem dos alunos.

Por fim, vale reforçar que esta pesquisa foi realizada em um curso semipresencial e que seria interessante a realização de futuras pesquisas, sobre a mesma temática, em cursos ofertados totalmente a distância. Assim, se poderiam analisar as possíveis diferenças e semelhanças sobre a afetividade nessas modalidades de educação.

## 4. Conclusão

Concluiu-se que o curso ofertado em EaD na instituição pesquisada ainda tem muito o que avançar para promover a afetividade, bem como em outras questões fundamentais nessa modalidade de ensino. Como exemplo, tem-se o 6º critério do Quadro 1, onde são apontados nove critérios para favorecer a afetividade na EaD, que se refere à utilização de diversas ferramentas digitais presentes no AVA para mediar a comunicação. A variedade de ferramentas digitais nos AVAs contribui para os diferentes perfis de alunos, pois está diretamente relacionada à personalização do ensino.

Outro critério não observado foi o 2º, que deve ser foco de qualquer ação educativa e em qualquer modalidade de educação: motivar o aluno durante o processo de aprendizagem. Se, nas relações presenciais, não é possível garantir o elo pedagógico entre professores e alunos fundamentado na aproximação efetiva entre estes, tampouco se pode garanti-lo na modalidade EaD. Há muitos professores que estão “ausentes” no transcorrer de suas aulas (mesmo que presenciais), então não se pode afirmar que os professores da EaD não irão desenvolver tal elo apenas porque se encontram fisicamente afastados de seus alunos. Entretanto, manter a motivação dos alunos é ainda mais desafiador na EaD.

Mais um critério não observado nesta pesquisa, que é de fundamental importância para favorecer a afetividade, é estimular atividades que promovam a interação social entre aluno e professor (5º critério). Visto que os sujeitos são essencialmente sociais, as interações entre professores e alunos possibilitam, em uma perspectiva piagetiana, que novas estruturas cognitivas possam ser construídas. Esse critério, ao não ser contemplado, interfere de maneira direta não somente na afetividade, como também na cognição.

Ressalta-se que os cursos a distância não diminuem o trabalho e a mediação do professor. Ou seja, ele continua sendo responsável por organizar o planejamento, elaborar materiais e avaliações e acompanhar o aluno durante o processo de aprendizagem. Belloni (2015) alerta que o primeiro desafio enfrentado nas instituições de ensino a distância refere-se mais às questões de ordem socioafetiva do que ao conteúdo ou método de curso. Renunciar à interação entre professor e aluno prejudica o motor das ações de um sujeito, que é a afetividade, segundo a perspectiva piagetiana, pois é ela quem vai conduzir o desenvolvimento da inteligência e das aprendizagens.

Sobre os *feedbacks* positivos (7º critério): este não foi observado. A consequência é um entrave para o bom andamento de qualquer curso a distância. Os *feedbacks* oportunizam ao aluno ter a consciência de como está o seu estágio de aprendizagem. Deixar de fazê-lo acaba por prejudicar o aluno que deve estar ciente de como está caminhando em seu processo de aprendizagem. Na EaD, o *feedback* deve ser ainda mais rápido e constante, pois fornece informações valiosas sobre o desempenho e engajamento dos alunos, além de promover a motivação.

Mediante a análise dos critérios não observados pelas autoras, afere-se que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, a fim de favorecer a afetividade no processo de ensino e aprendizagem a distância. Com esta pesquisa, foi possível esclarecer e comprovar que o ato educativo na EaD deve ser permeado de afetividade, possibilitando assim uma maior contribuição no processo de aprendizagem do aluno.

Pressupõe-se que uma das dificuldades encontradas na EaD pode estar relacionada às condições de trabalho dos profissionais que nela atuam, como por exemplo o tutor (presencial e on-line). Ficou claro nesta investigação que o tutor presencial realiza um trabalho de maneira semelhante ao de um professor, mas ele não é reconhecido e valorizado como tal. Isso acaba por prejudicar a qualidade dos cursos a distância, já que esses profissionais podem ter formação necessária para atuar como professores, mas como não são reconhecidos, buscam outra modalidade de ensino para serem mais bem valorizados.

## Referências Bibliográficas

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2020/2021. Curitiba: Intersaberes, 2021. Disponível em: [https://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_EAD\\_2020\\_PORTUGUES.pdf](https://abed.org.br/arquivos/CENSO_EAD_2020_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.
- AGUIAR, C. de. **Afetividade na educação a distância**: um estudo de caso em um curso de licenciatura. 2023. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.
- ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. A. (org.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- BEHAR, P. A. **Modelo pedagógico em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- CAVALCANTE FILHO, Antonio; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C. Tutoria e identidade docente na educação a distância. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020.

- CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 15, n. 1, p. 192-205, jan./abril. 2015.
- COELHO, W. G.; TEDESCO, P. C. de A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, jul./set. 2017.
- DORJÓ, D. S. Relações afetivas: reais possibilidades na educação a distância. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 28-37, 2011.
- FERREIRA, J. M. de G. **Afetividade na educação a distância**: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.
- GROSSI, M. G. R., VITAL, F. H. As pesquisas brasileiras e as competências necessárias à prática pedagógica de professores que atuam na EaD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 21, p. 1-24, 2022.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. Discutindo o uso das TDIC no processo de avaliação no contexto do ensino remoto. **EaD em Foco**, v.11, n.2, 2021.
- GROSSI, M. G. R. **O ensino remoto é uma modalidade de educação?**, 2020. Disponível em: <https://avacefetmg.org.br/>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- GROSSI, M. G. R. *et al.* Educação a distância e a neurociência: os fatores que encantam os alunos. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 4, n. 12, p. 1165-1193, 2019.
- GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 9, n. 19, p. 87-102, 2016.
- GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W.; MOREIRA, M. M. O papel do tutor na educação a distância. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 659-674, 2013.
- GROSSI, M. G. R.; MORAES, A. L.; BRESCIA, A.T. Interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, p. 75-92, 2013.
- HACK, J. R. **Afetividade em processos comunicacionais de tutoria no ensino superior a distância**. Florianópolis: Virtual Educa, 2010. Disponível em: [http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/VirtualEduca\\_2010\\_Hack.pdf](http://www.hack.cce.prof.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/01/VirtualEduca_2010_Hack.pdf). Acesso em: 30 nov. 2022.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2020. 212 p.
- LONGHI, M. T. **Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem**. 2011. 273 f. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- MATTAR, J. *et al.* Competências e funções dos tutores *online* em educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- MOORE, M. Teoria distância transacional. **Revista Científica**. 1993. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2002\\_Teorias\\_Distancia\\_Transacional\\_Michael\\_Moore.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teorias_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf). Acesso em: 29 nov. 2021.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

- MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. *In*: YAEGASHI, Solange e outros (orgs.). **Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba: CRV, 2017, p. 35-25.
- MORAN, J. M. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD – Centro de Educação a Distância. Rio de Janeiro: Senai, 2002.
- PEREZ, A.; BASSOLI, D.; DINIZ, B. **Importância da presença social no engajamento de estudantes da educação a distância (EaD)**, 2020. Disponível em: <https://esud2020.ciar.ufg.br/wp-content/anais-esud/211259.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.
- PESSOA, V. S. A afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, v. 8, p. 97-108, 2000.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: [https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod\\_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf). Acesso em: 4 mar. 2022.
- SIMONETTO, K. C. C. **Afetividade na educação a distância sob o olhar de alunos de pós-graduação**. 2013. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- VALENTE, J. A; MORAN, J. Manuel; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.
- WALLON, H. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.