

Estratégias Pedagógicas para a Construção da Competência Socioafetiva Resiliência em Estudantes do Ensino Superior em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Pedagogical Strategies for Building Socio-Affective Competence Resilience in Higher Education Students in Virtual Learning Environments

Karen Priscilla Severo AMARAL*
Jonis Segabinazzi de CAMPOS
Luciane Maria DANIEL
Sílvia Ferreto da SILVA
Patricia Alejandra BEHAR
Magalí Teresinha LONGHI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Av. Paulo Gama, 110 - Porto Alegre - RS - Brasil.

[* karenprisa@gmail.com](mailto:karenprisa@gmail.com)

Resumo

O presente artigo objetiva apresentar estratégias pedagógicas elaboradas de forma alinhada à construção da Competência Socioafetiva e Resiliência com o propósito de prevenir a evasão, baixo rendimento nos estudos, reprovação ou a desistência de disciplinas, ou curso. Para isso, o método utilizado nesta investigação foi a abordagem qualitativa, de natureza aplicada e pesquisa exploratória. O instrumento de coleta de dados foi a observação não participante nos Mapas Social e Afetivo, que são ferramentas incorporadas ao Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA, durante a atuação de estudantes do ensino superior, de uma universidade pública brasileira. Dessa forma, foi possível analisar os discentes, pelo período de 16 semanas, através dos indicadores de seus estados afetivos e sociais. A partir da análise foram elaboradas 234 estratégias pedagógicas pensadas para serem aplicadas pelo docente, de modo que possam motivar os estudantes a construir a Resiliência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Competências socioafetivas. Ambiente virtual de aprendizagem. Resiliência.



Recebido: 29/10/2026
Aceito: 08/05/2026
Publicado: 25/05/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: AMARAL, K. P. S. *et al.* Estratégias Pedagógicas para a Construção da Competência Socioafetiva Resiliência em Estudantes do Ensino Superior em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **EaD em Foco**, v. 16, n.1, e2654, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2654>

Pedagogical Strategies for Building Socio-Affective Competence Resilience in Higher Education Students in Virtual Learning Environments

Abstract

This article aims to present pedagogical strategies designed in such a way that they are aligned with the construction of Socio-affective competence Resilience with the purpose of preventing evasion, low performance in studies, failure or withdrawal from subjects or courses. To achieve this, the method used in this investigation was a qualitative approach, of an applied nature and exploratory research. The data collection instrument was non-participant observation in the Social and Affective Maps, which are tools incorporated in to the ROODA Virtual Learning Environment, during the work of higher education students at a Brazilian public university. In this way, it was possible to analyze the students, over a period of 16 weeks, through indicators of their affective and social states. From the analysis, 234 pedagogical strategies were created to be applied by the teacher, so that they can motivate students to build Resilience in Virtual Learning Environments.

Keywords: *Pedagogical strategies. Socio-affective competence. Virtual learning environment. Resilience.*

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar Estratégias Pedagógicas (EP) elaboradas para a construção da Competência Socioafetiva (CSA) Resiliência para estudantes do Ensino Superior que atuam em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Essa investigação emergiu diante do fenômeno da COVID-19, período no qual as organizações passaram por grandes transformações, com enormes investimentos em tecnologias e combinações de métodos com atividades síncronas e assíncronas para os alunos. Diante desse cenário, as Instituições de Ensino Superior (IES) aceleraram o processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias. Assim, foi necessário repensar novos modelos para desenvolver os papéis exigidos na sociedade digital, por intermédio de uma educação de qualidade, que leve em conta a construção de competências para o uso das tecnologias (Behar e Silva, 2022).

A integração das Tecnologias Digitais (TD) na educação gerou a necessidade de uma ampla gama de conhecimentos, evoluindo as abordagens dos educadores e as atribuições desempenhadas nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que gerou diversos desafios e fortaleceu o protagonismo dos envolvidos (Almeida, 2021; Schwetzel *et al.*, 2021). Nesse contexto, um dos grandes desafios atuais é romper paradigmas e avançar para um novo tipo de formação do sujeito, capaz de compartilhar, colaborar, refletir, trabalhar em grupo e resolver problemas de acordo com suas necessidades reais (Behar, 2009). Diante da utilização de um AVA, o professor não consegue reconhecer as expressões dos estudantes como ocorre através do contato físico, oral e/ou visual em uma sala de aula física, o que pode dificultar a leitura e compreensão das necessidades individuais dos alunos (Akazaki *et al.*, 2022).

No Brasil, houve um impacto negativo em relação à evasão por parte dos alunos. Behar e Silva (2022) apontam, através do relatório COVID-19 e o Educação Superior da UNESCO (2020), a relação dos problemas enfrentados pelos alunos na educação online. Entre as principais dificuldades encontradas em meio aos estudantes, a preocupação com a comunicação, conectividade, isolamento social e ansiedade geral para lidar com as adversidades, indicaram a baixa satisfação dos alunos com o ensino virtual.

Vários jovens deixaram de realizar suas atividades diminuindo o engajamento, abandonando escolas e universidades aumentando o impacto da taxa de evasão (SEMSP, 2021). Portanto, são necessários esforços para contornar esses conflitos de modo que possam ser estabelecidas alternativas para enfrentar as possíveis dificuldades de maneira resiliente.

Behar *et al.* (2013; 2019; 2022) apontam a importância das competências e suas relações com a educação a distância e atuação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Por isso, é necessário incentivar a

interação social e compreender as necessidades sociais e afetivas dos estudantes, para que ocorra a construção do conhecimento.

Nesse contexto, considerar as Competências Socioafetivas seus conhecimentos, habilidades e atitudes são primordiais para lidar com as emoções e com os relacionamentos sociais entre os estudantes, permitindo auxiliar na construção de capacidades do sujeito para se relacionar com os outros e com o objeto do conhecimento (Behar *et al.*, 2022).

Contudo, é necessário ressaltar a importância da atuação docente para promover a Competência Socioafetiva Resiliência nos discentes, possibilitando a percepção individual das necessidades de cada estudante e a escolha da melhor ação diante de situações potencialmente desafiadoras em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, surge a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias pedagógicas podem fomentar a construção da Competência Socioafetiva Resiliência em estudantes do ensino superior em um AVA? Assim, essas estratégias visam auxiliar o docente a promover nos estudantes formas eficientes de enfrentamento às adversidades, especialmente aquelas relacionadas ao uso de tecnologias e às interações no processo de aprendizagem.

Behar *et al.*, (2019) abordam as estratégias pedagógicas como um conjunto de ações, métodos, técnicas, sugestões ou recursos para atingir objetivos na educação, durante o uso das tecnologias e nas aplicações de atividades com os alunos. Assim, é possível oferecer possibilidades que estimulem a construção de novas competências para que os alunos possam enfrentar os diferentes desafios que decorrem das interações estabelecidas e de seus estados de ânimo em um AVA.

A fim de abordar o tema apresentado, o artigo está organizado nas seguintes seções: a seção 2 e 3 tratam do referencial teórico; a seção 4, por sua vez, explana sobre a metodologia utilizada; seguida da seção 5, que apresenta a análise e a discussão dos resultados. Por fim, a seção 6 discorre sobre as considerações finais deste estudo.

2. Estratégias Pedagógicas

O termo “estratégia” está intimamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais. O docente necessita envolver o estudante e fazer com que ele se encante com o conhecimento. Compete ao professor promover a curiosidade, a criatividade e a segurança, para que a aprendizagem do aluno realmente aconteça (Petrucci e Batiston, 2006).

As Estratégias Pedagógicas (EP) podem ser definidas como um conjunto de ações educacionais, técnicas, métodos e recursos articulados para fins pedagógicos, impulsionando a arquitetura pedagógica (organização, conteúdo, metodologia e tecnologia) e orientando as ações docentes no processo de ensino e aprendizagem (Barvinski, 2020; Amaral, 2017; Behar *et al.*, 2019). Elas caracterizam-se como sequências de procedimentos ou atividades didáticas escolhidas para facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação, alcançando os objetivos de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Barvinski (2020) indicou os seguintes aspectos a serem adotados para que uma EP seja considerada adequada em termos de estrutura, linguagem e direcionamento das ações: (1) **Ação**: indica a ação a ser tomada pelo tutor ou professor; (2) **Recursos**: indicam os recursos que podem ser usados para realizar a ação; (3) **Linguagem direta**: usar uma linguagem direta, tendo como sujeitos o professor e o tutor; (4) **Autoavaliação**: sugerir que os docentes realizem uma autoavaliação de seu desempenho pedagógico, analisando os pontos de sua prática que contribuem para a situação socioafetiva dos discentes positivamente ou que reestruturam as atividades e os conteúdos com o propósito de reverter a valência negativa dos estudantes.

A aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais exige mais autonomia dos estudantes, pois eles precisam administrar seu tempo para acessar o ambiente virtual, realizar suas tarefas, entrar em contato com colegas e professores em caso de dificuldades ou dúvidas. Neste contexto, é mais difícil para o professor

identificar o estado de ânimo dos estudantes e suas interações sociais. Portanto, os docentes necessitam adotar práticas pedagógicas que possam tornar as aulas mais dinâmicas, capazes de ampliar os aspectos cognitivos, sociais e afetivos no AVA. Para tanto, se faz necessário considerar as competências associadas ao âmbito socioafetivo no planejamento e gestão dos processos educacionais.

3. Competência Socioafetiva na Educação

De acordo com Perrenoud (2002; 2013), as competências são identificadas pelos elementos do CHA conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser), mobilizados por uma situação-problema que auxilia na reflexão e na tomada de decisão (Behar *et al.*, 2013). Nesse contexto, a competência socioafetiva (CSA) constitui um conjunto desses elementos CHA, baseado em aspectos sociais e afetivos, essenciais para resolver problemas e enfrentar situações na EaD, abrangendo cinco dimensões específicas: Abertura ao novo, Autogestão, Empatia, Engajamento e Resiliência (Behar, Machado e Longhi, 2022). Neste estudo, tem-se como foco a Competência Socioafetiva Resiliência, que está relacionada à capacidade de lidar com as adversidades, superá-las e até mesmo enxergá-las como possibilidade de crescimento. Para tanto, a seguir define-se o que é resiliência e discute-se o conceito da Competência Socioafetiva Resiliência e sua importância nas interações em AVA.

A palavra Resiliência vem do latim *resilire*, que tem como significado saltar ou voltar ao seu estado inicial. No domínio da Física e da Engenharia, resiliência refere-se à capacidade de um material suportar impactos severos sem se romperem ou se deformarem de maneira significativa (Correia, 2021). O termo resiliência está também relacionado com todas as virtudes pessoais, bem como a aceitação positiva de mudanças, promoção de tolerância, compreensão do ambiente e dos comportamentos externos (Rojas; Ortega e Pérez, 2020).

Na educação, resiliência é definida como a capacidade do sujeito gerenciar suas próprias emoções, manifestando equilíbrio e controle diante das reações emocionais, tais como: raiva, insegurança e ansiedade, sem demonstrar variações bruscas (IAS, 2020). Ela está associada à maneira como o indivíduo enfrenta as adversidades e mudanças inesperadas, buscando adaptar-se e superar diversos obstáculos e desafios (Bianchessi, 2020).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação, a CSA resiliência não é mencionada explicitamente. Contudo, ela se faz presente na competência oito, onde se lê “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”. E, também, na competência dez, que diz: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 10-11). Portanto, a resiliência é entendida como uma condição que, frente às adversidades a que o sujeito está exposto, pode favorecer o equilíbrio perante os desafios provenientes do ambiente, possibilitando a construção de estratégias de enfrentamento diante das condições de risco (Oliveira, 2019). Nesse contexto, conforme a perspectiva piagetiana, a interação social constitui uma totalidade em si mesmo, gerando novas características que alteram a estrutura mental do sujeito (Piaget, 1973).

De acordo com Behar *et al.*, (2013), a resiliência se manifesta como o desdobramento de complexos processos de superação de obstáculos. Nesse cenário, alunos, professores e estruturas colaboram para alcançar resultados diante das adversidades enfrentadas. Sendo assim, ela pode ser considerada como uma competência que requer do sujeito a capacidade de se conhecer para contornar eficazmente as situações vivenciadas em cada contexto.

O conceito adotado neste estudo para a Competência Socioafetiva Resiliência é a capacidade de encarar os desafios surgidos de situações-problemas comuns ou inesperadas, resultantes das interações estabelecidas no âmbito da Educação a Distância (EaD) (Behar, Machado e Longhi, 2022). De acordo com Oliveira (2022), O CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitudes) da CSA Resiliência, inclui:

(a) **Conhecimento** é conhecer possíveis adversidades que podem ocorrer em ambientes virtuais, sendo elas técnicas ou interpessoais; Saber construir hábitos de regulação emocional a partir de experiências anteriores; Saber identificar/reconhecer as emoções que emergem em cada situação e tentar lidar com elas; (b) **Habilidades** compreender as próprias emoções; saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais; saber construir vínculos sociais de apoio; saber ampliar continuamente o autoconhecimento através das experiências socioemocionais vivenciadas no AVA e; (c) **Atitudes** é ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia; ser confiante na própria capacidade de encontrar soluções às problemáticas apresentadas; ser otimista em relação ao aprendizado que advém da atual experiência; ter senso de propósito; ser capaz de aceitar os próprios limites sem alimentar revolta ou frustração; ter autoconhecimento em relação às próprias emoções (Oliveira, 2022, p. 165).

Nesse contexto, tendo em vista que a CSA Resiliência está baseada em aspectos sociais e afetivos do indivíduo, necessários para o enfrentamento de situações no contexto da EaD, tais aspectos podem ser reconhecidos no AVA. Assim, é importante considerar a CSA Resiliência como uma competência a ser construída para permitir a socialização e o fomento de estados de ânimo positivos. De modo que, por meio da sua construção, seja possível evitar casos de evasão, desistência e reprovação dos estudantes.

À vista disso, o atual estudo tem como objetivo utilizar os recursos e funcionalidades do AVA ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem), que possui um total de 26 funcionalidades, sendo as principais listadas a seguir: (1). Fórum, que é o espaço onde os alunos lançam suas questões, que são discutidas em grupo; (2). Diário de bordo, onde os sujeitos têm a possibilidade de registrar sentimentos, inquietações, sugestões etc.; (3). Dados pessoais que os estudantes preenchem com as suas informações e facilitam a aproximação entre os usuários; (4). *Webfólio*, que permite a cada sujeito enviar os seus arquivos, tarefas, assim como visualizar os dos demais colegas.

O AVA ROODA abrange, ainda, outras funcionalidades para os estudantes e algumas mais específicas para o professor como o Mapa Social (MS) e do Mapa Afetivo (MA). Conforme Behar (2019) e (Behar, Machado e Longhi, 2022), o MS e o MA têm o objetivo de identificar as interações sociais e afetivas do usuário. Desse modo, o docente poderá acessar, visualizar e utilizar os dados dos aspectos manifestados pelos alunos no ambiente. As informações são inferidas através dos recursos de comunicação e por meio da interação com as ferramentas disponibilizadas.

Os indicadores do MS são definidos conforme listados a seguir: Ausência, Colaboração, Distanciamento pela turma, Evasão, Grupos informais, Popularidade e Indefinido Afetivo. Já os indicadores do MA demonstram o estado de ânimo do sujeito sendo Satisfeito, Animado, Desanimado, Insatisfeito e Indefinido Social. Assim, diante do Mapa Social e Mapa Afetivo é possível analisar as interações e estados afetivos dos estudantes e, desse modo, desenvolver EP que fomentem a construção da CSA Resiliência nos sujeitos a fim de contribuir para o seu aprendizado efetivo em AVA.

Entretanto, é preciso reconhecer que a construção da Competência Socioafetiva Resiliência é um processo que envolve o discente. Isso pode ser alcançado por meio de Estratégias Pedagógicas implementadas pelo docente, visando auxiliar o estudante a compreender e superar situações-problemas inesperadas, insatisfação e evasão nas modalidades de Educação a Distância e Ensino Híbrido que utilizam o AVA.

A seguir é apresentada a metodologia utilizada neste estudo com a finalidade de investigar os cenários observados, que apontam os estados de ânimo e as interações dos estudantes nos Mapas Social e Afetivo do AVA ROODA. Logo, este estudo foca nos dados de estudantes que evadiram, desistiram ou foram reprovados durante a sua atuação no ambiente virtual. Assim, acredita-se que o docente possa utilizar as estratégias elaboradas para intervir na sociabilidade e afetividade do sujeito.

4. Metodologia

O objetivo deste estudo é apresentar estratégias pedagógicas elaboradas de modo que estejam alinhadas à construção da Competência Socioafetiva CSA Resiliência. A criação das EP tem como propósito auxiliar o docente a promover ações pedagógicas com estudantes do ensino superior que atuam em AVA, público-alvo desta pesquisa. Assim, esta análise foi baseada nos cenários da combinação dos indicadores observados nos MA e MS do AVA ROODA. O MA infere, de forma gráfica, o estado de ânimo do aluno. A inferência dos dados a serem analisados é realizada através da subjetividade em texto, por meio da utilização das funcionalidades disponibilizadas no AVA. O Mapa Social (MS) gera sociogramas para os indicadores, permitindo demonstrar as relações sociais geradas no ambiente, mostrando de forma explícita a posição ocupada pelo estudante entre os demais sujeitos do grupo e as relações que se formam no seu entorno.

A presente investigação caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e pesquisa exploratória. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo, na sua vertente qualitativa, destaca-se pela capacidade de conciliar rigor sistemático e interpretação profunda, promovendo inferências fundamentadas acerca dos sentidos, intenções e contextos. Essa abordagem permite transcender a simples contagem quantitativa, possibilitando interpretações profundas e contextualizadas. A autora enfatiza, ainda, o caráter marcadamente aplicado e pragmático da técnica, que se configura como instrumento para a resolução de problemas concretos, no caso desta pesquisa, a área da educação, ao mesmo tempo em que enriquece a tentativa exploratória, favorece a descoberta de elementos inesperados. Logo, corroborando à essa adequação metodológica, foram coletados dados junto a 56 estudantes por meio do MA e MS do AVA ROODA. Desses, realizou-se um recorte focado nos estudantes que apresentaram baixo rendimento, evadiram-se logo no início da disciplina ou desistiram ao longo do curso.

O sujeito de pesquisa do presente estudo foi composto por estudantes do ensino superior, atuantes no AVA ROODA, que evadiram, desistiram ou foram reprovados, não atingindo a média para a aprovação. Os alunos encontravam-se matriculados em uma disciplina de graduação, de uma universidade pública no estado do Rio Grande do Sul, no modelo de Ensino Híbrido. Os discentes observados são da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participantes de disciplinas no AVA ROODA, provenientes dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das turmas A1 (2022/1); A2 (2022/2); e B1(2022/2), durante os semestres que ocorreram no período de junho de 2022 a abril de 2023. Este estudo faz parte do projeto "Sociofeto_EaD - Aspectos Socioafetivos em contexto da Educação a Distância" submetido à Plataforma Brasil sob o número CAAE 71295423.4.0000.5347. Assim, a coleta de dados tem a anuência do Comitê de Ética da UFRGS e todas as informações pessoais dos participantes são preservadas.

O instrumento de coleta de dados foi a observação não participante no MS e MA no AVA ROODA, durante as 16 semanas consecutivas, que compreenderam os semestres letivos. O recorte realizado teve como foco os 16 estudantes que evadiram, desistiram ou reprovaram numa determinada disciplina, ao longo dos semestres analisados, totalizando 256 cenários de indicadores no MS e MA.

Conforme Bardin (2016, p. 145), "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos". Desse modo, é essencial considerar o estabelecimento de categorias e seus indicadores com a finalidade de extrair o que há de comum em seus elementos. Assim, foram elaboradas as seguintes categorias para o público-alvo: 1) Evadidos: Estudantes que, apesar de matriculados, não geraram dados nos mapas do ambiente virtual, podendo ter cancelado a disciplina logo no início da mesma, ou estudantes que ao longo da disciplina passaram a aparecer com o indicador evadido no mapa social; 2) Desistentes: Alunos que ao longo das 16 semanas da disciplina apresentaram indicadores de baixa satisfação, ausência e indefinição afetiva e social, chegando a não acessar mais o AVA, desistindo da disciplina ao longo do percurso; 3) Reprovados: Indivíduos que apresentaram baixo rendimento e foram reprovados por não atingirem a média para a aprovação, podendo, também, terem sido reprovados por excederem o número de faltas.

Com base nos dados coletados separadamente do MS e MA, foi possível agrupar os indicadores que informam indícios sobre o perfil socioafetivo dos estudantes, originando um cenário. Ou seja, um cenário socioafetivo é resultante da combinação dos indicadores apresentados pelos MS e MA. É importante destacar que um estudante pode estar presente somente em um indicador afetivo em determinada semana, pois o estado de ânimo é atualizado a cada 7 dias. No entanto, o discente pode estar em mais de um indicador social ao mesmo tempo, pois o Mapa Social faz uma análise quantitativa dos dados (Akasaki *et al.*, 2022).

Desse modo, para formar um cenário os indicadores foram agrupados pelo símbolo x, ficando como o exemplo a seguir: Desanimado x Ausente x Colaboração. Assim, os dados analisados foram compilados em planilhas de Excel, por meio de tabelas e gráficos que demonstram a quantidade de alunos e os indicadores dos cenários socioafetivos, durante as 16 semanas consecutivas, que apresentou um total de 256 cenários. Desse total de cenários demonstrados por meio dos indicadores, foram elaboradas estratégias pedagógicas para os mais recorrentes, com base no CHA da CSA Resiliência mapeado por Oliveira (2022), de acordo com cada funcionalidade disponível no AVA ROODA.

Para atingir o objetivo geral desta pesquisa, a metodologia utilizada apresentou as seguintes etapas: (1) construção do referencial teórico e levantamento do CHA da CSA Resiliência; (2) Observação não participante e registro de participantes do Ambiente Virtual de Aprendizagem ROODA, através da inferência no Mapa Social e Mapa Afetivo, baseados nas combinações dos indicadores nos cenários mais recorrentes; (3) Compilação e análise dos dados dos estudantes Evadidos, Desistentes e Reprovados; (4) Elaboração de Estratégias Pedagógicas baseadas nos sujeitos da pesquisa, para os cenários mais recorrentes com o intuito de fomentar a CSA Resiliência nos discentes que atuam em AVA.

5. Análise e Discussão dos Resultados

Essa seção tem o objetivo de apresentar os dados analisados e os resultados encontrados. A investigação informa que de 56 alunos 28,57% (n=16) não concluíram o curso segundo o mapa socioafetivo extraído do ambiente virtual, durante o período de junho de 2022 a abril de 2023.

O presente estudo recebe reforço de sua importância quando observada a menção do Censo da Educação Superior (INEP, 2022) na modalidade EAD. De acordo com o Censo, para as mesmas áreas desta análise, Pedagogia e Licenciaturas, de 2018 a 2022, apresenta-se a taxa de 15,82% de concluintes. Certamente a lacuna de 84,18% está composta por evadidos, desistentes e reprovados, percentual possivelmente agravado por se tratar da análise de um período mais longo.

À vista disso, cabe ressaltar a importância das estratégias pedagógicas que auxiliem o docente diante da observação dos estudantes semanalmente, como o da presente pesquisa. Portanto, de acordo com Behar, Machado e Longhi (2022), personalizar o ensino compreendendo as necessidades dos estudantes é um dos vários caminhos ofertados pelas competências socioafetivas. As CSA não estão apenas relacionadas com o "ser estudante", mas com o sujeito e suas dificuldades que transcendem o âmbito acadêmico. O professor, através desta percepção, periodicamente, precisará identificar quais conhecimentos, habilidades e atitudes precisam ser desenvolvidas por meio de estratégias que permitam a construção da CSA Resiliência para o enfrentamento de situações adversas ou inesperadas em todos os âmbitos da vida do sujeito.

Desse modo, diante do contexto descrito, em face do objeto e método utilizado, a compilação de dados traz, a seguir, o total geral de ocorrências da representação dos indicadores (cenários socioafetivos) do MA e MS dos 16 estudantes analisados.

5.1. Análise Geral dos Cenários Socioafetivos do MA e MS

Nesta subseção são apresentados os resultados obtidos após a análise dos dados durante as 16 semanas analisadas através: da relação dos indicadores do MA e MS das turmas A1(2022/1); A2(2022/2); e

B1(2022/2), e dos registros dos Desistentes. A quadro 1 traz o total de 93,75% (n=240) das ocorrências de estudantes reprovados e, de forma distinta, 6,25% (n=16) cenários de evasão.

Quadro 1: Totalização das ocorrências da relação de indicadores MA e MS nas Turmas

Cenários	Nº de Ocorrências	%
Animado x Colaboração	1	0,39%
Animado x Popularidade	2	0,78%
Animado x Ausente x Colaboração	1	0,39%
Desanimado x Ausente	7	2,73%
Desanimado x colaboração	1	0,39%
Desanimado x Ausente x Colaboração	1	0,39%
Satisfeito x Ausente	6	2,34%
Satisfeito x Colaboração	3	1,17%
Satisfeito x Grupos informais	1	0,39%
Indefinido afetivo x Ausente	75	29,30%
Indefinido afetivo x Colaborativo	1	0,39%
Indefinido afetivo x Indefinido social	118	46,09%
Indefinido afetivo x Ausente x Colaboração	9	3,52%
Satisfeito x Indefinido social	7	2,73%
Animado x Indefinido social	5	1,95%
Desanimado x Indefinido social	2	0,78%
Evadidos	16	6,25%
Total de Ocorrências	256	100,00%

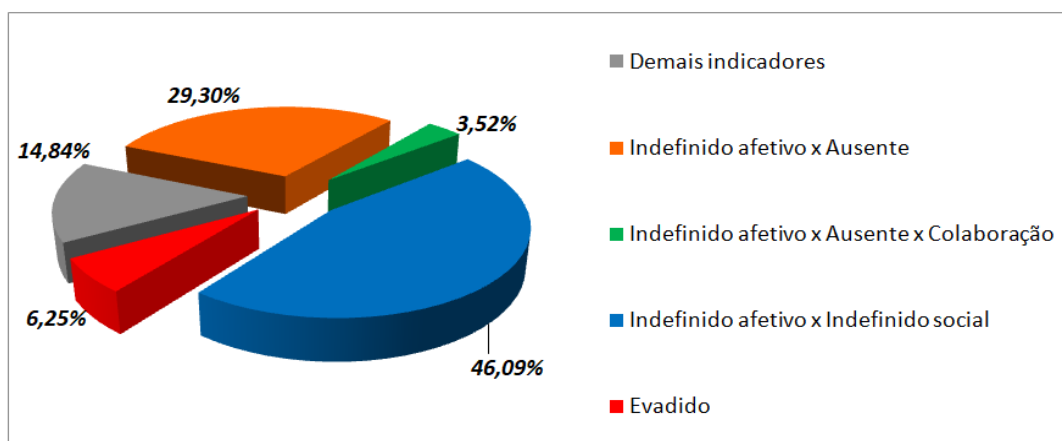
Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Conforme demonstrado no quadro 1, é possível visualizar 17 cenários, destes, 16 são formados por indicadores correspondentes aos reprovados.

No gráfico 1, é possível observar as relações de indicadores que apresentam o maior número ocorrências, em destaque os três mais expressivos: Indefinido afetivo x Indefinido social com 46,09% (n=118) de incidência, seguido por Indefinido afetivo x Ausente com 29,30% (n=75) de ocorrências e Indefinido afetivo x Ausente x Colaboração com 3,52% (n=9).

No decorrer da disciplina, ao longo das 16 semanas, um dos estudantes gerou registros de 16 cenários de evasão no AVA, 6,25% (n=16), o que indica que o estudante não acessou o ambiente desde o início das aulas tornando-se. Estes dados estão representados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Relação dos Indicadores MA e MS dos Desistentes e Reprovados



Fonte: elaborado pelos autores (2024).

A partir dos dados do gráfico 1, foi possível observar os principais cenários que mais ocorrem nos Mapas do AVA ROODA. Esses cenários podem indicar o comportamento de estudantes com baixo rendimento, que acessam o ambiente, mas não retornam às solicitações e que não aparecem nos indicadores afetivos, mesmo que compartilhem arquivos, como no caso dos indicadores Indefinido afetivo x Ausente x Colaboração.

Evidentemente, este estudo é desenvolvido posteriormente à finalização do período letivo, porém compreende-se que as EP podem ser utilizadas como ações empregadas pelo docente logo após o fechamento de cada período semanal. Assim, o quadro poderá evoluir para resultados mais desejáveis, corroborando para a satisfação do estudante.

5.2. A Elaboração das Estratégias Pedagógicas

O intuito desta última etapa é apresentar estratégias pedagógicas que colaborem com os docentes, possibilitando a mudança nos cenários ao serem utilizadas em suas aulas. Dessa maneira, diante dos 16 cenários socioafetivos observados durante as análises, considerou-se relevante desenvolver EP para os três principais cenários que apresentaram maior expressividade: indefinido afetivo x ausente x colaboração; indefinido afetivo x ausente; e indefinido afetivo x indefinido social. As EP foram elaboradas a partir do cruzamento dos dados do CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes) da CSA Resiliência com os cenários mais recorrentes identificados nas análises dos resultados, para cada uma das seis funcionalidades do AVA ROODA.

Nesse contexto, o quadro 2 a seguir tem a finalidade de ilustrar uma estratégia para cada funcionalidade: Bate-papo, Biblioteca, Contatos, Fórum, Diário de bordo e Webfólio. Em relação aos elementos do CHA (Conhecimento, Habilidade e Atitude), dispostos no quadro, foram selecionados dois itens para cada. A intenção deste recorte é representar simplificada tudo que as estratégias pedagógicas contemplam.

Quadro 2: Estratégias Pedagógicas selecionadas a partir do quadro geral

CHA	Indicadores Socioafetivos	Funcionalidade Utilizada	Estratégia Pedagógica
Conhecimento: Identificar adversidades técnicas e interpessoais em ambientes virtuais	Indefinido afetivo x ausente x colaboração	Bate-papo	Incitar discussões via bate-papo para explorar AVA, compartilhar ideias e fomentar interações. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e se necessário ajustes.
Conhecimento: Saber construir hábitos de regulação emocional a partir de experiências anteriores;	Indefinido afetivo x ausente	Biblioteca	Instigar o aluno a compartilhar e consultar materiais (vídeos, <i>podcasts</i> , pdfs) através da publicação de materiais compartilhados na ferramenta Biblioteca. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e se necessário ajustes.
Habilidade: Compreender as próprias emoções	Indefinido afetivo x indefinido social	Contatos	Sugerir que os estudantes enviem mensagens através da ferramenta contatos sempre que necessitarem de auxílio para lidar com suas próprias emoções, principalmente em relação aos seus pares. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e se necessário ajustes.
Habilidade: Saber lidar com situações adversas e inesperadas, sendo elas técnicas ou interpessoais	Indefinido afetivo x ausente x colaboração	Fórum	Desenvolver enquetes que promovam o compartilhamento destas experiências e suas soluções, na Ferramenta do Fórum. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e se necessário ajustes.
Atitude: Ser flexível diante de obstáculos e desafios que se apresentem no dia a dia	Indefinido afetivo x ausente	Diário de bordo	Solicitar ao aluno que escreva periodicamente para o professor falando sobre suas próprias estratégias de autoconhecimento. Sendo importante que o docente leia e após dê retorno ao estudante. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e

			se necessário ajustes.
Atitude: Ter senso de propósito	Indefinido afetivo x indefinido social	<i>Webfólio</i>	Apresentar aos discentes uma ferramenta digital para a construção de uma revista digital. Posteriormente, solicitar que individualmente, em duplas ou trios, construam a revista com texto, imagens, figuras e vídeos de acordo com os conteúdos da aula. Promover por fim a apresentação dos trabalhos e disponibilizar na ferramenta <i>Webfólio</i> do AVA. Para aprimorar as ações, recomenda-se fornecer <i>feedbacks</i> , propor autoavaliação e se necessário ajustes.

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Assim, para visualização integral das 234 EP elaboradas com base nesse estudo, acesse o link: https://docs.google.com/document/d/1205xaKcRA7SROjXkDHwyWila_2D1f84v/edit?usp=sharing&ouid=103142442054892590761&rtpof=true&sd=true

6. Conclusões

O presente estudo evidencia uma importante contribuição ao gerar 234 EP alinhadas à CSA Resiliência. A partir da investigação dos cenários socioafetivos presentes no MA e MS de estudantes em AVA e do cruzamento dos dados de observação com as funcionalidades do ambiente, foi possível identificar padrões de ânimo e interação que caracterizam baixo desempenho, risco de desistência e evasão, e sugerir ações estratégicas para cada funcionalidade.

A criação das EP tem como propósito auxiliar o docente a promover ações pedagógicas com os estudantes do ensino superior que atuam em ambientes virtuais. Portanto, acredita-se que o docente possa utilizar as estratégias elaboradas para intervir de forma intencional na sociabilidade e na afetividade dos estudantes, fomentando a Competência Socioafetiva Resiliência. Assim, personalizar o ensino, compreendendo as necessidades individuais dos discentes, constitui um dos caminhos oferecidos pelas Competências Socioafetivas. Nesse sentido, as EP podem ser empregadas como ações sistemáticas pelo professor logo após o fechamento de cada período semanal, permitindo intervenções oportunas. Desse modo, espera-se que o quadro socioafetivo evolua para resultados mais desejáveis, contribuindo para a satisfação e a permanência dos estudantes no AVA.

Logo, diante das altas taxas de reprovação e desistência observadas nos ambientes virtuais, a aplicação das estratégias pedagógicas se apresenta como uma possibilidade concreta de intervenção positiva, à medida que se percebem determinados comportamentos ao longo do percurso do estudante, promovendo maior resiliência.

Nesse sentido, considera-se necessário que o docente utilize EP inovadoras e personalizadas, alinhadas às necessidades identificadas neste artigo. Como pesquisas futuras, pode-se propor análises dos demais indicadores, permitindo uma investigação mais refinada sobre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes dos discentes em relação à competência abordada nesta pesquisa e a elaboração de EP. Para estudos posteriores, também, sugere-se avançar utilizando diferentes recursos não oriundos do ambiente, como aplicativos e ferramentas online, além da sua aplicação e monitoramento, despertando novos pontos de orientações a serem direcionados aos estudantes para que eles ultrapassem as barreiras e dificuldades provenientes das interações e apresentem melhores resultados acadêmicos.

Por fim, acredita-se que esse processo deve ser contínuo, e que, diante do acompanhamento constante, com as ações aqui propostas e ajustes, sempre que necessário, será possível promover mudanças comportamentais, a fim de evitar a evasão, desistência ou reprovação do aluno.

Biodados e contatos dos autores

	AMARAL, K. P. S. é formada em Comunicação Social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialista nas áreas de Marketing Digital e Mídias Sociais, Inteligência de dados e Docência no Ensino Superior. Mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Tecnologias Digitais na Educação e, atualmente, candidata ao doutorado na mesma linha de pesquisa. Desenvolve e possui interesse em projetos da área de Competências Socioafetivas na Educação, nas modalidades EaD e Ensino Híbrido. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9602-6577 E-mail: karenprisa@gmail.com
	CAMPOS, J. S. é formado em Administração de Empresas pela Faculdade Luterana São Marcos (FACSM) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniassselvi), especialista nas áreas de Gestão Empresarial, Gestão e Tutoria, Docência no Ensino Superior e Tecnologias Digitais Aplicadas a Educação. Atualmente é Mestrando em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Tecnologias Digitais na Educação. Desenvolve e possui interesse em projetos da área de Competências Socioafetivas na Educação, na modalidade EaD. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-8626-0483 E-mail: jonis.jscem@gmail.com
	DANIEL, L. M. é formada em Administração de Empresas pela Faculdade Luterana São Marcos (FACSM), especialista nas áreas de Gestão empresarial e Docência na Educação Profissional, Técnico e Superior. Atualmente é Mestranda em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de Tecnologias Digitais na Educação. Desenvolve e possui interesse em projetos da área de Competências Socioafetivas na Educação, com destaque para estudos sobre empatia. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7961-7993 E-mail: lucianemdaniel@gmail.com
	SILVA, S. F. Pesquisadora no Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGIE). Pós-Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (PPGIE), na linha de pesquisa Tecnologias Digitais na Educação. Seus interesses de pesquisa incluem ambientes virtuais de aprendizagem, educação a distância, inteligência artificial e competências digitais e socioafetivas. Desenvolve e possui interesse em projetos da área de Competências Socioafetivas na Educação, com destaque para estudos sobre engajamento. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7302-1613 E-mail: silvia.moresco@gmail.com

	BEHAR, P. A. é professora titular da Faculdade de Educação (Faced) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e Informática na Educação (PPGIE) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Completou seu doutorado em Ciência da Computação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seus interesses de pesquisa incluem competências digitais e socioafetivas, modelos e arquiteturas pedagógicas em educação a distância, recomendação pedagógica em EaD e IA na Educação. É coordenadora do Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação (Nuted/UFRGS). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6939-5678 E-mail: pbehar@terra.com.br
	LONGHI, M. T. Pesquisadora no Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED) do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Completou o seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação na UFRGS. Seus interesses de pesquisa incluem ambientes virtuais de aprendizagem, educação a distância, computação afetiva, inferência de aspectos socioafetivos, competências socioafetivas, com destaque para estudos da empatia. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8981-8471 E-mail: magali.longhi@gmail.com

Referências Bibliográficas

AKAZAKI, J. M. *et al.* Estratégias Pedagógicas Baseadas em Cenários Socioafetivos: Uma Perspectiva Baseada no Ensino Personalizado em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. **Informática na Educação**, Vol. 21, No. 4, 571-588, 2022. Universidade de Vilnius. ETH Zürich. DOI: 10.15388/infedu. 2022.23. Disponível em: <https://infedu.vu.lt/journal/INFEDU/article/746/info> Acesso em: 06 dez.2023.

AKAZAKI, J. M.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P.A. Protótipo do Mapa Socioafetivo: Uma Funcionalidade para Análise das Interações Sociais e dos Estados de Ânimo de Estudantes em um Ambiente Virtual de Aprendizagem. In: **Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Diamantina (MG)** On-line, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet2022/515955> . Acesso em: 09 dez. 2023.

ALMEIDA, P. R.; HILDEGARD, S. J.; SILVA, L. de Q. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 18, n. 3, set./dez. 2021. p. 97-111 disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/download/2556/2933>. Acesso em: 20 dez. 2023.

AMARAL, C. B. (2017). **Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: Um enfoque na dimensão socioafetiva** [Unpublisheddoctoralthesis]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARVINSKI, C. A. **Mrepsa: modelo de recomendação de estratégias pedagógicas baseado em aspectos socioafetivos do aluno em ambiente virtual de aprendizagem**. Tese de Doutorado (Doutorado em Informática na Educação) - Centro Interdisciplinar de Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219371> . Acesso em: 09 dez. 2023

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação à Distância**. Porto Alegre: Penso, 2009.

BEHAR, P. A. (Org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHAR, P. A. e colaboradores. **Recomendação Pedagógica em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso Editora, 2019.

BEHAR, P. A.; SILVA, K. A. **Competências Digitais na Educação a Distância: Perspectivas para a pós-pandemia**. In: MATTAR, João (org.) Educação a Distância Pós- pandemia: uma visão do futuro, 2022, p.17-34.

BEHAR, P. A.; MACHADO, L. R.; LONGHI, M. T. Competências socioafetivas em ambientes virtuais de aprendizagem: uma discussão do conceito. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 389–398, 2022.

BIANCHESSI, Cleber. **Cultura digital: novas relações pedagógicas para aprender e ensinar**. Volume I. Curitiba: Bagai, 2020.

CORREIA, I. F. S. **Processos de resiliência em estudantes universitários que trabalham**: estudo exploratório durante a pandemia COVID-19. [Dissertação] de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP). Portugal, 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ideias para o desenvolvimento de competências socioemocionais**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/ptbr/socioemocionais-para-crisis.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#o-quesao-competencias-socioemocionais. Acesso em: 08 dez. 2023.

INEP, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Senso da educação superior 2022 - Notas estatísticas**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf . Acesso 13 abr. 2024.

OLIVEIRA, F. N. de; BIANCHINI, L. G. B.; REIS, L. A. dos. Significações do professor e indicadores de resiliência em estudantes com dificuldades de aprendizagem em matemática. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 416–434, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i2.8648127 . Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648127>. Acesso em: 12 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. W. de. **Competências Socioafetivas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Um Estudo com Alunos de Graduação**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/255258/001163421.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** trad: Laura Solange Pereira. Editora Penso. 2013.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRUCCI, V. B. C.i; BATISTON, R. R. **Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade.Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense. 1973.

ROJAS-SUÁREZ, J. P.; ORTEGA, M. V.I; PÉREZ, H.J. G. Resilience in successfulmathandphysicsstudents. In: JournalofPhysics: Conference Series. **IOP Publishing**, 2020. p. 012015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343476388_Resilience_in_successful_math_and_physics_students. Acesso em: 20 jan. 2024.

SCHWETZ, P. F. *et al.* O impacto da institucionalização da Educação a Distância na implementação do Ensino Remoto Emergencial: o caso da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul durante a pandemia de COVID-19. **Revista De Educação a Distância**, 8(1). 2021. p. 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.53628/emrede.v8.1.763> . Acesso em: 14 jan. 2024.

SEMESP. Pesquisa aponta impacto da pandemia da Covid-19 na aprendizagem. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/pesquisa-aponta-impacto-da-pandemia-na-aprendizagem/>. Acesso em: 17 de nov. 2023.

UNESCO. Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: **Unesco**, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376049> Acesso em: 08 dez. 2023.

