

A Relação Afetiva Construída em um Grupo de Mestrandos Inseridos em um Contexto de Ensino a Distância

THE AFFECTIVE RELATIONSHIP BUILT IN A GROUP OF CONTINUING EDUCATION INSERTED IN A CONTEXT OF DISTANCE LEARNING

Roberta Carvalho **CRUVINEL ***
Mariney Pereira **CONCEIÇÃO ****

Resumo: A afetividade é um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem, influenciando tomadas de decisões e ações, tanto de professores quanto de alunos no processo de ensinar e aprender. O objetivo deste artigo é apresentar uma discussão acerca das relações afetivas (MATURANA, 1991, 1998a, 1998b; WALLON, 2003; ARAGÃO, 2005, 2008) construídas entre alunos mestrandos de uma disciplina oferecida a distância em um programa de pós-graduação de uma universidade pública do Centro-Oeste. Este estudo de caso de natureza qualitativa contou com a participação de treze mestrandos, tendo sido utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados, tais como: observação de fóruns *on-line*, questionário e entrevista de grupo. Os resultados da análise revelaram que as relações afetivas construídas no grupo facilitaram a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tendo o papel do professor se revelado de especial importância para o estabelecimento de uma atmosfera motivadora, desencadeando a formação de atitudes que possibilitaram uma experiência positiva de aprendizagem a distância pelos participantes.

Palavras-chave: Relação afetiva. Interações. Ensino a distância.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, 2011. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - Goiás. Contato: asmo88@hotmail.com.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Professora Associada da Universidade de Brasília. Contato: marineydf@gmail.com.

Abstract: Affection is an essential component in the teaching and learning process, influencing decision-making processes of both teachers and students (NESPOR, 1987; ROSIEK, 2003). This paper aims at discussing affective relationships built among master students in a distance program of a public University in Brazil. Participants were 13 Applied Linguistics students and data were gathered through on-line forums, questionnaires and group interview. The analysis revealed that affective relationships built in the group facilitated the interaction of those involved in the teaching and learning process. The teacher's role proved particularly important in establishing a motivating atmosphere, triggering the formation of attitudes that enabled a positive distance learning experience by the participants.

Keywords: Affective relationship. Interactions. Distance learning.

Introdução

Nos últimos anos, vários estudiosos têm destacado a importância da afetividade no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (NESPOR, 1987; ROSIEK, 2003; ARAGÃO, 2005, 2008). Para Nespor (1987), a emoção e o afeto têm implicações importantes na maneira como os professores aprendem e usam o que aprendem. Segundo Piaget (1986), o desenvolvimento intelectual é influenciado pela afetividade. Ainda Vygotsky (1993) afirma que as dimensões do afeto e da cognição estão, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Assim, professores e formadores de professores devem estar atentos aos fatores afetivos e às relações construídas nas comunidades de aprendizagem nas quais suas práticas são realizadas, a fim de perceberem qual o papel desses fatores no fazer de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no uso dos ambientes de aprendizagem a distância.

Conforme Berge (1997) e Sherry (1998), no contexto de ensino e aprendizagem a distância, o docente passa a ser encarado como um orientador, moderador ou facilitador da interação. Nesse sentido, não apenas a organização da rotina de estudos ou a familiaridade com o computador exercem um forte papel para o sucesso nas salas de aula *on-line*, mas também a afetividade, a autonomia, a aprendizagem colaborativa e a motivação tornam-se componentes essenciais no processo de aprender.

Assim, o papel da afetividade na aprendizagem em ambientes virtuais, principalmente por causa da distância física em que os participantes envolvidos se encontram, constitui um fator de grande relevância nos estudos voltados para o planejamento e elaboração de cursos a distância. Estratégias utilizadas por professores a fim de tentarem garantir a participação e o envolvimento do aluno durante o curso até a conclusão, também se fazem necessárias.

Diante dessas considerações, tendo em vista o número cada vez maior de iniciativas de ofertas de disciplinas a distância nos mais diversos programas graduação e de pós-graduação no país, é importante que estudos busquem investigar a relação afetiva construída nesses contextos de ensino a distância, a fim de que se possa perceber, com maior clareza, como tal relação pode facilitar a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo deste trabalho¹ é apresentar e discutir as relações afetivas construídas entre alunos mestrandos de uma disciplina oferecida a distância em um programa de pós-graduação em Linguística Aplicada de uma universidade pública do Centro-Oeste. Para tanto, apresentamos, inicialmente, uma breve revisão acerca dos estudos relacionados ao papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, assim como em relação ao ensino a distância baseado nas tecnologias de informação e comunicação. Na sequência, apresentamos a metodologia utilizada para a realização do estudo, a discussão e análise dos dados e as considerações finais do estudo.

1 A Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1993) busca reparar o equívoco cometido por estudiosos que separaram os aspectos cognitivos e afetivos, assim como corpo e mente, razão e emoção, como se estas fossem dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento porque

¹ Neste artigo, apresentamos um recorte de alguns dados obtidos durante a coleta de dados para a pesquisa conduzida para a dissertação de Mestrado (Universidade de Brasília, 2011) de Roberta Carvalho Cruvinel. Esses dados não constituíam o objetivo principal da pesquisa de Mestrado e só agora foram analisados de forma aprofundada pelas pesquisadoras, autoras deste artigo.

uma análise determinista pressupõe descobrir os motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo (VYGOTSKY, 1993, p. 25).

Para Vygotsky, as dimensões do afeto e da cognição estariam, desde cedo, íntima e dialeticamente relacionadas. Nesse aspecto, como lembram Kohl e Rego (2003, p. 19), a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Para essas autoras, Vygotsky (1991) considera a valorização do repertório cultural, das experiências e interações com outras pessoas como imprescindível para a compreensão dos processos envolvidos.

Kohl e Rego (2003, p. 22) lembram que, para Vygotsky, essa mudança qualitativa que ocorre com as emoções ao longo do desenvolvimento humano está associada ao aumento do controle do homem sobre si mesmo, graças à razão, ao intelecto e à capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas. Portanto, a vida afetiva social na perspectiva histórico-cultural é mediada pelos significados construídos em determinados contextos em que estão inseridos os interlocutores. Daí, o papel fundamental da linguagem como mediadora dos processos intersubjetivos.

Ainda segundo as autoras, seres humanos operam com base em conceitos culturalmente construídos que constituem, representam e expressam não só seus pensamentos, mas também suas emoções (KOHL; REGO, 2003, p. 25). Sendo assim, a imersão dos sujeitos humanos em práticas e relações sociais define emoções mais complexas e mais submetidas a processos de autorregulação conduzidos pelo intelecto.

A afetividade, segundo Galvão (2003, p. 76), vai adquirindo relativa independência de fatores corporais com o passar dos anos, já que “o recurso da fala e das representações mentais faz com que variações nas disposições afetivas possam ser provocadas a favor de situações abstratas e idéias, e possam ser expressas por palavras.” A dimensão expressiva tenderia, portanto, a se reduzir em função de novas experiências emotivas, produto de imagens mentais. Tais impressões subjetivas, próprias de um processo emocional mais evoluído do ponto de vista intelectual, têm sua importância reforçada pela presença da linguagem.

As emoções como manifestações de afetividade em sala de aula podem ser entendidas como um fenômeno essencialmente interativo, aqui entendido como fenômeno social em que há um encadeamento entre as ações dos interlocutores, não necessariamente na direção de um sentido comum. Como situações comunicativas, essas ações devem provocar, em alguma medida, intervenção no processo e nos resultados dessa comunicação.

Nesse sentido, as situações interativas, dentro de sala de aula podem transformar positiva ou negativamente o ambiente de aprendizagem, na medida em que as emoções, para Wallon (1986), têm um potencial mobilizador contagiante, capaz de produzir estados de comunhão, além de diluir fronteiras entre os indivíduos. Tais estados são responsáveis, em algumas situações, pela convergência de esforços na direção de objetivos comuns.

Em comunidades virtuais de aprendizagem, as manifestações afetivas podem ter significados que ultrapassam as diferenças culturais, sociais ou, ainda, tecnológicas, já que, para Williams (1997), existe a possibilidade de as pessoas se sentirem tocadas sinceramente e emocionalmente por um relacionamento desencadeado no ciberespaço. Mas, para o autor, o que perdemos no ciberespaço é a profundidade da experiência emocional, o aconchego e o entendimento que vêm com gestos, como o de ser tocado por outro ser humano, o contato face a face e a presença física do mundo real.

No entanto, Rheingold (1998) nos chama a atenção para a possibilidade de uma relação nada superficial construída em comunidades virtuais. Segundo o autor, estamos gradativamente nos transferindo de relações do tipo *face-to-face* para relações do tipo *heart-to-heart* porque os sentimentos fluem tão rapidamente em rituais virtuais quanto em situações presenciais, com muitos dos componentes sociais envolvidos. Isso porque, para o autor, nas comunidades virtuais, as pessoas fazem exatamente as mesmas coisas que fazem nas suas vidas reais. A única diferença, diz Rheingold, é a de que no ciberespaço deixamos nossos corpos para trás.

No ciberespaço, acredita Maturana (1998b), as emoções são reveladas pelo uso das palavras. O professor pode ser presente, ainda que não tenha rosto, com expressões linguísticas de bem estar e respeito e o mesmo ocorre com o aluno. Portanto, não há negação do sujeito. Assim sendo, é possível estabelecer modos de fluir a convivência em ambientes virtuais. Para Maturana, apesar de a emoção ser sensorial e corporal, a linguagem pode descrevê-la. Como as emoções são expressões de espaços relacionais, o afeto é regulado

por uma experiência sensorial que pode acontecer a partir da linguagem. Essa, sim, é fundamental.

2 O Ensino a Distância Baseado nas Tecnologias de Informação e Comunicação

De acordo com Ramos (2009) os ambientes de aprendizagem a distância têm evoluído bastante desde o final dos anos 90 em todos os estágios da educação. Os usos desses ambientes transfere a capacidade de construir o conhecimento para as mãos do aluno, visto que a informação está disponível em vários locais sob diferentes formas. Nesse sentido, o computador pode ajudar os alunos a se tornarem pensadores críticos, oferecer oportunidades de desenvolver capacidades e aptidões que são necessárias para o século XXI e, finalmente, levar o aluno a aprender fazendo (JONANSSEN, 2000).

A educação a distância pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional possibilitando a democratização do saber, formação e capacitação profissional, capacitação e atualização de professores, educação aberta e continuada, e, educação para a cidadania (NUNES, 2009). É nesse sentido que várias instituições brasileiras de educação superior, oferecem cursos de licenciatura nas áreas de biologia, pedagogia, educação física, teatro, música, artes visuais, letras e geografia na modalidade a distância. Em se tratando da pós-graduação, percebemos, tanto no contexto internacional quanto no Brasil, que instituições públicas e privadas têm ofertado disciplinas a distância ou até mesmo cursos inteiros a distância, seja na especialização, mestrado e até mesmo no doutorado. Para exemplificar, temos a Universidade de Brasília que é reconhecida como pioneira em educação a distância (EaD) no ensino superior e utiliza a plataforma *Moodle*², desde 2005 como seu ambiente virtual de aprendizagem, encontrado no endereço <<http://www.aprender.unb.br>>.

² Moodle é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. O conceito foi criado em 2001 pelo educador e cientista computacional Martin Dougiamas. Voltado para programadores e acadêmicos da educação, constitui-se em um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa. Permite, de maneira simplificada, a um estudante ou a um professor integrar-se, estudando ou lecionando, em um curso *on-line* de sua escolha.

Já a Universidade Estadual Paulista (UNESP) fixou diretrizes para o oferecimento de cursos de graduação, pós-graduação, especialização, temáticos, atualização e de extensão universitária, na modalidade a distância em novembro de 2006. O TelEduc é o ambiente virtual de aprendizagem de tal universidade. Assim como o *Moodle*, o TelEduc é um *software* livre e que é usado tanto no apoio a aulas presenciais, quanto para cursos totalmente a distância, bem como para oferta de disciplinas em cursos presenciais.

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também está inserida no rol das universidades que acreditam na EaD como uma importante estratégia para a democratização do saber, ofertando cursos de graduação e pós-graduação inteiramente a distância e/ou disciplinas a distância em cursos presenciais. No contexto internacional, muitas são as universidades que oferecem ensino a distância. Apenas para citar algumas, a Universidade da Califórnia e a Universidade de Harvard oferecem cursos e/ou disciplinas em educação, engenharia, psicologia, etc..

Segundo Gregolim (2009), um tipo de recurso que possibilita o desenvolvimento conjunto da dimensão social e didática é o fórum. A principal característica do fórum, no interior do *Moodle*, é a capacidade de vertebrar a socialização no ciberespaço, o que significa que ele é um espaço de comunicação no qual é possível criar e desenvolver vínculos e relações entre os indivíduos. O fórum é essencialmente pragmático, já que demanda interação constante, por meio da escrita, entre seus participantes. No espaço do fórum virtual, a figura do professor recobre uma alta centralidade, uma vez que ele geralmente é o responsável pela moderação das discussões.

Alguns estudiosos, como Santanché (2001), têm constatado que há uma baixa participação dos alunos nos fóruns. As possíveis justificativas apontadas para essa baixa participação dos alunos são a dificuldade de organização de debates e a falta de objetividade dos participantes. Esse autor propõe como solução para o problema a motivação do aluno pelo professor. Dentre os tipos de mensagens que podem ser utilizadas pelo professor na tentativa de motivar os alunos a participarem das discussões no fórum, destacamos aquelas que apresentam perguntas e aquelas em cujo conteúdo há apenas afirmações.

No contexto de um curso *on-line*, os fóruns temáticos constituem um espaço no qual os participantes devem fazer uso de estratégias para alcançar uma situação de cortesia com os demais indivíduos do grupo. As estratégias de cortesia (KERBRAT-ORECCHIONI, 2004; ESCANDELL-VIDAL,

2005) compreendem comportamentos com distintos graus de normatividade na sociedade que as utiliza. Algumas dessas estratégias podem ser consideradas mais obrigatórias que outras, em cada cultura e em cada gênero textual, o que significa que sua falta em uma interação poderia ocasionar conflitos e ameaças à face do interlocutor. Um bom exemplo de estratégia de cortesia mais obrigatória em um ambiente virtual seria o ato de cumprimentar os participantes de um fórum ao postar pela primeira vez uma mensagem.

O uso de estratégias que atenuam as tensões pode facilitar os relacionamentos e propiciar um ambiente colaborativo, no qual cada um seja responsável pelo próprio aprendizado e pelo aprendizado dos demais. E, para que haja interação entre os participantes nos fóruns, o papel do professor/tutor é fundamental, na medida em que será ele quem, nos momentos iniciais do curso, terá que, por um lado, motivar os alunos a interagir e, por outro, mediar os possíveis conflitos que possam surgir entre os participantes (GREGOLIM, 2009, p. 40). Kearsley (2000) defende que a participação dos alunos em atividades que fazem uso de recursos tecnológicos parece estar diretamente relacionada à atitude do professor e à relevância das atividades propostas para os alunos.

Já o estudo de Álvarez (2009, p. 66) aponta a percepção generalizada dos alunos de que um curso a distância ajuda na formação de um aprendiz mais responsável e independente naquilo que diz respeito à organização do tempo de realização de tarefas, ao desenvolvimento da autonomia de aprendizagem e ao manejo da enorme quantidade de conteúdos dispostos através da *www*. Além disso, o estudo também aponta para a necessidade que os alunos tiveram de realizar algum tipo de encontro presencial ao final do curso.

Sihler e Ferreira (2011) analisaram as relações afetivas desenvolvidas por participantes de um curso na modalidade a distância, destacando a forma como a afetividade desenvolvida por meio da mediação e interação entre os alunos contribuiu para a diminuição da evasão e para a permanência dos estudantes no curso. Segundo as autoras, diversas questões podem levar um aluno a abandonar um curso no contexto de educação a distância, dentre elas, a separação física entre professor e aluno. No entanto, as autoras observaram que a interação e a interatividade regulares e eficientes entre professor e aluno e entre os próprios alunos são condições indispensáveis para a manutenção da motivação, do interesse e da persistência dos alunos em contextos de ensino e aprendizagem a distância.

3 Metodologia

O presente trabalho adota o método qualitativo de pesquisa, método este que se justifica, conforme Van Lier (1990), por enfatizar a compreensão dos eventos a partir de uma perspectivaêmica e holística, ao analisar os eventos de uma maneira abrangente, incluindo o contexto em que se inserem, assim como os diversos aspectos socioculturais, linguísticos ou sociais. O trabalho se classifica como um estudo de caso, já que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

3.1. Contexto e participantes da pesquisa

O contexto no qual a pesquisa foi realizada envolve o ensino e aprendizagem de línguas na pós-graduação: uma disciplina do curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília ofertada a distância. A disciplina intitulada “Tópicos Especiais em Linguística Aplicada: crenças de ensino e aprendizagem de línguas” foi ministrada pela Prof.^a Dr.^a Mariney Pereira Conceição.

Os fóruns aconteceram uma vez por semana, a saber, toda terça-feira à tarde. O curso totalizou uma carga horária de 60 horas no decorrer do primeiro semestre de 2009. As interações aconteciam sincrônica e assincronamente, ou seja, a professora conduzia a discussão dos textos previamente selecionados por ela mesma e lidos pelos alunos, acerca de questões envolvendo o construto crenças e a pesquisa na área, em data e hora marcadas, e os alunos que podiam participar naquele momento, assim o faziam. Aqueles que tinham algum impedimento podiam participar da discussão ao longo da semana, postando suas impressões sobre o texto lido.

A avaliação consistiu, além da participação nos fóruns, da realização de tarefas e atividades na plataforma *moodle* da universidade. Foi realizado também um seminário em grupo apresentado durante o encontro presencial realizado no final do semestre acerca de um tema de pesquisa na área de “Crenças de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, que serviu de contexto para a realização da entrevista em grupo, um dos instrumentos de pesquisa deste estudo.

Os participantes do estudo foram 13 alunos que estavam cursando a disciplina acima mencionada. Não foi estabelecido um critério para a seleção

dos participantes, sendo aceitos aqueles que se colocaram à disposição para participar da pesquisa como voluntários. Todos os participantes da disciplina são professores, exceto uma aluna que, embora seja formada em Letras e já tenha atuado como professora, na época da coleta dos dados estava trabalhando em um banco.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Buscando conferir uma maior consistência à pesquisa, foram utilizados, neste estudo, diferentes instrumentos para a coleta de dados, tais como: observação dos fóruns, questionário e entrevista de grupo, o que possibilitou uma cristalização dos dados. Segundo argumenta Richardson (1994), a cristalização assegura que os processos envolvidos na coleta possam desconstruir a ideia tradicional de “validade” e levam a perceber que não existe uma verdade única e que os textos validam a si próprios.

A observação dos fóruns teve como objetivo perceber como as relações afetivas foram se construindo ao longo do curso, a partir das falas postadas nos fóruns. A observação se deu desde o primeiro fórum, estendendo-se até o último, sendo observado um total de 10 fóruns. O questionário escrito foi misto, ou seja, continha questões nas quais os participantes puderam fornecer seus dados pessoais – nome, sexo, idade, profissão e formação, bem como questões abertas através das quais eles puderam emitir suas opiniões, mostrando, de fato, o que pensavam e acreditavam sobre o processo de aprendizagem de informática, experiência profissional, experiência atual de aprendizagem, bem como experiência anterior de aprendizagem.

A entrevista de grupo foi realizada na interação face a face e foi coordenada pela professora da turma, tendo ocorrido durante o encontro presencial final. A entrevista teve uma duração aproximada de duas horas, foi gravada, com a permissão dos alunos e, posteriormente, transcrita.

3.3 Procedimentos para análise dos dados

Neste estudo, o processo de análise de todo o material coletado incluiu a leitura e releitura dos dados, a fim de organizá-los, classificá-los, categorizá-los, sintetizá-los e, ao final, compará-los com todos os dados obtidos. Para testar a confiabilidade das categorias geradas, foi utilizado o critério denominado *regrounding*, sugerido por Seliger e Shohamy (1990). Esse critério

é muito utilizado na pesquisa qualitativa e consiste em voltar aos dados por uma segunda vez a fim de comparar os resultados obtidos de uma segunda análise com os resultados da primeira, buscando-se padrões, categorias ou aspectos comuns nas duas análises.

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos para a coleta de dados e para a sua análise. Passamos, a seguir, à análise dos dados e à discussão dos resultados obtidos.

4 Apresentação e Discussão dos Dados

Nesta seção, apresentamos os dados levantados, organizados em três subseções. Primeiramente, apresentamos a experiência anterior com o computador e com o ensino e a aprendizagem a distância *on-line* de cada um dos participantes e, na sequência, suas motivações para se matricularem na disciplina. Discutimos, então, as experiências de aprendizagem vivenciadas no contexto de ensino a distância *on-line* pesquisado, discutindo as relações afetivas construídas entre os alunos dessa disciplina.

Analisando a experiência anterior com o computador dos participantes da pesquisa, nove dos treze participantes já tinham feito cursos de informática em escolas especializadas, mesmo que por pouco tempo – de 2 a 6 meses em média –, exceto um único participante que fez vários cursos, como: programação, digitação e informática aplicada à sala de aula. No entanto, todos afirmaram ter aperfeiçoado seus conhecimentos em informática com o uso diário.

[1]

“Fiz um curso de programação BASIC em 1984 e um de digitação 14 anos depois, em 1998. Comprei um PC em 1998 e comecei a aprender informalmente. Faço isso até hoje. Quem mais me ajuda é minha irmã, 3 anos mais nova, formada em Web Design e fuçadora por natureza. Ela tem uma paciência de Jó (que eu não tenho) para ler todos os manuais que caem nas mãos dela (do computador, dos softwares que ela usa etc) e me ensina o que eu preciso. Fui professor de inglês num curso de Jornalismo em IES particular em Goiânia, de fev/2003 a jan/2009. Lá aprendi a usar melhor os recursos do laboratório de informática, incluindo ferramentas educacionais como *Teleduc* e *Moodle*.

Atualmente sou professor de inglês num curso técnico em informática e o acesso que tenho aos professores e alunos de informática ajuda muito. Fiz um curso de extensão em informática aplicada à sala de aula, com profs de matemática, história, biologia, línguas etc., de janeiro a maio de 2010 e nele tive a oportunidade de sistematizar e formalizar meus conhecimentos de informática, que antes eram bem dispersos.” (Gustavo³ – Questionário escrito)

Em relação ao ensino e à aprendizagem a distância *on-line*, foi solicitado aos participantes que descrevessem, no questionário escrito, se já tinham vivido a experiência de aulas a distância *on-line*, seja como professores, seja como alunos e, se sim, como tinha sido a experiência. Muitos dos dados levantados foram confirmados posteriormente na entrevista de grupo com os alunos.

Dos treze participantes, apenas quatro já tinham vivido a experiência de aulas a distância *on-line*. Tais experiências prévias como alunos de cursos a distância *on-line* parecem, por unanimidade, ter sido marcadas por dificuldades, desmotivação, frustração, ou seja, estão relacionadas com um sentimento negativo, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

[2]

“Já havia feito especialização a distância com aulas presenciais mensalmente, durante um ano e meio. Mas tínhamos professores diferentes a cada aula, pois o curso era dividido por módulos. Não senti que o curso acrescentou muito. Pareceu-me que foi mais desenhado para obtermos um título do que para realmente nos desenvolver. As apostilas eram muito resumidas e os exercícios das mesmas eram muito fáceis. Claro, que tudo isso depende muito mais do próprio aluno, mas acho que se não houver objetivos claros, tutoria eficaz e cobrança, a tendência do aluno a distância é desistir. Não desisti do curso que fiz, mas fiquei desanimada e demorei muito para escrever o trabalho de conclusão do curso que também demorou para ser corrigido e entregue de volta.”

(Kátia – Questionário escrito)

³ Ressaltamos que utilizamos pseudônimos escolhidos pelos próprios participantes.

[3]

“Já tinha vivido a experiência de aulas a distância por duas outras vezes e foram bastante frustrantes. Num dos cursos, o professor começou com todo gás e depois desapareceu por duas semanas. Explicou que a universidade onde ele trabalha estava demandando mais tempo dele nas aulas presenciais (mas então, porque a instituição resolveu oferecer EaD?). No segundo curso, o professor não tinha domínio das ferramentas de EaD e não soube imprimir um bom ritmo ao curso. Como os alunos (que eram professores, por sinal, de várias disciplinas) já não estavam muito motivados, o curso andou de forma arrastada.”
(Gustavo – Questionário escrito)

Em relação a Catharina, percebemos que, como aluna, em experiência anterior com o ensino a distância *on-line*, ela vivenciou, simplesmente, a transposição de um modelo pedagógico tradicional para o ciberespaço. Já como tutora, adorou a experiência:

[4]

“Como aluna, achei a condução do ensino/aprendizagem uma frieza, pois não interagíamos, a plataforma *moodle* era mal aproveitada e mais parecia um banco de tarefas. Fazíamos e depositávamos lá. *Terrible!* Como tutora, adorei a experiência. Interagíamos muito, realmente éramos uma turma de pessoas querendo coisas parecidas: aprender e ensinar.”
(Catharina – Questionário escrito)

No Quadro 1, a seguir, apresentamos um resumo da experiência anterior com o computador e com o ensino e a aprendizagem a distância *on-line* dos participantes.

Quadro 1 – Experiência prévia com o computador e com EaD *on-line*

Nome	Aprendizagem Formal de Informática	Experiência Prévia com EaD <i>on-line</i>
Cris	Sim	Negativa
Thiago	Não	-
Catharina	Sim	Negativa
Paulinha	Não	-
Dri	Sim	-
Glória Santos	Não	-
Pedro	Sim	-
Laura	Sim	-
Carlos	Sim	-
Letícia	Sim	-
Kátia	Sim	Negativa
Nina	Não	-
Gustavo	Sim	Negativa

Fonte: As autoras.

Em relação às motivações dos alunos para se matricular na disciplina, enquanto alguns alunos se viram motivados pelo tema da disciplina, outros se viram motivados pela professora que conduziria a disciplina e, outros ainda, viram na modalidade a distância uma oportunidade de continuarem seus estudos, mesmo morando em outra cidade ou com carga de trabalho pesada.

[5]

“Eu já conhecia um pouco da área de crenças, inclusive meu projeto de mestrado é nessa área, então eu já sabia bem o que me esperava. Então, além de promover uma reflexão da minha postura como professor, no meu caso específico seria de fundamental importância cursar essa disciplina, pois me ajudaria na elaboração do meu capítulo teórico, além de me proporcionar a participação em um grupo de discussão sobre questões relevantes para a minha pesquisa.”

(Pedro – Questionário escrito)

[6]

“Sinceramente, não criei nenhuma expectativa, não sabia até o último momento qual seria a disciplina que iria cursar. Aconselharam-me estudar com a professora Mariney, e foi isso que eu fiz. Queria começar a estudar. Não escolhi a disciplina, escolhi a professora. Dei um tiro no escuro e arrisquei. Contudo, não me arrependi. Foi ótimo.”

(Cris – Questionário escrito)

O Quadro 2 apresenta resumidamente o resultado das expectativas dos alunos participantes da pesquisa, percebidos principalmente através do questionário e da entrevista de grupo.

Quadro 2 – Expectativas dos participantes

Nome	Motivações
Cris	O professor
Catharina	A disciplina
Glória Santos	O professor e a disciplina
Pedro	A disciplina
Laura	A disciplina e a modalidade
Carlos	A disciplina
Letícia	A disciplina e a modalidade
Kátia	A disciplina
Nina	A modalidade
Paulinha	A modalidade e a disciplina
Dri	A modalidade
Thiago	A disciplina e a modalidade
Gustavo	A modalidade

Fonte: As autoras.

Apresentamos, na sequência, dados relativos à experiência vivenciada pelos participantes durante o período de realização do curso discutindo, então, as relações afetivas construídas entre os alunos e a professora, e entre eles somente.

A experiência do ensino a distância no curso foi avaliada diferentemente pelos participantes, ora tida como uma experiência positiva, no que concerne

à qualidade do curso, à organização da plataforma, e ao modo de condução da professora, ora como negativa, gerando desconforto proveniente de características e hábitos individuais dos alunos, tais como: falta de disciplina, autonomia, comprometimento, responsabilidade, pontualidade, dedicação, interação face a face e até mesmo fatores externos como a correria do dia a dia. Porém, vale a pena ressaltar que a experiência a distância *on-line* não gerou em nenhum aluno descrédito na capacidade de compreensão do tema estudado, conforme comprovam os excertos a seguir:

[7]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi desafiadora. É necessário ter muita disciplina para estudar a distância. Nesse corre-corre, torna-se complicado cumprir todas as etapas. Acredito que teria um maior rendimento em aulas presenciais porque não me considero uma aluna disciplinada para ter aulas a distância. Não consigo me adaptar. Já iniciei dois cursos assim e desisti. Achei que iria desistir desta disciplina também. No entanto, não senti que houve prejuízo em estudar a distância. Aprendi muitas coisas com as leituras e com os debates dos fóruns. A professora é super organizada. O problema sou eu. Acho que aproveitaria mais as aulas presenciais.”

(Cris – Questionário escrito)

A nosso ver, um dos motivos para esta aluna não se adaptar a este novo contexto de estudo foi porque trouxe consigo um histórico de insucesso escolar em disciplinas virtuais, como podemos observar nos relatos de experiência prévia com o ensino a distância *on-line*. Sendo assim, atribuímos ao histórico de fracasso escolar em disciplinas ofertadas na modalidade a distância uma das principais razões para a baixa afetividade da aluna com a modalidade, despertando, dessa forma, o desejo dessa participante em desistir de cursar a disciplina.

Há, também, nessa situação, uma questão pessoal em choque com questões pedagógicas. De um lado, a aluna que não consegue se organizar, estabelecendo horários para o estudo. De outro, as experiências anteriores de desistência de cursos ofertados a distância. Porém, ao que parece, a relação afetiva construída entre ela e a professora foi definitiva para a permanência da aluna no grupo até o encerramento. Dessa forma, concordamos com Aragão (2008), que sugere que a afetividade é um componente essencial para

moldar o que as pessoas fazem. Mesmo assim, percebemos que a aluna não pareceu preparada para uma modalidade de ensino que tem a autonomia cognitiva dos estudantes como uma de suas principais características.

Partindo do pressuposto de que as relações afetivas construídas em ambientes de ensino e aprendizagem propiciam o aprendizado mais eficiente na medida em que deixam o ambiente de sala de aula mais agradável e, sendo assim, mais motivador, essas relações afetivas parecem ser ainda mais importantes. Por isso, é importante que os alunos se façam presentes, se cumprimentando, se apresentando, ocupando um espaço a fim de desenvolver no grupo a sensação de comunidade, de dependência da participação uns dos outros para alcançar os resultados exigidos pelo curso, mas, ao mesmo tempo, de autonomia. Neste grupo, pudemos observar isso acontecendo de forma satisfatória, conforme excertos a seguir:

[08]

“Gostaria sinceramente de parabenizar a todos pela participação e pela profundidade das discussões! Gostei de ver! Esta experiência de ensino a distância tem sido, realmente, muitíssimo gratificante!”

(Mariney – Fórum 1)

[09]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi excelente. Na aula a distância temos que participar de fato e não só ficar olhando o colega falar durante horas como na aula presencial. Creio que na aula a distância há espaço verbal para todos.”

(Letícia – Questionário escrito)

A possibilidade de cumprir disciplinas em um ambiente facilitador também foi ressaltada. Tal pensamento, no entanto, contribui para o fortalecimento de um sentimento de que ali se encontra uma situação delicada, conturbada e longe de se configurar um espaço em que as vantagens apaguem os problemas.

[10]

“Eu saí de todo esse processo muito mais segura, em todos os sentidos. Todos nós temos certo preconceito com qualquer tipo de ensino a distância, mas eu vi que isso não é sinônimo de facilidade ou coisa do

tipo. Teve semana em que eu ficava maluca pra conseguir ler todos os textos e fazer todas as tarefas. Tive que me organizar muito e em determinados momentos quase desisti porque não estava conseguindo conciliar com o meu tempo disponível, mas a cada dia de terça que conversávamos eu me animava e interessava mais. No início tive problemas, me sentia um peixe fora d'água, parece que quando eu entendia, todos já tinham mudado de assunto, mas devagarinho fui pegando o jeito. Foi excelente e acho que tive mais liberdade de arriscar porque se eu falasse bobagem ninguém tava me vendo de verdade. Poderia enumerar mais pontos positivos, por exemplo, naquele momento se o curso fosse só presencial eu não poderia ter feito. Acho que nas discussões *on-line* eu aprendi muito mais. Aulas a distância já provaram que cumprem bem o seu papel e ainda abrem oportunidade para pessoas de longe e isto pra mim tem muito valor, já que é o meu caso. E por causa dessa disciplina a distância eu me animei e na próxima oportunidade vou tentar o mestrado, que bom que já tivesse mais alguma.”

(Paulinha – Questionário escrito)

Outros alunos também se matricularam nesta disciplina *on-line*, acreditando que estariam participando de um ambiente mais tolerante. Isto porque os alunos levam em consideração as maravilhas anunciadas pela EaD *on-line*, assim como a flexibilização de horário para o cumprimento das atividades propostas, ou seja, cada um faz do seu tempo o melhor tempo para o estudo. Mas, na prática não é bem assim.

[11]

“A experiência de ensino a distância neste curso foi excelente. É a primeira vez que participo de um EaD, mas sei que há cursos e cursos, e já ouvi falar muito de cursos fáceis de se fazer por serem *on-line*. Talvez tenha sido essa a minha primeira ideia quando me inscrevi. No entanto, fizemos muito no curso de crenças da professora Mariney, fizemos muitas leituras e as interações eram de alto nível. O comprometimento dos colegas foi grande, o que tornou esta experiência ainda mais gratificante. Embora acredite que as aulas presenciais sejam mais significativas pra mim, repito, para mim. Gosto muito das interações face-a-face (é a minha área de estudo), e senti

muita falta disso, e por ter sido a primeira vez que faço um curso do tipo EaD, percebi isso mais intensamente.”

(Nina – Questionário escrito)

Embora os jovens sejam mais abertos para a cultura digital, transitem com muita tranquilidade pelos sites e pelas salas de bate-papo na rede, as ferramentas de EaD utilizadas na disciplina não pareceram ser um fator dificultador no processo de aprendizagem dos alunos participantes desta disciplina, mesmo os mais velhos.

[12]

“... isso é da sua juventude, essa experiência, de conseguir ter dois computadores, você ter *chat*, você retomar uma conversa com alguém que você já começou. Isso é uma coisa que eu, que quando comecei o curso, mal sabia ligar um computador e daí eu me dei conta de que eu vou começar um curso a distância e eu não tenho, eu conheço de tecnologia, ou seja, eu sei o mínimo, eu tenho *email* e aí uma colega de trabalho falou: Relaxa Glória, você vai conseguir, eu vou te ensinar e você, assim que você conhecer a plataforma *moodle*, você vai, vai ser fácil. E, aí, eu lembro que o primeiro dia que eu entrei no *moodle*, eu acessei lá da escola e ela falou: É assim. E eu entendi tudo. Nossa, na hora. Mas eu acho que é isso, é uma coisa bem dessa sua geração, Laura.”

(Glória Santos – Entrevista de grupo)

Professor e alunos separados pelo espaço e tempo devem estabelecer uma proximidade através da rede. Para isso, é preciso que o professor trabalhe na perspectiva do conhecimento construído coletivamente a partir das ferramentas disponíveis e na troca de correios eletrônicos, numa tentativa de estabelecer uma comunicação mais próxima e eficaz. Nesse sentido, percebe-se, neste grupo uma subutilização desses espaços de convivência para esclarecimentos de dúvidas quanto ao funcionamento da plataforma e de questões administrativas.

[13]

“Eu tive uma angústia durante o curso. Foi a falta que eu senti de vocês no *Yahoo Group*. Mas não era...Eu, eu entendia como vocês não

querendo me responder pra não encher minha caixa de *email*. Eu imaginava assim. Mas ao mesmo tempo..., eu sentia a falta de vocês pelo menos para falarem assim: Legal, professora. Tá certo, amanhã. Muitas pessoas faziam isso, mas não todos. Eu interpretava corretamente, eu pensava: Ah::, eles não estão respondendo porque estão pensando que vão encher a minha caixa, eu não vou querer. Eu tentava imaginar assim...Eu pensava assim: Será que...Porque eu queria que quando eu mandasse, porque eu mandava muita coisa pro *Yahoo Group*, né?! Porque o *Yahoo* era o momento do gerenciamento...O fórum era só pra questões acadêmicas, né?! O *Yahoo* era a questão prática do curso e engraçado, eu me senti um pouco sozinha no *Yahoo*, sabe?!...Mas isso não é problema de vocês, né?! É um problema MAIS da modalidade, o próprio fato de ser a distância, né?!

(Mariney – Entrevista de grupo)

Pode-se inferir, assim, que a utilização frequente dos espaços de convivência nesses cursos possa ser o melhor caminho para uma maior aproximação entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Porém, ainda que muitos alunos se matriculem nas disciplinas virtuais, eles ainda não têm o hábito dessa interação frequente. Daí a importância da interferência do professor, a fim de motivar, incentivar, levar os alunos a participar desses espaços fora dos fóruns. Sendo assim, algumas características de professores que atuam em ambientes virtuais devem ser consideradas:

- capacidade de dar continuidade a uma discussão, a fim de promover respostas;
- capacidade de demonstrar sentimentos na forma escrita; e
- capacidade de criar uma imagem mental do aluno durante o curso *on-line*.

Nesse sentido, trata-se de perceber a presença como uma manifestação em outro lugar. Tal envolvimento foi percebido, na maioria das vezes, por parte da professora, no que se refere às respostas às dúvidas e às manifestações nas discussões levantadas nos fóruns. Ao contrário, a falta de manifestações mais frequentes por parte dos alunos foi percebida pela professora, gerando um certo sentimento de isolamento.

[14]

“Então, mas assim, a modalidade *on-line*, ela tem essa coisa. Vocês estão interagindo da forma escrita, mas isso não leva entonação, você não tem gesto, você não vê o olho, você não tem o visual, né?! A ideia que nós fazemos uns dos outros pela foto, pelo que escreve, a maturidade, a jovialidade, a coisa, a ideia do professor também, né?! Que o professor é bravo. Parece que, eu não sei se eu estou errada, mas parece que o sentimento a distância, a afetividade aflora talvez um pouquinho mais do que no presencial?!”

(Mariney – Entrevista de grupo)

Partindo do pressuposto defendido pela teoria do construcionismo interacionista (PIAGET, 1986) que considera que a afetividade regula as trocas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, neste grupo, percebe-se que as interações nos fóruns tornaram-se mais frequentes, ou seja, aumentaram em quantidade, conforme os alunos foram se acostumando uns com os outros, estreitando laços e, assim, se sentindo mais à vontade, conforme ilustra a fala da monitora do grupo:

[15]

“... eu percebi que, ao longo do semestre os alunos vão se acostumando, aí se não dá pra entrar na hora que todo mundo entrou, aí tinha muita gente entrando depois e falando.”

(Ana Carolina – Entrevista de grupo)

Assim como registrado por Nespor (1987), a emoção e o afeto tiveram implicações importantes na maneira como os alunos participantes deste grupo pesquisado aprenderam e usaram o que aprenderam.

[16]

“Essa matéria foi a possibilidade real de eu acabar de sair da sala de aula..., vir participar da aula e no outro dia eu levava o que aprendia pro meu ambiente de trabalho, né! ...E eu acho que grande parte desta disciplina que eu dou pra eles, surgiu aqui.”

(Letícia – Entrevista de grupo)

A relação afetiva construída neste contexto se deu de tal forma, a ponto de os alunos e inclusive a professora perceberem sentimentos, necessidades, interesses e até mesmo pensamentos uns dos outros, o que, para muitos, pode parecer ser possível somente quando se tem um convívio do tipo face a face entre as pessoas.

[17]

“... é interessante porque participar dos fóruns, você acaba...éh::, tendo uma noção. Teve um dia, eu me lembrei agora, que a Laura falou assim, ela sempre muito ativa, né!? Comenta muito, aí esse dia ela falou assim, ela saiu mais cedo, ela falou assim: Ai, gente. Desculpa, tá!? Mas hoje eu to tão...Éh..., tipo, como se não tivesse muito bem. Aí me deu uma preocupação: Mas o que será? Será que ela não está bem ou será que ela não entendeu?

(Catharina – Entrevista de grupo)

Sendo assim, amizades foram estabelecidas, laços foram estreitados e uma relação afetiva foi estabelecida. Porém, é interessante perceber que, por outro lado, um complexo de inferioridade se estabeleceu entre vários participantes deste grupo.

[18]

“Eu acho que::: Eu aproveitei bastante com a leitura dos textos, com a interação nos fóruns..., foi... muito produtiva..., mas... se eu tivesse numa aula presencial, eu acredito que::: eu teria, éh:::, me sobressaído...”

(Cris – Entrevista de grupo)

[19]

“... a minha imagem de aluno de um curso..., assim, *on-line*, ela realmente me envergonha..., Eu fui ficando com bastante vergonha.”

(Carlos – Entrevista de grupo)

[20]

“Eu também me senti um *outsider*, porque eu tinha a sensação que eu era tipo, o único aluno especial fazendo a disciplina..., que não sabe nada.”

(Thiago – Entrevista de grupo)

Percebe-se, a partir dos registros desses sentimentos negativos em relação às experiências dos alunos, que a vida emocional dos participantes deste grupo estão conectadas ao desenvolvimento da consciência deles, de um modo geral. Mesmo que essa consciência não esteja transmitindo uma verdade plena, porque, segundo a avaliação da própria professora, o rendimento destes alunos foi melhor do que eles estavam construindo em suas mentes e tendo como verdades absolutas.

[21]

“Eu só queria comentar com o Carlos, que eu não sei se era pelo fato de eu estar muito na plataforma, o tempo todo... e ler todas as interações depois, eu não te senti assim tão *outsider*. Talvez não sei qual o sentimento dos outros..., como talvez você se sinta, porque, assim..., pelo fato de continuar lendo as coisas, eu, eu te sentia ali presente. Foi só um momento, assim, claro, você teve uma participação fortíssima no início, né!? Aí, depois você sumiu. Eu fiquei preocupada, falei: Carolina, veja pra mim o quê que aconteceu. O Carlos sumiu. Aí, ela me contou os problemas que você tinha e eu fiquei mais tranquila e fiquei vendo as suas interações, voltando aos poucos. Mas como você disse, à noite, né!? Então..., não sei, você vê, claro que eu senti a FALta da participação ativa, né!? Mas eu te sentia ali..., assim como eu me lembro de Cris, também, às vezes, entrava lo::ngas interações, assim, com longos textos. Ela colocava depois, pois ela não podia participar. Mas ela colocava, né!? Então, fiquei mais tranquila, não é assim tão...”

(Mariney – Entrevista de grupo)

Concordamos com Galvão (2003, p.76) quando destaca que a afetividade vai adquirindo relativa independência de fatores corporais e pode ser expressa por palavras com o passar dos anos, ou seja, com a idade. Percebemos isso neste grupo:

[22]

“Teve uma vez, que tinha uma palavra que eu não achava em lugar nenhum. Eu fui parar lá naquele dicionário de linguística. Aí, eu estudei e aí, eu postei um comentário, quan::do alguém respondeu e eu vi que um leu, o outro leu, eu falei: GENTE!!! Eu vou te falar a verdade, foi o melhor fórum que teve (risos). ... No fórum que eu gostei mais,

“você, professora, falou muito. A gente voltava no texto e você puxava o assunto e aí, assim, ...”

(Paulinha – Entrevista de grupo)

[23]

“Então, mas, assim, a modalidade *on-line*, ela tem essa coisa. Vocês estão interagindo da forma escrita, mas isso não leva entonação, você não tem gesto, você não vê o olho, você não tem o visual, né!? A ideia que nós fazemos uns dos outros pela foto, pelo que escreve, a maturidade, a jovialidade, a coisa, a ideia do professor também, né!? Que o professor é bravo. Parece que, eu não sei se eu estou errada, mas parece que o sentimento a distância, a afetividade aflora talvez um pouquinho mais do que no presencial!?”

(Mariney – Entrevista de grupo)

Percebe-se que as interações provocaram, em alguma medida, intervenção no processo de ensino e aprendizagem desencadeado no grupo pesquisado, moldando e caracterizando o ambiente, seja positivamente ou negativamente, conforme excerto a seguir:

[24]

“... no dia da, do fórum da, da professora Ana Maria Barcelos, eu até... fiquei um pouquinho mais a vontade, porque eu tava lá, todo mundo conversando. Mas, depois, gente, conversar com gente que não tava conversando comigo..., reportar, era uma coisa muito difícil.”

(Glória Santos – Entrevista de grupo)

Esta comunidade virtual conseguiu fluir sentimentos correspondentes àqueles desencadeados em relacionamentos do tipo face a face e as pessoas foram capazes de fazer exatamente as mesmas coisas que fazem em suas vidas reais, porém, conforme Rheingold (1998) afirma, deixando os corpos para trás.

[25]

“É muito interessante mesmo. É, é fácil ver pra quem fica de fora, né!? Existe, realmente existe uma rede afetiva entre vocês. Por mais que vocês não se conhecessem..., assim, olho no olho, como estão se

conhecendo hoje, existe uma rede afetiva. Eu, realmente, eu ficava com muita inveja, né!? O fórum tá bombando e eu ralando, lá... Mas realmente existe uma rede afetiva.”

(Carlos – Entrevista de grupo)

Finalmente, podemos perceber, a partir dos excertos aqui apresentados, que as emoções podem ser expressas a partir da linguagem e que é possível estabelecer modos de fluir a convivência em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Neste estudo, analisamos as experiências com o computador e com o ensino e a aprendizagem a distância *on-line* dos participantes de uma disciplina de um curso de pós-graduação (Mestrado em Linguística Aplicada) em uma universidade pública, buscando compreender as relações afetivas construídas entre os participantes do grupo. Como se pôde observar por meio dos dados analisados nesse estudo, os desafios impostos pelo uso do ambiente *on-line* utilizado para a realização do curso não foram obstáculo para o bom andamento das discussões e interações desencadeadas nos fóruns. Por outro lado, as experiências prévias com o ensino e a aprendizagem a distância *on-line* se manifestaram, de certa forma, como um obstáculo, pelo menos inicialmente, para o desencadeamento de relações afetivas que pudessem contribuir para o estabelecimento de um ambiente com atmosfera agradável e motivadora, já que essas experiências anteriores foram construídas sob aspectos negativos, tais como: pouca interação, falta de objetivos claros e tutoria ineficaz.

Pudemos observar, ainda, que, com o passar do tempo, os aspectos vivenciados na experiência atual pareceram se sobressair aos aspectos vivenciados na experiência anterior, abrindo, assim, espaço para que novos olhares fossem postos sobre a modalidade a distância *on-line* e novas atitudes fossem tomadas, bem como uma nova motivação fosse desencadeada, a fim de permitir que uma experiência positiva fosse vivenciada pelos participantes. Há que se destacar, também, que as características e os hábitos de estudo individuais dos alunos desencadearam nos alunos um sentimento negativo, de baixa afetividade, quanto à participação na disciplina.

Quanto ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem a distância no contexto pesquisado, registra-se uma forte influência deste quanto ao desencadeamento de relações afetivas dos participantes em relação ao ensino a distância, ao curso em si, e ao próprio grupo. Podemos concluir, nesse sentido, que a prática implantada por professores nesses contextos de ensino a distância deve ser baseada não apenas no desenho pedagógico do curso, mas também nas competências do professor para o meio virtual.

Além disso, as marcas de relacionamento como estratégias de humor, cortesia, solidariedade, entre outras, foram aspectos recorrentes no grupo pesquisado. Esse funcionamento não apenas humanizou as relações, mas também mostrou que as práticas sociais midiaticizadas, mesmo sendo os participantes desconhecidos uns dos outros, no sentido face a face, conferiram ao grupo uma natureza sociocultural. Vale a pena ressaltar que, como nas relações presenciais, tais comportamentos e atitudes se evidenciaram, depois de um tempo de relacionamento entre os participantes, tendo emergido no sistema, depois que os participantes passaram a se sentir familiarizados com o meio e, fundamentalmente, com os outros, à medida que as relações se intensificavam no grupo.

É preciso observar, também, que, pelo fato de ser o grupo pesquisado constituído por adultos inseridos em um programa de pós-graduação, o alto nível de colaboração e de interação, bem como o grau elevado de autonomia entre eles e a maturidade teórica constituíram fatores de grande relevância, imprimindo ao grupo uma experiência positiva com o ensino a distância *on-line*.

Os dados apresentados neste artigo revelam que a relação afetiva construída neste grupo facilitou a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, desta forma, desencadeou a formação de novas atitudes que possibilitaram uma experiência positiva de aprendizagem a distância pelos participantes.

Como nos mostram os resultados aqui apresentados, o papel do professor para o desenvolvimento de relações afetivas que contribuam para resultados positivos no processo de aprender e ensinar nesses contextos é de suma importância. Esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam contribuir, ainda que minimamente, para uma maior consciência em relação à importância das relações afetivas desenvolvidas nesses pequenos microcosmos de aprendizagem, nos levando a ações voltadas para uma formação específica do professor para a atuação em contextos específicos de ensino a distância em nosso país.

Referências

ÁLVAREZ, R. P. Curso de língua espanhola semipresencial: relato de uma experiência. In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 61-68.

ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiências de aprendizagem. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.

BERGE, Z. L. Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. *Educational Technology*, v. 3, n. 37, p. 35-47, 1997.

ESCANDELL VIDAL, M. V. *La comunicación*. Madrid: Gredos, 2005.

GALVÃO, I. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GREGOLIN, I. V. Inovações no uso de recursos tecnológicos em cursos de língua estrangeira. In: SOTO, U. et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-42.

JONANSSEN, D. *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.

KEARSLEY, G. *Online education: learning and teaching in cyberspace*. Toronto: Wadsworth, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. ¿Es universal la cortesía? In: BRAVO, D.; BRIZ, A. (Eds.). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, 2004. p. 39-54.

KOHL, M. O.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. Ciência e cotidiano: a ontologia das explicações científicas. In: WATZLAWICK, P.; KRIEG, P. (Orgs.). *O olhar do observador*. Campinas: Workshopsy, 1991. p. 163-198.

MATURANA, H. *Da biologia à psicologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998b.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, v. 19, p. 317-328, 1987.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice, 2009. p. 1-8.

PIAGET, J. *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes, 1986.

RAMOS, F. Perspectivas e práticas em e-learning no ensino superior e no ensino ao longo da vida em Portugal, na Irlanda e no Reino Unido. In: SILVA, A. C. (Org.) *Aprendizagem em ambientes virtuais*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 19-52.

RHEINGOLD, H. *Virtual community*. 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/5jYeK>>. Acesso em: 28 fev. 2005.

RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 516-529.

ROSIEK, J. Emotional scaffolding: An exploration of the teacher knowledge at the Intersection of student emotion and the subject matter. *Journal of Teacher Education*, v. 54, n. 5, p. 399-412, Nov./Dec. 2003.

SANTANCHÉ, A. Ensino baseado na web: sistemas, modelos e perspectivas futuras. In: *Escola Regional de Computação Bahia-Sergipe*, n. 1, 2001.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SHERRY, L. The nature and purpose of online discourse: a brief synthesis of current research as related to the WEB project. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1998.

SIHLER, A. P.; FERREIRA, S. M. B. *A afetividade mediada por meio da interaç'ao na modalidade a distancia como fator preponderante para a diminuic'ao da evasao*. Brasília, abr. 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Jcge30>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. *Research in the language classroom*. London: Modern English Publication/British Council, 1990, p. 33-53.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, H. A atividade proprioplástica. In: ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Recebido em: 24/02/2014

Aceito: 19/09/2014