

Artigo Original

Estudo sobre a criação de vínculos afetivos por professores da modalidade EAD

Study on the creation of affective links by professors In the EAD modality

Estudio sobre la creación de enlaces afectivos por profesores en la modalidad EAD

Simone Soares Echeveste¹ e Simone Loureiro Brum Imperatore²

Resumo

A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem merecido destaque nas publicações relacionadas à educação devido aos novos cenários e papéis assumidos por professores e alunos. Os desafios metodológicos são inúmeros; as teorias constroem-se em alicerces constituídos de aprendizagem colaborativa, oferecendo autonomia ao aluno e ao professor. Diante de toda esta mudança de paradigmas que a EaD traz no processo de aprendizagem, um dos aspectos mais relevantes para seu sucesso são as relações entre professores e alunos em um ambiente virtual e como se determina a criação de vínculos indispensáveis nesse processo. O presente estudo teve como objetivo identificar o uso de ações e procedimentos metodológicos que pudessem ser realizados pelos professores da modalidade EaD para a criação de vínculos afetivos com seus alunos, observando de que forma os professores conduzem suas disciplinas com o propósito de fomentar uma relação mediadora

¹ Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Av. Farroupilha, 8001. Bairro São José, Canoas (RS), Brasil. E-mail: simone.echeveste@ulbra.br.

² Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Av. Farroupilha, 8001. Bairro São José, Canoas (RS), Brasil.

que valoriza as dimensões humanas fundamentais. Caracterizou-se por uma pesquisa quantitativa, realizada com uma amostra de 85 professores universitários que atuavam na modalidade 100% a distância, por meio de um questionário estruturado. Dentre os principais resultados obtidos, destacam-se que 54,1% dos professores investigados atuavam há mais de 9 anos na EaD e 70,6% possuíam alguma formação específica para lecionar na modalidade a distância. Observou-se que a comunicação entre professor e aluno foi a dimensão que mais precisava de atenção, pois os professores ainda enfrentavam barreiras devido a habilidades tecnológicas e pessoais para a comunicação por meio de áudio e vídeos, e que o professor que já tinha a experiência de ser um aluno EaD favorecia uma maior afetividade no desenvolvimento de suas aulas. O estudo pode concluir que cabe ao professor repensar o seu papel nesse novo contexto, despir-se das metodologias convencionais utilizadas em suas aulas presenciais e assumir a posição de mediador no processo ensino-aprendizagem, traçando novas arquiteturas pedagógicas com vistas à criação de laços sociocognitivos, afetivos e emocionais, pois, apenas assim, este viabilizará a aprendizagem significativa de seus alunos.

Palavras-chave: Mediação pedagógica na EaD, Afetividade no processo de aprendizagem, Educação a Distância

Abstract

Distance learning has been gaining space in education related publications due to the new scenarios and roles assumed by educators and students. Methodological challenges abound; the theories are built on collaborative learning, offering autonomy

to students and educators. In light of this paradigm shift brought to the learning process by distance learning, one of the most relevant factors for its success consists of the student-educator relationship in an online setting and how the development of connection is determined in this process. This study aims to identify the use of methodological actions and procedures that could be carried out by distance learning educators in order to connect with their students, observing the way

educators conduct their classes with the purpose of fostering a mediation relationship that values fundamental human dimensions. The study is characterized by a quantitative research carried out with a sample of 85 professors in the 100% distance learning modality, through a structured questionnaire. Among the main results obtained, it is worth highlighting that 54,1% of the professors under analysis had been working with distance learning for over 9 years and 70,6% of them possessed specific training to teach through distance learning. It was observed that communication between professor/student was the dimension that needed the most attention, that professors still faced obstacles due to personal and technological skills to communicate in audio and video, and that professors who had already had experience as a distance learning student favored more affectivity in class. The study was able to conclude that it is up to the educator to rethink their role in this new context, shedding conventional methodologies used in presential classes and taking on the role of mediator in the teaching-learning process, developing new pedagogical architectures in order to create socio-cognitive, affective, and emotional connection, for only then will professors make it possible for their students to learn in a meaningful manner.

Keywords: Pedagogical mediation in distance learning, Affectivity in the learning process, Distance learning

Resumen

La modalidad de educación a distancia (DE) se ha destacado en publicaciones relacionadas con la educación debido a los nuevos escenarios y roles asumidos por profesores y estudiantes. Los desafíos metodológicos son numerosos; Las teorías se basan en fundamentos que consisten en el aprendizaje colaborativo, que ofrece autonomía al alumno y al profesor. En vista de todo este cambio en los paradigmas que la educación a distancia trae en el proceso de aprendizaje, uno de los aspectos más relevantes para su éxito es la relación entre maestros y estudiantes en un entorno virtual y cómo determina la creación de vínculos indispensables en este proceso. El presente estudio tuvo como objetivo identificar el uso de acciones y procedimientos metodológicos que podrían realizar los maestros de educación a distancia para crear

vínculos afetivos com sus estudantes, observando cómo los maestros conducen sus disciplinas para fomentar una relación mediadora que valora las dimensiones humanas fundamentales. Se caracterizó por una investigación cuantitativa, realizada con una muestra de 85 profesores universitarios que trabajaron en la modalidad 100% a distancia, a través de un cuestionario estructurado. Entre los principales resultados obtenidos, cabe destacar que el 54.1% de los docentes investigados trabajó durante más de 9 años en educación a distancia y el 70.6% tenía alguna capacitación específica para enseñar en la educación a distancia. Se observó que la comunicación maestro / alumno era la dimensión que más necesitaba atención, que los maestros aún enfrentaban barreras debido a las habilidades tecnológicas y personales para la comunicación a través de audio y videos, y que el maestro que ya tenía la experiencia de ser estudiante de EaD favoreció un mayor afecto en el desarrollo de sus clases. El estudio puede concluir que corresponde al profesor repensar su papel en este nuevo contexto, desvestir las metodologías convencionales utilizadas en sus clases presenciales y asumir la posición de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, trazando nuevas arquitecturas pedagógicas con miras a crear vínculos sociocognitivos , afectivo y emocional, porque esta es la única forma que permitirá el aprendizaje significativo de sus estudiantes.

Palabras clave: Mediación Pedagógica en Educación a Distancia, Afectividad en el Proceso de Aprendizaje, Educación a Distancia

1. Introdução

O processo de aprendizagem é multidimensional, envolvendo aspectos cognitivos, socioafetivos e histórico-culturais que devem estar mutuamente correlacionados. Contudo, observa-se a prevalência dos aspectos cognitivos nos planos de trabalho dos educadores. Tal fato é evidenciado na produção de materiais (planos de ensino massificados, ausência de experimentação, predomínio de atividades individuais e interação meramente formal – fóruns de dúvidas, fóruns avaliativos e avisos), na utilização de metodologias ativas com exígua mediação teórica (praticismo), na inserção de tecnologias digitais de forma acrítica (como um fim, e não como um instrumento pedagógico)

e na inexistência de acompanhamento do processo de aprendizagem de forma personalizada e, ao mesmo tempo, sistêmica e sistemática, por exemplo.

Nessa conjuntura, segundo Moraes (2010, p. 219), o paradigma educacional emergente requer uma nova ecologia cognitiva traduzida em ambientes de aprendizagem “[...] que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela evolução da consciência individual e coletiva”. A autora destaca a prática reflexiva da construção do conhecimento que envolve os processos de descrição-execução-reflexão-depuração, por meio dos quais poderemos alcançar os níveis mais altos de consciência e desenvolvimento humano. Essa ecologia cognitiva explica a potencial interação entre alunos e docentes/tutores, indivíduos e seu contexto (aspectos sócio-históricos e culturais), entre teoria e prática, ação-reflexão-ação.

Todavia, se de um lado é verificada uma supervalorização da dimensão cognitiva no processo de aprendizagem, de outro, há uma tendência na consolidação de teorias mais integradas do ser humano, o que envolve a dimensão afetiva, objeto do estudo do fenômeno educativo no ciberespaço. O ponto de partida para este trabalho são as teorias vygotskianas que ratificam a indissociabilidade entre as dimensões afetivas e cognitivas, uma vez que o pensamento se origina da motivação que contempla necessidades, interesses e afeto, evidenciando que os processos pelos quais afeto e intelecto se desenvolvem estão enraizados em suas inter-relações e influências mútuas (WERTSCH, 1990). Assim, ao desejar que os alunos se desenvolvam melhor ou exercitem mais seu pensamento, deve-se fazer com que as atividades propostas sejam emocionalmente estimuladas.

Segundo Vygotsky (2001), as relações do homem com o mundo externo ocorrem a partir de suas funções psicológicas superiores e por meio de elementos mediadores, categorizados como instrumentos e signos. Os instrumentos podem ser compreendidos como elementos externos aos indivíduos e que ampliam as possibilidades de intervenção na natureza, sendo objetos criados para um fim. Já os signos atuam nas ações internas dos indivíduos, do que se depreende afirmar que tanto

instrumentos como signos contribuem para a construção do conhecimento. No estudo proposto, exemplos de instrumentos são as tecnologias digitais aplicadas à educação que se configuram nos recursos do ambiente virtual de aprendizagem e de signos, as diferentes linguagens empregadas no desenvolvimento das trilhas/atividades, compostas de elementos estáticos (textos, gráficos, imagens) e de elementos dinâmicos (hipertextos, vídeos, áudios, animações, gamificação, livros interativos, fóruns, *chats*, entre outros).

Parte-se da compreensão de que o processo de aprendizagem implica a construção de conhecimentos novos a partir da reflexão/interação com conhecimentos/experiências pregressas, mediado pelo docente por meio de instrumentos e diferentes linguagens. À luz das teorias vygotskianas, tem-se, na interação aluno-aluno e alunos-professor, a afetividade enquanto estratégia pedagógica fulcral para aprendizagens significativas.

Piaget (1998) afirma que a afetividade inclui sentimentos, interesses, impulsos, vontade e valores. Configura-se como o fator energético dos padrões de comportamento, em que quem estabelece vínculo afetivo consegue estabelecer um molde relacional por meio do qual aprende. Sendo assim, a afetividade se encontra como um amálgama do desenvolvimento intelectual, exercendo o papel de propulsora da atividade cognitiva. A teoria piagetiana demonstra a importância de o aprendiz construir seu conhecimento (construtivismo) pela sua ação ante o objeto de conhecimento.

A essência subjetiva da teoria de Piaget enfatiza o papel estruturante da intervenção do aluno sob o objeto de conhecimento, pois, segundo o autor “Conhecer é apreender o mundo” (PIAGET, 1970, p. 14). A mediação docente na Educação a Distância (EaD), por meio do estímulo à pesquisa, à participação ativa nas atividades propostas e à construção de significados para os fenômenos estudados (em detrimento da mera reprodução), embasa-se nas interações entre sujeitos e ambiente. Sob essa perspectiva, deve ser planejado o ambiente de estudo, orientado por autonomia intelectual, criatividade, espírito crítico-reflexivo e aprendizado colaborativo. A partir do que foi sinteticamente exposto e considerando afetividade e inteligência como polos indissociáveis no

processo de aprendizagem de acordo com o autor, o desafio que se delineia aos docentes da educação a distância é estabelecer vínculos afetivos docente-aluno de forma que possam despertar seu interesse pelos objetos de conhecimento.

Na teoria de Wallon, a afetividade está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, em que a construção do sujeito e do objeto com a qual ele construirá seu conhecimento depende da alternância entre afetividade com o modo como o indivíduo vai relacionar o objeto de estudo ao seu conhecimento e às experiências preexistentes (CAETANO, 2013). Wallon defende que a vida psíquica se compõe de três dimensões: motora, afetiva e cognitiva, que coexistem e articulam-se entre si. O autor argumenta que o desenvolvimento humano depende tanto da capacidade biológica do sujeito (fatores genéticos) quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma.

Refletir sobre afetividade no processo de aprendizagem, tendo por referenciais Vygotsky, Piaget e Wallon, justifica-se quando se busca explicar o funcionamento conexo da inteligência e da afetividade a partir de teorias psicogenéticas basilares que sobrelevem o entendimento da íntima relação entre emoção e cognição para o alcance de aprendizagens significativas.

Em diálogo com os autores estudados, quanto ao contexto da EaD, observa-se, em alguns casos, uma comunicação “dura”, “padronizada” e “distante”, fazendo com que aparente aos alunos que o professor é uma “máquina”, um “robô” ou um “avatar”. É muito comum, nessa modalidade de educação, observar professores importando os mesmos recursos e metodologias desenvolvidos para aulas presenciais, evidenciando que possuem dificuldades em mensurar o impacto de seu desempenho nas rotinas de estudo e na motivação de um aluno virtual (fóruns assíncronos/despersonalizados, baixíssima interação discente-docente, listas de exercícios/gabaritos, provas objetivas randomizadas e subutilização do potencial das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), limitando-se à transferência do conteúdo presencial – livro-texto e videoaulas, com baixa efetividade de feedbacks – limitando-se a padrões de resposta). Cabe ao professor, por conseguinte, desenvolver estratégias que viabilizem trabalhar pedagogicamente as dimensões afetivas

a partir dos recursos tecnológicos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem (LONGHI *et al.*, 2019).

A modalidade EaD impôs aos educadores a necessidade de repensar todas as práticas pedagógicas, as metodologias de aprendizagem e a forma como se estabelecem as relações professor-aluno. Uma nova geração de alunos, oriunda de um mundo cada vez mais tecnológico, determinou que novas formas de ensinar e aprender deveriam ser estabelecidas. Nesse cenário, surgiram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), caracterizados por ferramentas capazes de democratizar o conhecimento, rompendo fronteiras físicas. A expectativa de um processo de aprendizagem colaborativo e afetivo lastreia-se na interatividade como estímulo à formação do conhecimento (gamificação; desafios pedagógicos; desenvolvimento de grupos de pesquisa e de projetos de extensão; integração com outras plataformas, redes sociais e softwares; trilhas personalizadas de aprendizagem; comunicação síncrona e assíncrona; acompanhamento do processo de aprendizagem discente, entre outros).

Os recursos e ferramentas tecnológicas a serem disponíveis nos AVAs são indispensáveis no fomento da aproximação de sujeitos geograficamente distantes, partindo da premissa de que a interação entre professor e aluno é de suma importância para a criação de vínculos afetivos, essenciais para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Longaray, Ribeiro e Behar (2013), os fenômenos afetivos se manifestam no AVA em função das ações dos sujeitos nas diversas funcionalidades. Reconhece-se um estado afetivo, ainda que de modo involuntário, a partir da forma como o sujeito se coloca no ambiente, pela forma como ele recorre para responder às tarefas, pelo modo como navega pelo ambiente ou como se expressa nas mensagens disponibilizadas no AVA. Os fatores motivacionais, importantes nesse processo, podem ser monitorados por meio de algumas variáveis, como número de acessos, frequência e nível de participação, pedidos de auxílio, geração de mensagens, tempo de permanência na plataforma, realização de atividades e feedbacks.

Tenório *et al.* (2014) abordam questões de afetividade sob a ótica da empatia. Os autores destacam que, ao notar a angústia do aluno e se

colocar em sua posição, o professor poderia atuar mais humanamente, sem desprezar os seus anseios, indicando outros recursos, materiais e alternativas de aprendizagem. Esse procedimento mostraria afetividade, além de promover um clima de cumplicidade. Essa ação, unida ao hábito de enaltecer as pequenas conquistas do aluno, pode melhorar a iniciativa e o desenvolvimento do estudante, além de configurar um estímulo para vencer dificuldades pessoais. Por outro lado, quando o professor pressiona demais os alunos no cumprimento das atividades, colocando-se de maneira impositiva, pode acarretar impactos negativos, gerando, com isso, a perda de motivação e um estado de ânimo negativo.

Tenório e Tenório (2016) destacam quatro fatores indispensáveis ao professor na condução de suas salas de aula virtuais: capacidade de aceitação, cordialidade, honradez e empatia. A aceitação corresponde à habilidade do professor em compreender a heterogeneidade de saberes dos alunos e de fazê-los sentirem-se parte ativa do processo de ensino-aprendizagem. A cordialidade refere-se à promoção de receptividade, à sensibilidade, ao afeto e ao respeito, com intenção de estimular a autoconfiança dos alunos. A honradez contempla a ética, a seriedade, a responsabilidade, o comprometimento e a humildade, objetivando a criação de uma relação professor-aluno alicerçada na confiança e na honestidade. Por último, mas não menos importante que os demais fatores, a empatia representa a capacidade do professor em identificar e compreender as emoções, colocando-se no lugar do aluno e buscando conhecer as necessidades individuais de cada um.

Além dos fatores descritos, a motivação também é um aspecto importante a ser considerado. Fiuza e Lemos (2017) destacam algumas atitudes práticas que podem transformar e melhorar a motivação:

- a. intensificar o uso das mídias disponíveis, tais como *e-mail*, telefone, videoconferência e *chat*, no contato com os alunos, criando uma sistemática de contato em cada uma das mídias;
- b. desenvolver estratégias para o uso de outros recursos como vídeo e voz no contato com os alunos – *video chat*, por exemplo;
- c. aproveitar os momentos presenciais com os alunos para o

estabelecimento de um vínculo de confiança que permita que o relacionamento *on-line* seja mais comprometido e fluido;

- d. desenvolver um sistema/esquema flexível de envio de mensagens personalizadas e de acordo com o período do curso no qual estão os alunos.

Para Lorenzoni (2014), a conduta do professor é o que garante o sucesso ou não da criação de vínculos – tudo dependerá da disponibilidade do professor em construir uma relação particular e de qualidade com cada um de seus alunos. Nessa perspectiva, surge o grande desafio do professor em ampliar a sua presença virtual e estabelecer vínculo com seus alunos, de forma a favorecer a afetividade *on-line*, considerada um dos pilares da educação e extremamente importante para a aprendizagem do aluno. Assim, o presente estudo buscou identificar o uso de ações e procedimentos metodológicos realizados pelos professores da modalidade EaD com vistas à criação de vínculos afetivos com seus alunos, observando de que forma os professores conduziam suas disciplinas com o propósito de fomentar uma relação mediadora que valoriza as dimensões humanas fundamentais.

2. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por um estudo quantitativo descritivo, realizado por meio de um instrumento de coleta de dados que contemplou as questões pertinentes aos objetivos preestabelecidos. A amostra não probabilística por conveniência foi composta por 85 professores universitários, de diferentes instituições de ensino superior brasileiras, convidados a participar de forma voluntária por meio de *e-mails* e grupos de *WhatsApp* em que participam professores com atuação em disciplinas na modalidade 100% a distância, no período de setembro a novembro de 2019. O instrumento de coleta de dados foi disponibilizado aos participantes através de um *link* do *Google Forms*, tendo sido estruturado pelos pesquisadores contendo variáveis socio-demográficas e aspectos relacionados às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas na modalidade EaD.

Foram propostas 26 questões correspondentes a ações que, no entender das autoras, tendo por fundamento a teoria estudada e suas experiências com docentes de EaD, favorecem a afetividade e, por conseguinte, potencializam a aprendizagem. Os professores investigados deveriam posicionar-se de acordo com uma escala de 5 pontos de frequência de uso, em que o escore 1 corresponde a “nunca”, 2 a “raramente”, 3 a “às vezes”, 4 a “frequentemente” e 5 a “sempre”, de forma que maiores escores representam o maior uso de ações.

As questões propostas no questionário foram, posteriormente, agrupadas para a análise estatística pelas autoras em quatro dimensões, de acordo com a natureza da ação do professor e seu objetivo, a saber:

1. **personalização** – ações do professor que tem por objetivo conhecer a realidade do aluno, personalizando a sua relação, buscando o entendimento do contexto social em que este está inserido;
2. **integração e comunicação** – ações relacionadas à integração professor -aluno, aluno-aluno e formas de comunicação e expressão de sentimentos;
3. **acompanhamento e motivação** – ações que objetivam incentivar e motivar os alunos no processo ensino-aprendizagem, bem como destacar a presença constante do professor nesse processo;
4. **coreografia pedagógica** – ações metodológicas de construção dos materiais de recursos que farão parte da trilha de aprendizagem da disciplina.

Os dados obtidos foram analisados por meio de estatísticas descritivas, tabelas simples e pelo teste não paramétrico Mann-Whitney. O software utilizado foi o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 22.0.

3. Resultados e Discussão

Dos 85 professores que participaram do estudo, 54,1% eram do sexo feminino, 42,4% tinham mais de 50 anos, a maioria (54,1%) possuía titulação de Mestre e a área de atuação predominante era a das Ciências Humanas (45,9%).

Tabela 1: Descrição da amostra investigada

Questão	Resposta	n.	%
Sexo	Masculino	39	45,9
	Feminino	46	54,1
Idade	Menos de 40 anos	20	23,5
	40 – 50 anos	29	34,1
	Mais de 50 anos	36	42,4
Titulação	Especialização	14	16,5
	Mestrado	46	54,1
	Doutorado	25	29,4
Área de atuação predominante	Ciências Biológicas	2	2,4
	Ciências da Saúde	2	2,4
	Ciências Exatas	13	15,3
	Ciências Humanas	39	45,9
	Ciências Sociais Aplicadas	17	20,0
	Engenharias e Computação	9	10,6
	Linguagens e Artes	3	3,5

Fonte: Autoras.

No que tange ao perfil docente, destaca-se a qualificação dos pesquisados (inclusive específica em EaD – 70,6%) e a experiência em EaD, considerando-se que 54,1% têm mais de 9 anos de atuação nessa

modalidade. Ênfase à experimentação da EaD no perfil de alunos (80%), o que lhes confere uma forma concreta de como os alunos aprendem, possibilitando-lhe repensar suas práticas pedagógicas e, conforme Longhi *et al.* (2019) anunciam, trabalhar a dimensão afetiva a partir dos recursos tecnológicos disponibilizados no AVA. Tenório *et al.* (2015), por seu lado, corroboram a relevância da empatia docente como fato gerador de cumplicidade e afetividade. A Tabela 2 sintetiza os achados da pesquisa.

Tabela 2: Descrição dos professores de EaD investigados em relação ao tempo de atuação, à formação específica para atuação na modalidade e à realização de curso EaD

Questão	Resposta	n.	%
Tempo em que atua na EaD?	Menos de 5 anos	20	23,5
	De 5 a 8 anos	19	22,4
	De 9 a 12 anos	26	30,6
	Mais de 12 anos	20	23,5
Possui alguma formação específica para atuar na EaD?	Não	25	29,4
	Sim	60	70,6
Você já fez, como aluno, algum curso na modalidade a distância?	Não	17	20,0
	Sim	68	80,0

Fonte: Autoras.

Na Tabela 3, estão apresentadas as 26 questões segmentadas em quatro dimensões, conforme delimitado na metodologia. Observaram-se as maiores médias nas dimensões personalização e acompanhamento, relativamente a nomear o aluno em momentos de interação e ou elogiá-lo ao realizar um bom trabalho ou por contribuir com o debate do grupo, respectivamente. Tais práticas são coerentes com o pensamento vygot-skyano, proporcionando aos alunos liberdade para questionamentos e espaço para exploração autônoma ou colaborativa de novos horizontes nas trilhas de aprendizagens. Contudo, mais do que a personalização,

deve-se primar pela humanização do relacionamento docente-aluno e alunos-alunos; reconhecendo suas necessidades, dificuldades, anseios e diferenciais e, adotando estratégias de aprendizagem adequadas a tais perfis (conjugação de elementos e signos mais adequados).

As menores médias encontram-se nas dimensões “integração e comunicação” e “acompanhamento e motivação”, itens de comunicação coloquial com uso de gírias e uso de vídeos motivacionais para os alunos. Do exposto, interpreta-se a dificuldade do docente em se desprender do formalismo comunicacional e de utilizar as mídias disponíveis no AVA (vídeo, *videochats*, *meeting*, por exemplo) enquanto estratégias para transformar e melhorar a motivação discente, conforme atividades práticas destacadas por Fiuza e Lemos (2017). Como descrito anteriormente, por vezes, a comunicação na modalidade EaD é dura, avatarizada, robotizada e longínqua, cabendo a disrupção com o legado da modalidade presencial para que se possa estabelecer vínculos afetivos docentes-alunos e alunos-alunos que rompam as fronteiras físicas e ajam como potencializadores do desenvolvimento cognitivo.

Tabela 3: Médias e desvios-padrão das variáveis da escala de frequência utilizada (1 – nunca a 5 – sempre)

Indicador	Média	DP
Personalização		
Ao responder a uma questão em mensagem ou fórum de interação, uso o nome do aluno(a)	4,8	0,5
Abro fórum de interação com o objetivo de conhecer melhor meu aluno	4,2	1,0
Procuro estabelecer uma relação interpessoal com o aluno, motivando-o a dedicar-se à minha disciplina	4,1	1,0
Sou flexível em relação aos prazos quando identifico que o aluno enfrentou dificuldades e necessita de mais tempo para finalização das atividades	3,8	1,1
Interesso-me pela história de vida dos meus alunos	3,6	1,1

Procuo saber o Polo de cada um dos meus alunos, com o objetivo de conhecer melhor a realidade deles	3,5	1,1
Integração e comunicação		
Uso linguagem formal nas minhas postagens no Ambiente Virtual de Aprendizagem	4,0	1,0
Em minhas disciplinas, encorajo os alunos a apresentarem-se no Fórum de Apresentação para que todos no Ambiente Virtual se conheçam	4,3	1,0
No início das aulas, apresento-me informalmente aos meus alunos através de um vídeo feito por mim	3,7	1,3
Procuo formas de demonstrar meus sentimentos na comunicação com meus alunos (alegria, tristeza, decepção, entusiasmo, motivação)	3,3	1,3
Gravo mensagens de áudio para meus alunos	2,9	1,3
Ao me comunicar com os alunos, utilizo gírias e expressões coloquiais	2,2	1,2
Acompanhamento e motivação		
Costumo fazer elogios aos alunos quando estes contribuem com o debate, ou ainda, quando fazem um bom trabalho	4,6	0,7
Acompanho o processo de aprendizagem e forneço feedback aos alunos das atividades entregues	4,4	0,8
Uso os fóruns de integração como forma de incentivo a participação dos alunos	4,3	0,9
Procuo me fazer presente no AVA, mesmo que não haja nenhuma postagem dos meus alunos	4,2	1,0
Proponho questões norteadoras nos Fóruns para motivar a participação dos alunos	4,0	1,1
Faço pequenos vídeos pelo meu computador ou celular com mensagens de motivação aos alunos	2,7	1,3

Coreografia pedagógica		
Utilizo recursos multimídia (vídeos, <i>links</i> , hipertextos, <i>websites</i> etc.) em minhas disciplinas	4,1	1,0
Apresento, no início da disciplina, quais são as habilidades e competências que pretendo desenvolver na disciplina	4,1	1,1
Utilizo ferramentas digitais em minhas disciplinas	4,1	0,9
Quando planejo minhas disciplinas, procuro pensar em atividades que promovam interação com vistas a trocas, construções colaborativas e cooperativas entre os alunos	4,0	1,1
Acrescento outros materiais em minha disciplina no decorrer do semestre quando é necessário um reforço em determinado conteúdo	3,9	1,1
Procuro ilustrar meu conteúdo com esquemas, quadros, <i>clipart</i> coloridos	3,5	1,2
Utilizo desenhos, emojis e imagens para ilustrar meu material teórico	3,3	1,3

Fonte: Autoras.

Nota: desvio-padrão (DP).

Para cada uma das dimensões, foram obtidos os escores médios e seus desvios-padrão considerando os indicadores a eles pertencentes, sendo que as maiores médias representam o uso mais frequente de ações que desenvolvem a afetividade nas disciplinas ofertadas na modalidade a distância. Também foi calculada a média geral do escore de afetividade, por meio da média aritmética de todos os 26 indicadores da escala (Tabela 4).

Tabela 4: Médias e desvios-padrão das dimensões de afetividade (1 – nunca a 5 – sempre)

Dimensão	Média	Desvio-padrão
Personalização	4,0	0,6
Acompanhamento e motivação	3,9	0,7
Coreografia pedagógica	3,8	0,8
Integração e comunicação	3,0	0,7
Escore afetividade geral	3,7	0,6

Fonte: Autoras.

Destaca-se que as ações com maior frequência de uso remetem à dimensão “personalização”, em que o professor busca conhecer melhor seu aluno, sua realidade e tratá-lo de forma individualizada. Com menor frequência de uso, verifica-se a dimensão “integração e comunicação”, caracterizada por diferentes estratégias de comunicação que o professor pode utilizar em suas aulas, como vídeos, áudios, assim como o tipo de linguagem (formal ou informal) e a expressão de sentimentos nessa comunicação.

Centrando a análise no item “integração e comunicação”, essencial, no ponto de vista das autoras, para a formação de vínculos afetivos, e tendo por fundamento a interação docente-alunos, observa-se uma comunicação utilitária e formal, canalizada para a transmissão/discussão de conteúdos em detrimento da construção de relacionamentos. Tal constatação diverge dos autores estudados, os quais defendem teorias integrativas do ser humano, correlacionando dimensões cognitivas, afetivas e histórico-culturais de forma a fortalecer as relações afetivas entre os pares que compõem o processo educacional. A partir da revisão realizada e dos resultados obtidos, as autoras podem afirmar que a conectividade docente-aluno e alunos-alunos é fundamental na EaD, de forma a proporcionar uma concertação de aprendizagem.

Seguindo na linha de Piaget, o professor é mediador de conteúdos,

e o aluno constrói conhecimentos pela sua ação sobre os objetos de conhecimento e em interação sujeitos-ambiente; a partir disso, constatamos que a realidade dos alunos deve ser levada em consideração, e a comunicação deve proporcionar a interação entre todos os atores do processo de aprendizagem. Na perspectiva walloniana, a afetividade e a inteligência estão associadas, visto que, para o autor, a cognição é de extrema importância, mas não mais do que a afetividade ou a motricidade. O estudo permite afirmar que a afetividade, aliada às ferramentas tecnológicas, pode possibilitar uma sensação de pertencimento e contribuir para motivação do aprendiz, fator inerente a todo processo educacional. A inexistência de vínculos afetivos, por sua vez, pode gerar isolamento, desmotivação e culminar em evasão e/ou fracasso acadêmico.

Com o objetivo de verificar se uma formação específica para atuação na EaD e a experiência do professor de ser aluno nessa modalidade estariam relacionadas com o seu grau de afetividade, os escores gerais de cada dimensão e o escore geral de “afetividade” foram comparados entre as variáveis: “Tem formação para atuar na EaD” e “Fez, como aluno, algum curso na modalidade a distância” (Tabelas 5 e 6).

Tabela 5: Comparação das dimensões de afetividade por “Possui formação para atuar na EaD”

Dimensão	Tem formação para atuar na EaD	n.	Média	DP	p
Personalização	Sim	60	4,1	0,6	0,108 ^{NS}
	Não	25	3,8	0,7	
Integração e comunicação	Sim	60	3,1	0,6	0,260 ^{NS}
	Não	25	2,8	0,8	
Acompanhamento e motivação	Sim	60	3,9	0,6	0,442 ^{NS}
	Não	25	3,8	0,8	
Coreografia pedagógica	Sim	60	3,9	0,8	0,406 ^{NS}
	Não	25	3,7	0,9	

Escore afetividade geral	Sim	60	3,8	0,5	0,222 ^{NS}
	Não	25	3,5	0,7	

Fonte: Autoras.

Nota: desvio-padrão (DP); não significativo (NS).

Em relação à formação do professor, não foram observadas, por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney, diferenças significativas para os escores entre os que possuem ou não a formação específica do professor para atuar na EaD.

Tabela 6: Comparação das dimensões de afetividade por “Já fez algum curso na modalidade EaD”

Dimensão	Fez, como aluno, algum curso na modalidade a distância	n.	Média	DP	p
Personalização	Sim	68	4,1	0,6	0,048*
	Não	17	3,7	0,7	
Integração e comunicação	Sim	68	3,0	0,7	0,663 NS
	Não	17	3,0	0,8	
Acompanhamento e motivação	Sim	68	4,0	0,7	0,009**
	Não	17	3,6	0,5	
Coreografia pedagógica	Sim	68	3,9	0,8	0,075 NS
	Não	17	3,6	0,8	
Escore afetividade geral	Sim	68	3,7	0,6	0,046*
	Não	17	3,4	0,5	

Fonte: Autoras.

Nota: não significativo (NS); * significativo $p \leq 0,05$; ** significativo $p \leq 0,01$; desvio-padrão (DP).

Na comparação dos escores obtidos entre professores que já tiveram ou não uma experiência, como aluno, em cursos na modalidade EaD, verificou-se, por meio do teste não paramétrico de Mann-Whitney, diferenças significativas para as dimensões “personalização” e “acompanhamento e motivação” e para o “escore geral de afetividade”. Para essas comparações, observou-se que são mais frequentemente utilizadas pelos professores que já realizaram algum curso na modalidade a distância, ou seja, a afetividade está mais presente em salas de aulas virtuais em que o professor já esteve no papel de aluno da modalidade EaD. Esse fato corrobora a teoria piagetiana de que a interação sujeito-ambiente (no caso, experiências progressas em EaD) e sujeito-objeto de conhecimento (experiência EaD como alunos) potencializa o aprendizado pedagógico docente, ampliando suas perspectivas teóricas. Atuando em parceria com aluno, orienta-o para o diálogo autônomo, o trabalho em projetos e a aprendizagem por meio da pesquisa, convertendo o aluno em formulador de problemas, e o docente em coordenador de equipes de trabalho.

Do estudo realizado, infere-se que a EaD possui um longo caminho a ser percorrido por estudiosos e teóricos no que se refere a metodologias, formas de aprendizagem e relações entre professores e alunos. A afetividade é um dos tópicos que merecem atenção, visto que este é um dos pilares para o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse contexto, fazer-se presente no ambiente virtual, planejar atividades integrativas e colaborativas, aproximar os alunos por meio do diálogo e da interação, fazendo com que estes se sintam parte do processo educativo e assumam o papel de protagonistas são ações que, entendemos, reforçam os vínculos afetivos.

Considerações Finais

O presente estudo buscou identificar o uso de ações e procedimentos metodológicos realizados pelos professores da modalidade EaD com vistas à criação de vínculos afetivos com seus alunos, observando de que forma os professores conduziam suas disciplinas com o propósito de fomentar uma relação mediadora que valoriza as dimensões humanas fundamentais.

O estudo permitiu observar que a comunicação entre professor-aluno é a dimensão que mais precisa de atenção, pois professores ainda enfrentam barreiras devido a habilidades tecnológicas e pessoais para a comunicação por meio de áudio e vídeo. Porém, ouvir o professor e visualizar suas mensagens por meio de um vídeo são importantes ações de aproximação e de se fazer presente nas salas de aulas virtuais, além de serem formas de amenizar os efeitos da “distância física” entre professores e alunos.

Outro importante resultado refere-se ao professor que já teve a experiência de ser um aluno EaD, em que o estudo pode observar que este fato favoreceu uma maior afetividade no desenvolvimento de suas aulas, resultado que poderia ser explicado pela empatia de estar mais presente nesses casos, bem como em uma visão diferenciada desse professor, uma vez que estar no papel de aluno poderia oportunizar experiências que o fizeram melhorar sua prática pedagógica.

As pesquisadoras entendem que cabe ao professor repensar o seu papel nesse novo contexto, despir-se das metodologias convencionais utilizadas em suas aulas presenciais e assumir a posição de mediador no processo de aprendizagem, traçando novas arquiteturas pedagógicas com vistas à criação de laços sociocognitivos, afetivos e emocionais, pois, apenas assim, este viabilizará a aprendizagem significativa de seus alunos.

Referências

CAETANO, L. A. **A importância da afetividade docente, para o desenvolvimento cognitivo de educandos das séries iniciais do ensino fundamental.** 2013. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

CARVALHO, M. R.; LIMA, R. L. A importância da afetividade na EaD: uma perspectiva de Wallon. **Revista EDaPECI**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 196-209, 2015.

FIUZA, P. J. **Aspectos motivacionais na Educação a Distância: análise estratégica e dimensionamento de ações.** 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FIUZA, P. J.; LEMOS, R. R. (org.). **Inovação em educação: perspectivas do uso das tecnologias interativas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONDA, A. M. C; MARTIN, G. F. S. **A importância dos laços afetivos na relação ensino e aprendizagem dos conteúdos de Matemática.** Conselheiro Mairinck, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2240-8.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

LONGARAY, A. N. C; RIBEIRO, A. C. R.; BEHAR, P. A. Estratégias pedagógicas para a Educação a Distância: um olhar a partir dos estados de ânimo do aluno. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – TISE, 18., 2013, Porto Alegre. **Anais [...]**. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2013. p. 606-610.

LONGHI, M. *et al.* **Recomendação pedagógica em Educação a Distância.** Porto Alegre: Penso, 2019.

LOPES, M. S. S. O professor diante das Tecnologias de Informação e Comunicação em EAD. *In*: GOMES, J. C.; SCHAFFEL, S. L. **Formação docente: diferentes percursos.** Rio de Janeiro, 2007.

LORENZONI, N. V. **Vínculo afetivo e aprendizagem**. Porto Alegre: EST, 2004.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. *In*: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Wygotsky, Wallow: teorias psicogenéticas em discussão**. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, J. **Genetic epistemology**. New York: Norton, 1970.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

REGINATTO, R. A importância da afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. **Revista de educação do IDEAU**, Getúlio Vargas, v. 8, n. 18, p. 1-12, 2013. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/97ec1d6cfd138ed1e3f855a7040094a111_1.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

SILVA, F., CARVALHO, V. O papel das relações afetivas na Educação a Distância no ensino superior. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 20., 2014, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: Abed, 2014. Disponível em: www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/28.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.

TENÓRIO, A. *et al.* Ferramentas da Educação a Distância: a visão do tutor. EAD em foco: **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 48-60, jun. 2014. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/204/49>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TENÓRIO, A.; SOUTO, E. V. de; TENÓRIO, T. Percepções sobre a competência socioafetiva de cordialidade e a humanização da tutoria a distância. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 36-47, jun. 2014. Disponível em: <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/199/48>. Acesso em: 24 fev. 2015.

TRACTENBERG, L.; TRACTENBERG, R. Seis competências essenciais da docência on-line independente. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 22., 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Abed, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218pm.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

WERTSCH, J. V. A meeting of paradigms: Vygotsky and psychoanalysis. **Contemporary Psychoanalysis**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 53-73, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

ABNT: ECHEVESTE, S. S.; IMPERATORE, S. L. B. Estudo Sobre a Criação de Vínculos Afetivos por Professores da Modalidade EaD.

Autor Correspondente

Simone Soares Echeveste
E-mail: simone.echeveste@ulbra.br

Simone Loureiro Brum Imperatore
E-mail: simone@imperatore.com.br