

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Maristela Rivera Tavares**

**Manifestações de emoção nas relações interpessoais  
em um curso on-line**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO  
2014**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Maristela Rivera Tavares**

**Manifestações de emoção nas relações interpessoais  
em um curso on-line**

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos.

São Paulo  
2014

**Banca Examinadora:**

---

---

---

---

---

### **Dedico este trabalho**

Às pessoas que se privaram de vários benefícios para me formar como estudante, como profissional e como pessoa, os meus pais.

### **Agradecimento Especial**

À Rosinda, por toda a orientação e a paciência, mas principalmente, por todo o carinho e todo o cuidado com que me tratou durante esses quatro anos de jornada realmente compartilhada. Valeu a pena vir de longe!

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Profa. Dra. Rosinda de Castro Guerra Ramos, só por dizer: “Fica tranquila, vai dar tudo certo!”.

Às Profas. Dras. Maximina Maria Freire, Angelita Gouveia Quevedo e Solange Maria Sanches Gervai, que acompanharam meu trabalho durante as qualificações e são corresponsáveis pelo resultado atingido.

Aos meus colegas de seminário de orientação, em especial à Renata, que me recebeu como uma mãe na sua casa e na sua vida.

Às funcionárias do Lael, Maria Lúcia e Márcia, pela ajuda de sempre.

Aos meus irmãos queridos, que estão sempre ao meu lado incondicionalmente.

Ao meu companheiro Paulo, pela paciência durante meus momentos necessários de ausência na sua vida e pelas constantes palavras de incentivo.

À Mary, grande professora, eterna amiga e chefe, que me propiciou as folgas necessárias para que eu atingisse meu objetivo.

À instituição de ensino em que este estudo se realizou e aos participantes da pesquisa, por me fornecerem todos os dados coletados.

À FGV, por me ajudar financiando parte dos custos associados ao curso.

A todos os meus amigos, que me incentivaram a seguir em frente quando o entusiasmo quase chegava ao fim.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como professores-tutores e alunos de uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino manifestam significados de afeto nas relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais de educação a distância, mais especificamente, nas mensagens de fóruns de discussão e *chats*, momentos de interação pessoal e movimentos dialógicos. O referencial teórico incluiu a complexidade de Morin (1990, 1995, 1999, 2000, 2005, 2008), Moraes e Valente (2008), Moraes e Navas (2010), Moraes (2004a, 2004b, 2008, 2010), Mariotti (2007), La Torre (2010) e Maturana (1998); os conceitos de interação on-line segundo Moore (1989, 1993), Anderson (2003, 2008) e Valente (2005, 2009, 2011); os atributos relacionados às emoções, aos sentimentos e à afetividade na Educação e na Educação a Distância de acordo com (Maturana, 1998), Wallon (1971, 1995), Moraes (2008) e Wosnitza e Volet (2005); a Gramática Sistêmico-Funcional à luz de Martin e White (2005), Ramos (1997), Eggins (1994), Halliday (1985) e Almeida (2010). Para esta pesquisa, caracterizada como estudo de caso (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; Yin, 1984), o primeiro passo foi coletar todas as postagens dos fóruns de discussão e dos *chats* de duas disciplinas do curso em questão. O passo seguinte foi selecionar e categorizar as mensagens que continham itens léxico-gramaticais por meio dos quais os significados atitudinais do afeto se revelavam. Os resultados mostraram que 13,59% das mensagens postadas continham significados atitudinais de afeto (em sua maioria, positivos) em seu conteúdo. Dessas mensagens, 51,58% provinham de fóruns de discussão e 71,60% foram postadas por alunos. Por fim, este trabalho tem a intenção de contribuir não só para a área de formação de professores e professores-tutores como também para a prática do desenho de cursos on-line.

Palavras-chave: Emoções. Educação a distância (EAD). Complexidade. Relações interpessoais. Significados atitudinais de afeto. Gramática Sistêmico-Funcional.

## ABSTRACT

This study aims at investigating how professor-tutors and students from a discipline in the Technology Distance Course in Management Process from a private education institution show manifestations of affection through interpersonal relations in digital distance learning contexts, i.e., in the discussion forums messages and chats, personal interaction moments and dialogic movements. The theoretical framework includes the complexity as defended by Morin (1990, 1995, 1999, 2000, 2005, 2008), Moraes and Valente (2008), Moraes and Navas (2010), Moraes (2004a, 2004b, 2008, 2010), Mariotti (2007), La Torre (2010) and Maturana (1998); the concepts of online interaction according to Moore (1989, 1993); Anderson (2003, 2008) and Valente (2005, 2009, 2011); the attributes related to emotions, feelings and affection in Education and Distance Education as proposed by (Maturana, 1998), Wallon (1971, 1995), Moraes (2008) and Wosnitza and Volet (2005); the Systemic-Functional Grammar as stated by Martin and White (2005), Ramos (1997), Eggins (1994), Halliday (1985) and Almeida (2010). For this research study, considered a case study (JOHNSON, 1992; NUNAN, 1992; Yin, 1984), the first step was to collect all posted messages from discussion forums and chats from two disciplines of the mentioned course. The next step was to select and categorize the messages containing lexical-grammar items through which the attitudinal meanings of affection were revealed. The results showed that 13.59% of the messages posted included affection attitude meanings (mostly positive) in their content. Among these messages, 51.58% came from discussion forums and 71.60% were posted by students. Lastly, this study aims at contributing not only to teacher and tutor education, but also to the practice of online course design.

Key-words: Emotions. Distance Education. Complexity. Interpersonal Relations. Affection Attitudinal Meanings. Systemic-Functional Grammar.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1 – Botão da tela de entrada .....	87
Figura 3.2 – Botão da área de estudos.....	88
Figura 3.3 – Área de estudos.....	88
Figura 3.4 – Botão do calendário.....	89
Figura 3.5 – Calendário .....	90
Figura 3.6 – Botão da sala de aula virtual.....	90
Figura 3.7 – Sala de aula virtual – fórum .....	91
Figura 3.8 – Botão da reunião <i>on-line</i> .....	91
Figura 3.9 – Mensagens particulares.....	92
Figura 3.10 – Perfil .....	92
Figura 3.11 – Botão da biblioteca virtual.....	93
Figura 3.12 – Biblioteca virtual.....	93
Figura 3.13 – Botão da área de desempenho.....	93
Figura 3.14 – Área de desempenho .....	94
Figura 3.15 – Botão do laboratório virtual.....	94
Figura 3.16 – Laboratório virtual .....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Tipos de afeto.....	71
Quadro 2.2 – Tipos de julgamento .....	73
Quadro 3.1 – Grade curricular do curso .....	86
Quadro 3.2 – Perfil dos professores-tutores.....	99
Quadro 3.3 – Categorias de análise .....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 3.1 – Faixa etária dos alunos .....	100
Tabela 3.2 – Ocupação profissional atual dos alunos .....	100
Tabela 3.3 – Fóruns de Psicologia Organizacional .....	110
Tabela 3.4 – <i>Chats</i> de Psicologia Organizacional .....	111
Tabela 3.5 – Fóruns de Estatística Empresarial.....	117
Tabela 3.6 – <i>Chats</i> de Estatística Empresarial.....	118
Tabela 3.7 – Frequência dos alunos .....	119
Tabela 3.8 – Coleta de dados .....	120
Tabela 4.1 – Mensagens totais por disciplina .....	126
Tabela 4.2 – Mensagens totais por interface .....	127
Tabela 4.3 – Mensagens totais por participante.....	129
Tabela 4.4 – Mensagens totais por interface/participante .....	130
Tabela 4.5 – <i>Corpus</i> da pesquisa – mensagens com significados de emoção por disciplina .....	131
Tabela 4.6 – Mensagens com significados de emoção por interface .....	134
Tabela 4.7 – Mensagens com significados de emoção por participante .....	136
Tabela 4.8 – Mensagens com significados de emoção por interface/participante...	139
Tabela 4.9 – Ocorrências de significados de emoção por direção .....	139
Tabela 4.10 – Ocorrências de significados de emoção por direção/disciplina/interface/participante.....	142
Tabela 4.11 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto .....	143
Tabela 4.12 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/interface.....	146
Tabela 4.13 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/participante.....	149
Tabela 4.14 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/direção.....	152
Tabela 4.15 – Ocorrências de significados de emoção por significado do afeto .....	157
Tabela 4.16 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por disciplina	160
Tabela 4.17 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por interface.	161
Tabela 4.18 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por participante .....	164
Tabela 4.19 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por direção...	167
Tabela 4.20 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por disciplina .....	172
Tabela 4.21 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por interface	

.....	173
Tabela 4.22 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por participante.....	176
Tabela 4.23 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por direção.....	180
Tabela 4.24 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por disciplina.....	185
Tabela 4.25 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por interface.....	186
Tabela 4.26 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por participante.....	189
Tabela 4.27 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por direção.....	193
Tabela 4.28 – Síntese das ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto .....	200
Tabela 4.29 – Síntese das ocorrências de significados do afeto.....	201
Tabela 4.30 – Síntese das ocorrências de significados do afeto por interface/participante/direção .....	203

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 – Proporção de mensagens totais por disciplina .....	127
Gráfico 4.2 – Proporção de mensagens totais por interface .....	129
Gráfico 4.3 – Proporção de mensagens totais por participante.....	130
Gráfico 4.4 – Proporção de mensagens com significados de emoção por disciplina .....	131
Gráfico 4.5 – Proporção de mensagens de Psicologia Organizacional com significados de emoção em relação às mensagens totais .....	133
Gráfico 4.6 – Proporção de mensagens de Estatística Empresarial com significados de emoção em relação às mensagens totais .....	133
Gráfico 4.7 – Proporção de mensagens com significados de emoção por interface .....	135
Gráfico 4.8 – Proporção de mensagens com significados de emoção por participante .....	137
Gráfico 4.9 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por direção....	140
Gráfico 4.10 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto .....	144
Gráfico 4.11 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por interface .....	146
Gráfico 4.12 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por interface .....	147
Gráfico 4.13 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por participante.....	149
Gráfico 4.14 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por participante.....	151
Gráfico 4.15 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por direção .....	152
Gráfico 4.16 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por direção .....	154
Gráfico 4.17 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por significado do afeto .....	158
Gráfico 4.18 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade e infelicidade .....	160
Gráfico 4.19 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por interface .....	161
Gráfico 4.20 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por interface .....	163

Gráfico 4.21 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por participante.....	164
Gráfico 4.22 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por participante.....	166
Gráfico 4.23 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por direção.....	168
Gráfico 4.24 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por direção .....	170
Gráfico 4.25 – Proporção de ocorrências de significados de segurança e insegurança.....	172
Gráfico 4.26 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por interface .....	174
Gráfico 4.27 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por interface .....	175
Gráfico 4.28 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por participante.....	177
Gráfico 4.29 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por participante.....	178
Gráfico 4.30 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por direção .....	180
Gráfico 4.31 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por direção .....	182
Gráfico 4.32 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação e insatisfação .....	185
Gráfico 4.33 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por interface .....	187
Gráfico 4.34 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por interface .....	188
Gráfico 4.35 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por participante.....	190
Gráfico 4.36 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por participante.....	191
Gráfico 4.37 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por direção .....	193
Gráfico 4.38 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por direção .....	195

## LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 2.1 – Avaliatividade .....	69
Esquema 2.2 – Atitude .....	69
Esquema 2.3 – Afeto .....	72
Esquema 2.4 – Julgamento.....	73
Esquema 2.5 – Apreciação .....	74
Esquema 2.6 – Processos semânticos .....	78

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	17
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	30
2.1	Pensamento complexo	30
2.1.1	Construção de conhecimento à luz do pensamento complexo	33
2.1.2	Operadores cognitivos da complexidade	38
2.2	Interação on-line	42
2.2.1	Ambientes virtuais de aprendizagem	43
2.2.2	Interação e interatividade	45
2.3	Emoções, sentimentos e afetividade	55
2.3.1	Emoções na Educação	58
2.3.2	Emoções na EAD	60
2.4	Gramática Sistêmico-Funcional	64
2.4.1	Sistema da avaliatividade – atitude	68
2.4.2	Metafunções da linguagem	75
2.4.3	Papéis nas relações interpessoais	80
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	83
3.1	Estudo de caso	83
3.2	Contexto da pesquisa	84
3.2.1	O curso on-line	84
3.2.2	O ambiente virtual de aprendizagem da instituição	87
3.2.3	Participantes da pesquisa	95
3.3	Coleta de dados	101
3.4	Procedimentos de análise	121
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	125
4.1	As partes no todo e o todo em partes	126
4.2	Polaridade das emoções	143
4.3	Significados atitudinais	156
4.3.1	Significados do afeto	157
4.4	Em resumo, os resultados	197
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	206
	<b>REFERÊNCIAS</b>	212



## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem origem em duas fortes inquietações, focos desta pesquisa: o ainda existente paradigma tradicional de Educação, que desconsidera as características essenciais do ser humano, segundo a complexidade (MORIN, 1995), e a constante contradição que envolve a concepção de educação a distância (doravante EAD) ainda nos tempos atuais.

De acordo com Moraes (2004a), os paradigmas determinam a forma como pensamos, como usamos a lógica, como nos referimos às coisas do mundo, como agimos. Em relação à atuação do professor e da escola, o processo é o mesmo: é o paradigma de Educação em que professores e escolas estão inseridos que os fazem atuar de uma ou outra maneira.

Para iniciar a descrição da problemática desta pesquisa, passemos à discussão sobre a questão paradigmática da Educação: a necessidade de se rever o paradigma tradicional ainda predominante nas escolas, nos dias de hoje.

Segundo Aragão (2005, p. 103), a concepção de Gardner (1995) acerca das Ciências Cognitivas se consolidou na metade do século XX e trouxe com ela, entre outras áreas, a Linguística Aplicada e a Neurociência. Ambas compreendiam a aprendizagem como sinônimo de recebimento, processamento e armazenamento de informações, em uma analogia da mente humana com um sistema de informação, com um computador. Na mesma época, o positivismo representava o fazer científico e, como consequência, a concepção de aprendizagem que privilegiava a transmissão e o armazenamento de informações, além da *marginalização* de variáveis emocionais, ganhou *status* de paradigma educacional.

Aragão (2011, p. 174) ainda acrescenta que a cultura ocidental, segundo a qual o que caracteriza o ser humano é a razão, apresenta-se como um dos grandes agentes responsáveis pela preferência que se dá ao racional em detrimento das emoções, entendidas como “elementos negativos que interferem [de forma negativa] e deturpam a razão”.

Para fazer tal afirmação, o autor se apoia em Oatley e Jenkins (1996), segundo os quais a cultura ocidental desconfia de que haja “alguma coisa errada” com os significados de emoção, visão esta que seria derivada de Platão: as emoções deveriam ser descartadas porque surgem da parte inferior da mente e

desviam a razão.

O processo de aprendizagem desenvolvido hoje nas escolas, em geral, é consequência de um paradigma que sempre teve como premissa básica e objetivo principal a transmissão de conhecimento. O professor ensina, e o aluno apreende o que foi ensinado. Esse paradigma tradicional desconsidera questões relacionadas à própria vida cotidiana do sujeito aprendiz, privilegiando somente a transmissão de conteúdo de forma linear, instrucional. De acordo com Aragão (2005, p. 103), esse paradigma prega que “a compreensão da cognição e da linguagem se dá pelo isolamento da razão, apontada como característica definitiva fundamental do ser humano”.

Se o aluno apresenta o que se espera – raciocínio lógico, capacidade de memorização e facilidade para realizar associações – e sai da sala de aula com uma bagagem de conteúdo a mais do que tinha quando de sua entrada – esse *ganho*, normalmente, é medido por meio de exames formais, tradicionais e essencialmente baseados em conteúdo –, entende-se que o processo de aprendizagem foi bem-sucedido e que a escola atingiu um de seus objetivos: depositar conteúdo em um banco de dados, o próprio aluno.

Essa forma de transmissão de conteúdo refuga um dos aspectos que completa a essência do ser humano: a unidade, a integralidade entre conhecimento e sensibilidade, enfim, entre razão e emoção. Moraes (2008, p. 24), por exemplo, afirma que “somos prisioneiros de um modelo de educação que ignora a sensibilidade humana, a intuição, as emoções, e tudo isso em nome da ciência”.

Seguindo na mesma direção, Aragão (2005) argumenta que, no contexto do paradigma tradicional da Educação, as emoções são ainda irrelevantes e, quando consideradas de alguma forma, são entendidas como secundárias e até *perniciosas* à razão. No entanto, o que parece danoso é o ato de ignorar a relação entre as dimensões cognitiva e emocional, que completam o ser humano como uma unidade, uma entidade única, porém multidimensional.

Segundo La Torre (2010), o que se tem realizado é a fragmentação do conhecimento a ponto de descaracterizá-lo, de torná-lo irreconhecível. Moraes e Navas (2010) corroboram a posição do autor e acrescentam que o tipo de educação praticada ainda nos dias atuais afasta da sala de aula um dos fatores que mais caracterizam o ser humano: a integralidade entre razão, afeto, impulsos, imaginação, criatividade, desejos e outros aspectos de cunho emocional.

Moraes (2008, p. 27), na direção do pensamento complexo (MORIN, 1995), ainda alerta para a premência de a Educação extrapolar os “limites impostos pelo pensamento único, reducionista, simplificador e fragmentador do conhecimento e da realidade”. Behrens e Oliari (2007) acreditam que a construção de conhecimento, segundo o paradigma tradicional de Educação, apresenta-se de forma linear, fragmentada, particionada, sequenciada.

Com base nas referências teóricas apresentadas, constatamos que o paradigma educacional tradicional não reconhece a existência de aspectos emocionais, como os sentimentos e a afetividade, e tenta disciplinar, organizar, controlar, “encaixotar” e racionalizar esses aspectos, assim como faz com o conhecimento. Essas premissas vão de encontro, justamente, ao paradigma da complexidade (MORIN, 1995).

De acordo com Navas (2010), o contexto tradicional privilegia o foco no racional em detrimento da sensibilidade, dos desejos, dos impulsos, do afeto, dos sentimentos, enfim, das emoções, como se emoções e razão não pudessem ser concebidas, ao mesmo tempo, por um só paradigma. Moraes (2010) acrescenta que, nos contextos escolares, ainda nos dias de hoje, o paradigma dito tradicional, com todas as suas características, mantém a razão com um *status* predominante e privilegiado em relação à emoção, como se essas duas dimensões eminentemente humanas pudessem se separar.

Segundo Nonata (2007, p. 269), o paradigma tradicional de que estamos tratando possui uma visão mecânica do mundo, como se este fosse “composto de blocos elementares que se juntam por adição”, em que o homem se sente capaz de compreender e dominar todo o universo que o cerca.

A autora acrescenta ainda a separação entre o sujeito observador e o objeto observado, evidenciada “no distanciamento homem-natureza, propiciando assim formas inescrupulosas de exploração da natureza dos próprios seres humanos”. A partir daí, surge a necessidade humana do enriquecimento material, do domínio por meio do poder, da competição e de outras características que construíram os valores da sociedade durante a história da humanidade.

De acordo com Moraes (2008, p. 39), “a ressignificação do paradigma educacional é [...] urgente e necessária” para a melhoria da Educação. A autora justifica os termos “urgente” e “necessária” explicando que a escola não pode ignorar o fato de o aprendiz de hoje viver no presente e, ao mesmo tempo, ser capaz de

enxergar um futuro distante. Esse futuro deve ser vislumbrado não só pelo estudante mas também pela escola a fim de que esse aprendiz seja melhor capacitado para lidar com o que está por vir.

Para tratar da mudança paradigmática que hoje, finalmente, emerge na escola, Nonata (2007, p. 270) ressalta o desenvolvimento da consciência do ambiente, da sociedade e de que a ciência e a tecnologia também afetam o homem, e não somente o contrário. Para explicar a consciência de que o homem é também resultado das mudanças ambientais, sociais, científicas e tecnológicas, a autora se utiliza de Santos (1999, p. 73), segundo o qual o homem é afetado “por problemas de ambiente, de consumismo, de acentuação de divisões culturais tradicionais, de responsabilidade social da ciência e da tecnologia e de necessidade da reflexão e da discussão desses problemas ao nível social”.

Dessa forma, Nonata (2007, p. 271) ressalta que estamos vivendo uma “crise de percepção da realidade”. Para esclarecer esse conceito, a autora se utiliza de Capra (1996, p. 23), que caracteriza a “crise de percepção” da seguinte forma:

Ela deriva do fato de que a maioria de nós e, em especial, nossas grandes instituições sociais concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleto, uma percepção de realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado.

A autora lembra que o novo paradigma emergente também entende o mundo de forma integrada – não como um conjunto de partes independentes – e ecológica, em que os fenômenos são orgânicos ou sistêmicos, influenciando uns aos outros, assim como sujeitos e, de forma ampliada, sociedades são influenciados e alterados pela natureza.

Da mesma forma, a escola precisa melhor preparar o estudante para que ele possa fazer frente à realidade e ao conhecimento de forma ativa. Conforme veremos mais adiante, a escola precisa formar um sujeito mais flexível, diante da instabilidade da realidade, e não pode mais “fechar os olhos” para a multidimensionalidade do ser humano e as demais questões que influenciam, diretamente, o processo de aprendizagem. Na mesma direção, Moraes (2008, p. 38) expõe que os três maiores desafios dos tempos atuais são “aprender a construir, a desconstruir e a reconstruir conhecimento, formar cidadãos conscientes e responsáveis, e colaborar para a evolução da consciência humana”.

Moraes (2008, p. 28) explica que

[...] aprendizagem é também fruto de uma cooperação global que envolve todo o organismo e, nessa cooperação, estão envolvidas as ações e interações subsidiadas pelas emoções, desejos, sentimentos, intuições e afetos. Tudo isto depende também das circunstâncias criadas pela ação docente, das relações que acontecem no fluir das emoções e dos sentimentos que circulam no ambiente, do acoplamento estrutural que acontece entre sujeito/objeto provocado pelas estratégias pedagógicas desenvolvidas.

É a partir do novo paradigma emergente que surge o conceito da complexidade (MORIN, 1995), segundo o qual as partes de um todo não se dissociam e relacionam-se de forma dependente, influenciando e sendo influenciadas, como em um sistema, um organismo, enfim, um ambiente ecológico.

Para encerrar a comparação entre o paradigma tradicional até aqui descrito e o paradigma da complexidade (MORIN, 1995), pano de fundo desta pesquisa, acrescentamos que o paradigma tradicional de Educação se configura como o paradigma do “ou”, devido à busca por uma verdade única, isolada, e como o paradigma que elege uma só dimensão, excluindo todas as outras. Em oposição, o paradigma que se pretende desenvolver hoje nas escolas, o da complexidade, que entende o ser humano como um organismo complexo em sua natureza, que age sobre o meio onde atua e sofre a ação desse meio em um movimento de retroação, apresenta-se como o paradigma do “e”, que propõe o diálogo e a complementaridade entre opostos que pareçam de natureza diferenciada, considerando sua coexistência.

Continuemos a discussão acerca das problemáticas que envolvem esta pesquisa pela comum contradição, que envolve a EAD, em relação à forma como os participantes se relacionariam nos ambientes digitais de aprendizagem.

Após a informatização da sociedade, as mudanças nos meios de produção apontaram a necessidade de se investir em práticas letradas que antes não eram importantes. A sociedade moderna, tal como podemos observar hoje, transforma-se constantemente e possui necessidades que, há algum tempo, não possuía. Entre essas necessidades, estão o estudo e o aperfeiçoamento permanentes de seus profissionais.

Essa demanda por formação e atualização profissional requer a disponibilização de mais oportunidades de aprendizagem aos estudantes, valendo-

se, inclusive, do desenvolvimento vertiginoso da tecnologia nas últimas décadas.

Segundo Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 361), “a aprendizagem ocorre com ou sem ensino”. Os autores ressaltam que, na era em que nos encontramos, a era da informação, o ser humano não tem outra opção que não seja aprender, ou seja, “aprender tornou-se essencial” (ibid., p. 361).

Considerando as crescentes necessidades de especialização na formação inicial e contínua requalificação profissional da sociedade atual, algumas práticas se consolidaram por meio dos programas de educação a distância.

A EAD via internet vem possibilitando alternativas na área de formação profissional (BASTOS, 2001; BRAGA, 2004; CARBONELL, 2002; MOORE, KEARSLEY, 2007; MARCO SILVA, 2000), e um número cada vez maior de pessoas vem aderindo à EAD como opção para adquirir uma profissão, uma especialização. Por exemplo, de 2011 para 2012, houve um aumento de 52,5% no número de matrículas em cursos de níveis diversos na modalidade a distância (Abed, 2012).

As mais importantes definições de EAD encontradas na literatura não posicionam o termo como algo que diverge de Educação em sua definição. Ao contrário, as definições de EAD a posicionam como Educação, como mais uma modalidade diferenciada de fazê-la, uma modalidade que dá espaço para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem.

Para iniciar a discussão acerca da identificação entre os conceitos de Educação e educação a distância, trazemos Maturana e Nisis (1997, p. 49), autores que entendem a Educação como um processo de transformação que ocorre na convivência com o outro, ou seja, professores, alunos e demais integrantes de um contexto formal de aprendizagem transformam seu consciente e seu inconsciente juntos.

Embora haja muitas pesquisas já publicadas sobre a EAD (ANDERSON, 2008; FREIRE, 2013; HARASIM et al., 2005; LITTO; FORMIGA, 2009; MOORE; KEARSLEY, 2007; MORAES; PESCE; BRUNO, 2008; PALLOFF; PRATT, 2004), selecionamos, na literatura, algumas definições representativas para o contexto deste trabalho.

Primeiro trazemos a definição de Moran (1994), autor cuja importância na área de EAD se deve a sua grande dedicação ao tema. Moran (1994, p. 1) nos explica que “educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou

temporalmente”.

Em seguida, abordarmos a definição *legal* de EAD, importante para compreendermos como a educação a distância é entendida nos termos da lei Brasileira:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Decreto nº 5.622, de 19.12.2005).

Apresentamos ainda a definição de uma grande associação dedicada ao assunto no Brasil, a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed)<sup>1</sup>:

Muitas são as definições possíveis e apresentadas, mas há um consenso mínimo em torno da idéia de que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora.

Como podemos observar, as definições citadas<sup>2</sup> trazem expressões-chave: “processo de ensino-aprendizagem” para Moran (1994, p. 1) “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” para a legislação e “modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem” para a Abed – que nos fazem concluir que EAD não diverge de Educação em sua definição. Ao contrário, EAD se apresenta como Educação, representando apenas mais uma forma diferenciada de praticá-la, com qualidades comuns a outras modalidades e com qualidades próprias, conforme veremos mais adiante.

Moraes (2008, p. 36), por exemplo, explica a educação a distância como

---

<sup>1</sup> A Abed, criada em 21 de junho de 1995, é, atualmente, a sociedade científica de maior relevância na área, já com 8.000 associados. Seu objetivo é estimular o desenvolvimento da educação aberta, flexível e a distância (Abed, 2013).

<sup>2</sup> A escolha pela citação direta se deve ao desejo de reproduzirmos, exatamente, as palavras dos autores.

[uma] modalidade especial, enriquecedora, capaz de contribuir para a implementação de um novo paradigma educacional. Um paradigma capaz de revitalizar os ambientes de aprendizagem e atender às demandas cada vez maiores de alunos e professores em busca de conhecimento e possibilidades e ascensão profissional.

Moraes (2008, p. 20) concorda com Moran (1994) a respeito do enquadramento da EAD como “mais uma modalidade pedagógica”.

Observemos também o entendimento de Romiszowski (2004) a respeito da educação a distância:

A Educação a Distância começa a ser entendida como educação e não como uma modalidade a ser utilizada quando conveniente, e nem sempre por razões educacionais. Daqui a alguns anos, provavelmente, não mais será necessário discutir tanto sobre se o ensino-aprendizagem é presencial, semi-presencial ou a distância. Discutiremos que educação queremos e, principalmente, o que estamos fazendo para alcançá-la num padrão de qualidade desejável.

Infelizmente, 10 anos após a afirmação de Romiszowski (2004), na prática, o que ainda vemos são projetos de Educação, de diferentes modalidades, completamente apartados: ou os programas são presenciais, ou são semipresenciais, normalmente, mediados por tecnologia, ou são a distância. Programas realmente mistos ainda são raros.

Além de todo o exposto, podemos acrescentar as principais características específicas da modalidade, descritas por Freire (2013), que são a característica espacial, a característica temporal, a característica inclusiva e a característica subjetiva.

Segundo a autora, a característica espacial indica o potencial para que as distâncias espaciais e geográficas sejam transpostas a fim de se aproximarem os interlocutores (sejam professores, sejam estudantes), independentemente de onde eles se encontrem fisicamente. É justamente essa característica que permite a abrangência de participantes de diferentes locais e culturas. De acordo com Silva (2001), quaisquer comunidades, com as mais variadas culturas e experiências, podem ter acesso ao mesmo conteúdo e aos mesmos professores, e, em um caminho inverso, esses mesmos professores podem, junto com seu conhecimento, estar presentes em qualquer localidade. Morar longe dos grandes centros, onde se encontra grande parte das universidades mais conceituadas, deixou de ser



impeditivo para o acesso à Educação de qualidade com a prática da EAD.

A característica temporal da EAD sugere sua capacidade de vencer barreiras temporais e permitir que os participantes de um processo de aprendizagem a distância possam interagir de maneira síncrona, ou seja, em tempo real, ou assíncrona, permitindo que cada participante poste suas colaborações a seu tempo. Dessa forma, a falta de um horário fixo para estudar também deixou de ser impeditivo para o acesso à Educação.

A característica inclusiva da EAD, por sua vez, refere-se a sua habilidade de atingir, de forma simultânea, um grande número de alunos, incluindo-os em um mesmo ambiente virtual de aprendizagem.

A característica de subjetividade da EAD permite que aprendizes e professores, com diferentes estilos de aprendizagem e diferentes ritmos de trabalho, possam coexistir no mesmo espaço de aprendizagem, mantendo-se a individualidade e a subjetividade de cada um no processo.

Quando Freire (2013) acrescenta a coexistência de diferentes estilos e ritmos, a autora está corroborando o exposto por Gutiérrez e Prieto (1994), que ressaltam que o estudante também pode vir a adquirir autonomia de estudo a partir da possibilidade de escolher suas estratégias pessoais de aprendizagem. Dessa maneira, eles podem vir a se tornar mais independentes diante do conteúdo apresentado.

Além das características primárias descritas por Freire (2013), acrescentamos outras três características secundárias da EAD:

- a frequência com que se encontram, no material didático de programas a distância, hipertextos – por meio dos quais, segundo Braga (2004), os estudantes podem navegar por diferentes textos, *sites*, enfim, diferentes materiais, decidindo a ordem de leitura e a seleção ou não de outros textos, ou partes deles – e textos multimodais, ou seja, textos de diferentes naturezas, por meio dos quais, de acordo com Silva (2001), os estudantes podem interagir com significados imagéticos, icônicos, sonoros, de movimentos;
- a possibilidade de se registrarem todas as trocas realizadas entre os participantes – todas as participações de alunos e professores ficam registradas por meio da escrita ou de arquivos de áudio/vídeo para futuras consultas e para servir a possíveis análises de dados, como é

o caso desta pesquisa;

- a possível economia gerada para alunos e professores, que não precisam se deslocar para se encontrar fisicamente, e para instituições de ensino, que não precisam arcar com uma série de custos logísticos, como salas de aula físicas. Por isso, o custo relacionado a um curso a distância, em geral, é menor que o relacionado a um curso presencial.

Na educação a distância, o professor deveria apresentar-se como um mentor, e o aluno, como um sujeito que ganha autonomia, na medida em que pode direcionar sua aprendizagem com certa dose de liberdade. Contudo, embora ambos trabalhem e atuem em exercícios de comunicação bidirecional mediados pela tecnologia, ou seja, embora se relacionem por meio de máquinas, professor e aluno são pessoas, seres humanos, que mantêm suas características psicológicas e precisam, de alguma forma, dar voz a suas emoções no momento destinado ao processo de aprendizagem.

Entretanto, ainda se crê que a EAD não privilegia, em suas práticas interacionais, a manifestação dos sentimentos, dos desejos, da afetividade, das sensações, enfim das emoções. Ainda se crê que a EAD não permite o contato pessoal em sua maneira natural, humana, já que a modalidade desafia o tempo e o espaço. Ainda se crê que as pessoas precisam compartilhar o mesmo tempo e o mesmo espaço para ter contato. De um modo geral, as pessoas ainda imaginam que o contato no ambiente virtual se dê de forma “fria” ou “distante”.

Por outro lado, hoje não se consegue visualizar um processo de aprendizagem que não envolva questões afetivas, de cunho emocional.

Freire (1996, p. 92), um dos mais importantes educadores do mundo, enfatiza a natureza afetiva do processo de aprendizagem e diz jamais ter conseguido conceber a Educação como um processo frio, em que se reprimem tanto os sentimentos e as emoções quanto os desejos e os sonhos. Essa dificuldade do educador se dá justamente pelo fato de ele entender a Educação como uma prática essencialmente humana, intrínseca a seu desenvolvimento natural.

Alves (2004, p. 52), como educador, corrobora essa ideia:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim "affetare", quer dizer "ir atrás". É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Considerando a perspectiva histórico-cultural, seu principal representante, Vygotsky (1993, p. 25), ao contrário de muitos teóricos que, durante décadas, desvincularam os aspectos cognitivos dos aspectos emocionais no processo de aprendizagem, postula:

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

Com base nas considerações desses e de outros importantes autores, como La Torre (2010), Moraes e Navas (2010), Moraes (2010) e Maturana (1998), entendemos hoje a consideração das emoções como premissa básica para a Educação.

Ora, se EAD é uma modalidade de Educação, ou seja, é Educação, e a consideração e a manifestação das emoções são premissas básicas e condições para que o processo de aprendizagem realmente se realize, como não podemos verificar a presença das emoções nos contextos formais e digitais de aprendizagem? É justamente a inquietação gerada por essa contradição que este trabalho busca esclarecer e eliminar por meio da verificação das manifestações de emoção, sentimento e afeto expressadas por professores e alunos nas relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais de educação a distância.

Conforme argumentam Wosnitza e Volet (2005, p. 449), a importância das dimensões social e emocional do ser humano na escola já se faz conhecida nos estudos realizados na área, mas esses estudos não levam em consideração os impactos dessas dimensões no processo de aprendizagem. Os autores argumentam ainda que, embora a dimensão emocional possa ser menos visível em ambientes digitais (justamente pela dificuldade de enxergarmos o outro fisicamente), o impacto

dessa dimensão no aluno não é menos importante, embora ainda seja menos conhecido que em contextos tradicionais de Educação.

Corroborando o posicionamento de Wosnitza e Volet (2005), Lago (2011, p. 51) acrescenta que a quantidade de pesquisas que tratam do domínio afetivo na Educação ainda é pequena, mas que o interesse sobre o assunto tem se tornado cada vez mais comum. De fato, o próprio pensamento complexo (MORIN, 1995) já considera a percepção da presença da emoção em contextos formais de aprendizagem.

Contudo, a questão afetiva ainda não aparece de forma frequente como personagem principal nos estudos do âmbito da Educação e menos ainda quando o campo passa a ser mais específico: a educação a distância. Além de serem poucas as pesquisas que tratam do assunto (ESPIRITO SANTO, 2011; JAQUES, 2004; SOUZA, 2003), esses estudos não apontam como as emoções se manifestam em contextos digitais de aprendizagem. Portanto, as emoções na educação a distância estão longe de representar um tema esgotado.

Além de estimulada pela lacuna que a área criou em relação a estudos sobre emoções nos processos de aprendizagem em contextos digitais – já que não se encontram, na literatura, muitos estudos publicados sobre o tema –, a motivação para a escolha do tema desta pesquisa se baseia na experiência profissional da pesquisadora, que já atua com educação a distância há alguns anos na instituição de ensino onde este estudo se realiza. A pesquisadora também tem interesse em, por meio dos resultados desta pesquisa, contribuir para que a instituição em questão possa otimizar a prática pedagógica dos professores-tutores (professores que atuam no ambiente virtual dos cursos *on-line*) nos momentos de interação com seus alunos. Ademais, este trabalho se insere no projeto de pesquisa *Design e Desenvolvimento de Material Instrucional para Contextos Presencial e a Distância*, coordenado pela Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, que tem por objetivo investigar princípios e procedimentos de *design*, desenvolvimento de materiais instrucionais e sua aplicação no ensino-aprendizagem de línguas em ambientações presencial e digital, e em contextos de ensino de língua geral e para fins específicos, e para o qual esta pesquisa pretende contribuir com dados relativos ao comportamento de professores-tutores e alunos em contextos digitais de aprendizagem.

Diante da lacuna apresentada, o objetivo deste trabalho é investigar as manifestações de emoções, questões eminentemente pessoais, expressadas por professores-tutores e alunos por meio de elementos léxico-gramaticais, nas relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais de educação a distância, mais especificamente, em mensagens de fóruns de discussão e *chats*, momentos de interação pessoal e movimentos dialógicos em duas disciplinas de uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino.

Nessa perspectiva, interessa-nos investigar como professores-tutores e alunos expressam significados de afeto positivos ou negativos (MARTIN; WHITE, 2005) em contextos digitais de educação e em que proporção, e como esses significados podem ser classificados de acordo com o subsistema do afeto (MARTIN; WHITE, 2005).

Para atingir o objetivo delimitado, este trabalho pretende buscar respostas para as seguintes questões de pesquisa:

- Como professores-tutores e alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino revelam suas emoções em fóruns de discussão e *chats* educacionais, e a quem ou a que se dirigem?
- Que significados do afeto as manifestações de emoção desses professores-tutores e alunos carregam?

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que educação a distância é mais uma modalidade de Educação entre outras existentes e que hoje não se entende Educação como algo apartado das manifestações de emoções de professores-tutores e alunos, o que pretendemos nesta pesquisa é verificar como essas manifestações se apresentam em fóruns e *chats*, em contextos digitais de educação.

Este capítulo se inicia com a exploração do pensamento complexo (MORIN, 1995) como paradigma capaz de representar, no processo da aprendizagem, a multidimensionalidade do mundo, da sociedade e do ser humano em si. É justamente sob a ótica do pensamento complexo – paradigma para o qual a escola tradicional pode se dirigir a fim de enfrentar os desafios relacionados à forma como vê o sujeito aprendiz – que abordamos a relação entre emoção e construção do conhecimento, e os operadores cognitivos da complexidade.

Em seguida, o capítulo aborda a interação entre participantes de programas *on-line* em ambientes virtuais de aprendizagem, e apresenta os conceitos base de emoção, afeto e sentimento, e como esses conceitos se posicionam na Educação e, mais especificamente, na EAD. Por fim, o capítulo traz o sistema da avaliatividade, em sua perspectiva da atitude, teoria útil para que se proceda à análise dos dados da pesquisa.

### 2.1 Pensamento complexo

A complexidade e a transdisciplinaridade são dois dos grandes conceitos que constituem o pensamento complexo (MORIN, 1995) ou pensamento ecossistêmico (MORAES, 2004b). O ser humano é complexo na medida em que integra corpo e mente. Nas palavras de Morin (2000, p. 15):

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.

De acordo com Moraes e Valente (2008, p. 23), tanto a complexidade como a transdisciplinaridade entendem razão e emoção como “uma única trama tecida por relações subjetivo-intersubjetivas”. Contudo, é por meio da complexidade, pensamento que norteia o desenvolvimento desta pesquisa no que tange à construção do conhecimento, que se pode entender “a subjetividade, a intersubjetividade e o caráter ativo, construtivo, afetivo e histórico do sujeito aprendente, bem como a dinâmica relacional que acontece entre ele e seu meio” (MORAES; VALENTE, 2008, p. 23).

Morin (1995) não usou o termo “complexo” com a intenção de se referir àquilo que é difícil, inalcançável. Sua intenção foi usar o termo etimologicamente, indicando o que é combinado por partes inseparáveis, não lineares e inter-relacionadas (não isoladas), ou seja, nomear aquilo que é “tecido em conjunto” (MORIN, 1990, p. 20).

O pensamento complexo busca reunir partes diferentes e aparentemente contraditórias de um todo, porém convergentes em uma determinada relação, em um sistema, no qual a modificação de uma dessas partes gera modificação na forma como todas as outras partes se relacionam entre si. A complexidade corrobora, nesse sentido, a visão ecológica de mundo. Segundo Capra (1996, p. 26), nas palavras de Nonata (2007, p. 272), a ecologia profunda

[...] vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.

Para Morin (1990), a complexidade une o indivíduo a seu meio, a ordem à desordem, o sujeito da observação ao objeto de observação, a objetividade à subjetividade, o educando ao educador, enfim, o uno ao múltiplo. Contudo, apesar de o pensamento complexo ser ancorado em alguns princípios bem marcados, apresentados a seguir, sua intenção nunca foi fechar diretrizes, direções a serem seguidas, ou negar outros paradigmas de forma absoluta. Da mesma forma, a complexidade busca entender o todo e seu funcionamento, mas sem a pretensão absoluta de conseguir.

Com o paradigma da complexidade Morin (2005) integrou três grandes princípios que revelam o caráter complexo do conhecimento e da aprendizagem:

- a complexidade é o próprio princípio que contradiz o simples e reforça a recursividade, afinal, os fenômenos são multidimensionais, e a relevância está em se compreenderem essas várias dimensões envolvidas, que agem, umas sobre as outras, de forma recursiva, interconectada e sistêmica;
- a instabilidade, por sua vez, é o princípio que nega a estabilidade e reforça a incompletude das coisas, a constante possibilidade de mutação do todo por meio da mutação de suas partes;
- a intersubjetividade é o princípio que reforça a não existência de uma verdade absoluta, a variedade de percepções acerca da realidade e do próprio conhecimento.

Esses princípios colaboram para a real articulação entre os processos cognitivos e a própria realidade, os fatos do cotidiano, a vida, resgatando a dimensão contextual em que os sujeitos aprendizes vivem e convivem, em que estão, inevitavelmente, inseridos.

Dessa maneira, o pensamento complexo entende o homem – considerado, neste contexto, como participante de um ambiente formal de aprendizagem – de forma integral, como um todo integrado que constrói conhecimento por meio da associação da razão com suas emoções e seus sentimentos. Por esse motivo, o processo de aprendizagem não deveria fragmentar as partes desse todo, privilegiando uma parte em relação à subordinação da outra. De acordo com Moraes (2004a, p. 29), as “práticas pedagógicas instrucionais [que hoje ainda se sobressaem na escola] não combinam com a dinâmica não linear evidenciada pelo pensamento complexo” e “com a aprendizagem colaborativa, com cooperações mútuas, com solidariedade e inclusão, aspectos estes que estão sempre presentes na abordagem complexa” e que estão diretamente associados às propostas de educação a distância.

De acordo com Moraes e Navas (2010, p. 15), o grande desafio da escola de hoje, conforme veremos mais adiante e de forma mais detalhada, é levar em conta a plenitude humana dos participantes do processo de aprendizagem, aprendizes e professores, no sentido de tornar esse processo mais próximo à essência plural e



integradora das pessoas. Diferentes propostas, que tenham como base o paradigma da complexidade, podem conduzir ao sucesso dessa iniciativa. É esse olhar diferenciado sobre a educação que pode trazer uma docência realmente “complexa, sensível, integradora, criativa, multidimensional” (MORAES; NAVAS, 2010, p. 15).

Para entender como o pensamento complexo compreende a presença das emoções em um ambiente educacional, passemos à seção seguinte, que explicita a relação das emoções com a construção do conhecimento.

### ***2.1.1 Construção de conhecimento à luz do pensamento complexo***

Segundo Moraes (2004a, p. 40), quando, em um ambiente educacional, resgatamos a vida, criamos “circunstâncias de aprendizagens, emocionais e mentalmente sadias, capazes de deixar fluir a criatividade, a sensibilidade, a amorosidade e a cooperação”. Neste momento, vale uma importante ressalva: no contexto do pensamento complexo, o amor não é entendido somente como um sentimento que se estabelece entre dois seres humanos que se relacionam de forma romântica. Maturana e Block (1996) não entendem o amor como um sentimento necessariamente ligado ao romantismo, mas como uma forma pela qual os seres se relacionam, em que um se torna importante na convivência com o outro, ou seja, é pelo amor que os seres se relacionam e, conseqüentemente, aprendem.

A partir da compreensão da integralidade, multidimensionalidade e, obviamente, complexidade do ser humano em sala de aula, é possível chegarmos a uma compreensão mais profunda das ações decorrentes das emoções e, em última instância, das próprias emoções que se apresentam durante todo o tempo, em qualquer processo de aprendizagem.

Segundo La Torre (2010), embora a escola ainda estabeleça fortes diferenças entre o sentimento, o pensamento e a ação, excluindo as questões emocionais de seu contexto, o cotidiano nos mostra que todas as ações são precedidas de emoções.

A reflexão é uma premissa fundamental na sala de aula. Contudo, a escola deveria ir além desse aspecto. A escola deveria extrapolar o processo cognitivo para “incluir a dimensão que envolve o coração” (MORAES, 2010, p. 43). Segundo a

autora, é integrando o “sentir, o pensar e o agir” que o professor educa, que se constrói um ser humano inteiro, que “pensamentos, emoções, ações e sentimentos estão em constante diálogo” (MORAES, 2010, p. 43).

Em uma via recursiva nesse processo interativo, o aprendiz não usa apenas a razão e o pensamento para construir conhecimento. O aprendiz utiliza também suas emoções, sua intuição, enfim, sua capacidade de sentir. De acordo com Maturana e Block (1996), a reflexão deveria ser vista como um ato de desapego, em que o sujeito abandona uma falsa certeza para enxergar o novo, o incerto, o que ainda é instável para ele.

Moraes e Navas (2010) revelam ainda que indivíduos mais bem instruídos e conscientes de suas emoções e seus sentimentos têm mais compreensão de suas ações e, conseqüentemente, estão mais preparados para tomar decisões e realizar escolhas diante das múltiplas possibilidades que cada vez mais se apresentam na vida cotidiana. Na mesma linha dos autores, Maturana (1998) já acrescentava que a cognição é moldada pelas emoções, ou seja, o caminho cognitivo do aprendiz é orientado pelo que ele sente, mais do que pelo que ele pensa.

Embora o pensamento complexo não entenda a razão sem a emoção, o pensamento sem o sentimento, La Torre (2010, p. 11) explica que a educação tem colocado em lados opostos duas maneiras de compreendermos a realidade e a vida: o “sentir” e o “pensar”. Contudo, é o “sentipensar” que põe “em funcionamento a aprendizagem integrada envolvendo conceitos, metáforas, imaginação, sentimentos, participação, debate e implicação”. Segundo Moraes e La Torre (2010), o termo “sentipensar” foi criado por Saturnino de La Torre para representar a fusão de duas formas de leitura da realidade, o sentimento e o pensamento, que se complementam mutuamente a partir da união entre um fator de natureza afetivo-emocional e um fator de natureza cognitiva respectivamente.

Da mesma forma, assim como não se pode separar razão de emoção e pensamento de sentimento, também não se pode separar o próprio ser humano de seu contexto porque ambos fazem parte de uma única rede, sendo influenciados e influenciando mutuamente. No processo de aprendizagem, alvo de nosso interesse, o aprendiz influencia a sala de aula e, em uma via recursiva, a sala de aula influencia o aprendiz, da mesma forma que a leitura da realidade depende das experiências de cada aprendiz e as experiências de cada aprendiz são construídas a partir da realidade que se apresenta.

Moraes e Navas (2010) explicitam ainda que a vida é um processo imprevisível, em que as pessoas se relacionam umas com as outras e com os objetos que as cercam por meio de uma infinita multiplicidade de percepções acerca da própria vida e da realidade.

A realidade nunca é interpretada de forma objetiva, sem se considerar a relação estabelecida entre sujeito e meio, e a experiência subjetiva e individual. Segundo Moraes (2004a, p. 29), quando interpretamos a vida como “consequência exclusiva de uma dinâmica linear”, a consciência, a intuição, a criatividade e as emoções ficam sem significado na construção do conhecimento, no processo de aprendizagem. Dessa forma, é justamente a rede formada por emoções, ações, sentimentos, pensamentos, afetos e desejos que compõe a totalidade humana que nos permite, esta sim, interpretar a realidade.

Para Morin (1995), sob o foco do pensamento complexo, a realidade se apresenta de forma global, complexa, integrada por fatos, situações, contextos, pessoas, valores socioculturais (MORAES, 2004a), dinâmica, mutável, indefinida, instável, incerta, multidimensional, caótica e desordenada (MORAES; VALENTE, 2008). De forma análoga, “a realidade educacional é complexa, polivalente, interativa, construtiva e transcendente” (MORAES, 2004a, p. 21). Por esse motivo, portanto, podemos afirmar que não há uma única realidade, já que esta depende de seu observador, das relações deste com seu contexto e consigo mesmo.

No tocante à construção do conhecimento, segundo Moraes e Valente (2008, p. 24), o que o aprendiz percebe, interpreta e constrói/desconstrói define sua realidade e seu próprio conhecimento. Como consequência, o que temos não é uma verdade absoluta e fiel em relação ao conhecimento, mas uma das possíveis interpretações deste decorrentes das relações estabelecidas entre o aprendiz e o objeto observado.

Nesse sentido, segundo Moraes (2004a), não importam apenas os fatos que acontecem mas também a forma como esses fatos são interpretados. As pessoas possuem experiências e, portanto, crenças diferentes. É a partir dessas dissonâncias que pessoas diferentes se relacionam com uma mesma faceta da realidade de formas diferentes. Fazendo uma analogia com o mundo físico, imaginemos dois observadores diante de um dado de faces numeradas. Dependendo da posição de cada observador em relação ao dado, isto é, dependendo da perspectiva de cada observador, sua interpretação será de um dado

com uma ou outra face exposta. Portanto, a realidade é sim multidimensional, e a compreensão das infinitas possibilidades de “leitura” da realidade ressalta não só a importância da consideração do contexto como também a estreita relação entre a percepção desse contexto e as experiências vividas por cada um. Maturana (1998) entende essa leitura da realidade como um reflexo ou uma tradução da vivência de cada indivíduo, ou seja, nenhuma realidade objetiva está isenta de experiências múltiplas subjetivas.

Por isso, não podemos entender a realidade como única, intacta, acabada, definida de uma só maneira. O que há são várias realidades, diferentes versões de uma mesma realidade, construídas a partir da vivência, da convivência, dos valores, das atitudes, dos objetivos de cada ser humano. Se houvesse apenas uma versão da realidade, todos estaríamos diante de uma verdade absoluta, independente do indivíduo, da experiência de vida de cada um. Sendo assim, todas as percepções de realidade são possíveis, tanto as do professor quanto as do aprendiz.

Ainda em relação à percepção da realidade, Moraes (2010, p. 27) explica que, quando o indivíduo fragmenta e limita a visão de realidade, ele está sujeito a ter afetada sua maneira de pensar, sentir, agir e, principalmente, perceber a realidade. Por isso é tão importante que a escola considere a relação entre os processos cognitivos e emocionais do aprendiz, assim como o ambiente em que ele se insere.

Segundo Weil (apud MORAES, 2010, p. 36), quanto mais consciente de seu contexto, das relações que estabelece com o outro, dos processos socioafetivos pelos quais passa, dos sentimentos que influenciam diretamente suas ações, mais preparado o indivíduo estará para viver e conviver no mundo atual, para perceber esse mundo, que se encontra em constante mutação, bem como para lidar com o conhecimento e a aprendizagem paralelamente e de forma eficaz.

De acordo com Moraes (2010), o sujeito que tem consciência de sua multidimensionalidade, de suas dimensões interiores, de suas dimensões objetivas e também de suas dimensões subjetivas e intersubjetivas está mais preparado para entender o que acontece nessas suas múltiplas dimensões do que aquele sujeito que sequer tem conhecimento da existência delas.

Todo o exposto nos leva a crer que, quanto mais consciente for o aprendiz acerca de sua natureza e de sua complexidade, em outras palavras, da união entre aspectos racionais e afetivos, mais ele entenderá o que lhe acontece em termos cognitivos e emocionais, mais ele entenderá como razão e emoção se relacionam e

influenciam suas atitudes. Contudo, de acordo com Mariotti (2007), as pessoas que conseguem pensar de forma complexa, as chamadas “pessoas integradoras”, não são mais importantes ou melhores que as demais: “apenas pensam de modo diferente”. No âmbito da conservação da individualidade, da diversidade e da própria complexidade do mundo, não há porque excluir a necessidade de existência também de pessoas não integradoras.

Moraes (2008) ressalta a necessidade de o aprendiz ser bem formado para viver e conviver bem na realidade social que hoje se apresenta, cujos elementos estão enredados na trama da diversidade, permitindo-lhe bem atuar, diante das mais diversas situações que se apresentam, por meio de um pensamento complexo, relacional, questionador, que busca, incessantemente, a prática da reflexão, capaz de compreender a relação de interdependência dos elementos dessa trama.

Trazendo o conceito para a realidade dos ambientes de aprendizagem, de acordo com Moraes (2010, p. 47), as salas de aula poderiam apresentar as temáticas e as habilidades a serem desenvolvidas por meio dessas temáticas de forma paralela a ações que conferissem relevância às emoções, aos sentimentos, à imaginação do aprendiz, e tudo isso, ao mesmo tempo, de forma leve, prazerosa, com criatividade e estímulo a atitudes positivas diante da aprendizagem, valorizando essas atitudes e a exposição do indivíduo por inteiro, como ser integral, complexo.

Da mesma forma, o professor deveria estar atento aos sinais emocionais de negatividade apresentados pelos aprendizes, a fim de privilegiar situações e estratégias que favorecessem atitudes positivas, ao invés de investir na repetição, no autoritarismo e na parcialidade a favor da razão e em detrimento da emoção, conforme pressupõe o paradigma tradicional da Educação ainda nos dias atuais.

Segundo Moraes (2010), os ambientes de aprendizagem poderiam ser espaços abertos para o fluxo de informações, com vistas a fluírem a criatividade, a imaginação, a emoção, o desejo, as interações com os objetos de conhecimento e com os participantes entre si. Essas interações, por sua vez, seriam mediadas pelos processos cognitivos e, principalmente, pelos processos compostos de atitudes, emoções e sentimentos.

A construção do conhecimento que privilegia uma única visão de realidade ignora as variadas impressões acerca dessa realidade, “fracionando” o conhecimento construído e as dimensões do ser humano (MORAES, 2010). O resultado desse processo parcelado são aprendizes limitados em sua capacidade de

expressão e criação, e divididos entre cognitivo e afetivo, mente e sentimentos, técnicas e habilidades.

Para finalizar, recorreremos a Mariotti (2007), que, baseado em Morin (2008), apresenta uma lista bastante ilustrativa e didática dos fundamentos do pensamento complexo. Segundo o autor, o pensamento complexo, entre outras características, faz a ligação entre conhecimentos antes separados e dispersos, desconstrói a ideia de que alguns conhecimentos fazem parte de uma, e só uma, disciplina – de forma apartada das demais – e agrupa as disciplinas antes separadas por meio dos conceitos da interdisciplinaridade<sup>3</sup> e da transdisciplinaridade<sup>4</sup>. Além disso, o pensamento complexo prevê um método para tratar da complexidade em si, trabalha a fissura e a reconstrução dos objetos de estudo e dos sujeitos, reconhece a multiplicidade na unidade e a unidade na multiplicidade, e pontua a influência mútua entre o todo e suas partes. Por fim, busca formas de lidar com o incerto, o desconhecido, o imprevisível e o contraditório, valoriza a autonomia e a individualidade do sujeito, e considera o global e o local para chegar a quaisquer conclusões.

O pensamento complexo nos propõe ainda considerar os operadores cognitivos, apresentados a seguir, que nos auxiliam a refletir melhor a respeito dos múltiplos aspectos apresentados pela realidade educacional e a realizar as ligações necessárias, de influência mútua, entre aprendiz, conhecimento e contexto.

### **2.1.2 Operadores cognitivos da complexidade**

Morin (1999) define os operadores cognitivos do pensamento complexo<sup>5</sup> como categorias de pensamento que auxiliam na compreensão da própria

---

<sup>3</sup> “A interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento [...]. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos do conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se construiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas” (BRASIL, 1997, p. 31).

<sup>4</sup> “[...] a transdisciplinaridade, como princípio epistemológico, implica atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos, atitude que nos ajuda a superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender melhor o que está além dos limites e das fronteiras estabelecidas. [...] a transdisciplinaridade não combina com o pensamento único e com práticas pedagógicas instrucionistas, por valorizar o pensamento relacional, articulado, crítico, criativo, auto-eco-organizador e emergente” (MORAES, 2010b).

<sup>5</sup> Nesta pesquisa, operadores cognitivos e princípios são tomados como sinônimos.

complexidade do processo de aprendizagem, em outras palavras, auxiliam-nos no “pensar complexo”.

De acordo com Mariotti (2007), os operadores cognitivos permitem que o pensamento linear, ou fragmentado, e o pensamento sistêmico, ou complexo, relacionem-se, facilitando a ligação entre os conhecimentos atrelados a essas duas formas de pensar.

Morin (1999) ressalta a importância de os operadores cognitivos do pensamento complexo serem entendidos de forma integrada uns aos outros, e não de forma isolada, e a igual eficácia de todos eles quando atuam de forma sinérgica, embora, em determinada situação, seja preferível a utilização de apenas um deles.

Para a adequada compreensão de como os operadores funcionam, Mariotti (2007) dá o exemplo do músico instrumentista, que, no começo de sua jornada de aprendizagem, necessita da partitura como ferramenta, mas aos poucos, dispensa essa ferramenta, o que nos leva a entender que a música e sua própria execução passaram a fazer parte da própria natureza do músico.

Segundo o autor, são os operadores cognitivos que capacitam o homem a pensar, a refletir, a “enxergar” mais de uma perspectiva de uma mesma realidade, a ligar fatos, objetos ou dados aparentemente desconexos, fazendo-o compreender como cada um desses elementos pode influenciar os demais, enfim, os operadores cognitivos habilitam o homem a fazer associações e resolver problemas.

São oito os operadores cognitivos do pensamento complexo propostos por Morin (1999): princípios recursivo, dialógico, hologramático, sistêmico-organizacional, retroativo, princípios da autoeco-organização, da reintrodução do sujeito cognoscente e princípio ecológico da ação. Além desses, Varela, Thompson e Rosch (apud MORAES; VALENTE, 2008) propuseram mais um, o princípio da enação, e Moraes e Valente (2008), outro, o princípio ético.

Apesar da existência dos 10 operadores cognitivos citados, Morin (2008) e outras obras do mesmo autor se restringem apenas aos três princípios ou macroprincípios – princípios recursivo, dialógico e hologramático –, tratados a seguir.

O princípio recursivo (MORIN, 1999) considera os produtos como produtores dos próprios produtos, e os efeitos como causas dos próprios efeitos. Assim, o produto é produtor e produto ao mesmo tempo.

Segundo Mariotti (2007), o operador da recursividade é o princípio fundamental do pensamento complexo, já que todos os outros se ligam a ele devido

à necessidade de se substituir, em muitos casos, a sequencialidade entre causa e consequência do pensamento pela recursividade ou circularidade entre esses fatores.

Como exemplo, o autor cita a influência exercida pelo indivíduo sobre a sociedade em que vive e, por outro lado, a influência exercida por essa mesma sociedade sobre esse indivíduo. Os processos mentais de um indivíduo afetam a sociedade por meio de suas convicções e atitudes na medida em que se relacionam com os processos mentais de outros indivíduos. Por meio da interface entre os processos mentais dos indivíduos, constrói-se a mente social, que afeta, em uma via recursiva, os processos mentais dos indivíduos que compõem essa sociedade, culminando com o desenvolvimento da cultura. Portanto, de acordo com Mariotti (2007), indivíduo, sociedade e cultura são não só produtos desse processo recursivo mas também produtores, ou seja, são influenciados uns pelos outros e, ao mesmo tempo, influenciadores.

Segundo Moraes (2010, p. 32), o ser humano é “multidimensional, complexo [...], estruturalmente integrado, constituído de diferentes dimensões [...] nutridas pelos processos racionais, emocionais, intuitivos e criativos [...]”. O que acontece ao redor do aprendiz, ou seja, o que constitui sua realidade e seu todo influencia seus pensamentos, suas ações, seu comportamento e suas atitudes, ou seja, suas próprias partes (MORAES, 2010, p. 32). Por outro lado, seus pensamentos, suas ações, seu comportamento e suas atitudes influenciam, de forma recursiva, o ambiente.

A antítese de elementos opostos, como razão e emoção, desfaz-se, segundo o princípio dialógico (MORIN, 1999), unindo dois aspectos aparentemente antagônicos, porém complementares, em favorecimento da ideia de algo ainda em processo, em construção, inacabado, cuja base é justamente a retroatividade e a recursividade (MORIN, 1999), elemento fundamental para demonstrar a dependência de todos os princípios em relação ao princípio recursivo. Segundo o autor, é justamente a ligação entre os elementos contraditórios que nos faz interpretar e analisar a realidade de formas diferentes.

De acordo com Mariotti (2007), o próprio nome do princípio (dialógico) já pressupõe a existência de contradições persistentes, impossíveis de serem resolvidas, tal como acontece no mundo, como sistema vivo que é, visto sob a ótica



da complexidade. Portanto, a convivência entre elementos antagônicos os faz também complementares.

A título de exemplo, o autor cita novamente a sociedade, que é, ao mesmo tempo, colaborativa e competitiva. Enquanto os indivíduos se unem para cooperar uns com os outros, ajudar-se mutuamente, enfim, construir juntos, esses mesmos indivíduos competem entre si como elementos que se encontram em lados opostos, antagônicos, porém complementares, porque não há competição se não houver competidores, não há concorrência se não houver concorrentes.

De acordo com o princípio hologramático (MORIN, 1999), as partes constituintes de um todo figuram nesse todo, mas esse mesmo todo também aparece em suas partes constituintes. Mais uma vez a recursividade (MORIN, 1999) se faz presente.

Segundo Mariotti (2007), dentro do princípio hologramático, o pensamento complexo define quatro outros princípios para definir a relação que o todo e as partes mantêm entre si:

- princípio da emergência, que preceitua que o todo é mais que a soma de suas partes. O autor exemplifica este princípio por meio de uma situação de interação entre um grupo de pessoas, em que ideias que jamais haviam sido levantadas pelos participantes de forma isolada surgem como resultado da interação do grupo. “A sabedoria de um grupo é maior do que a soma das sabedorias de seus componentes” (MARIOTTI, 2007);
- princípio da imposição, segundo o qual o todo é menos que a soma de suas partes, ou seja, quando separadas do todo, as partes constituintes perdem suas propriedades ou qualidades, significando que o todo está restringindo a atuação das partes. Para exemplificar o princípio da imposição, Mariotti (2007) usa a sociedade, que impõe suas regras ao indivíduo que dela precisa fazer parte;
- princípio da complexidade do sistema, que entende o princípio da emergência e o princípio da imposição como claramente antagônicos mas também complementares justamente devido à recursividade. Esses dois princípios se relacionam de forma circular, ou seja, o todo é, simultaneamente, mais e menos que a soma de suas partes;

- princípio da distinção entre o objeto e seu ambiente, mas sem separá-los, já que é impossível se conhecer o objeto sem se conhecerem as interações que esse objeto estabelece com esse ambiente. Portanto, objeto e ambiente são elementos distintos, mas inseparáveis, assim como as partes só são partes quando constituintes de um todo.

Para ilustrar o princípio hologramático, Mariotti (2007) também recorre ao ser humano. Embora seja fácil de se notar a diversidade que diferencia os homens, não se identifica, com facilidade, aquilo que os une em uma categoria chamada “humanidade”. Essa dificuldade, segundo o autor, deriva justamente do pensamento fragmentado, em oposição ao complexo, predominante ainda hoje.

Segundo Moraes (2010), os macroprincípios do pensamento complexo (MORIN, 1999; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 1997 apud MORAES, 2008; NAVAS, 2010; MORAES; VALENTE, 2008) podem funcionar como ferramentas para ajudar a escola na implementação de estratégias que possam integrar razão, pensamento, imaginação, emoção, sentimento e criatividade, tornando a aprendizagem uma atividade prazerosa, interativa, multidimensional e emocionalmente produtiva.

A fim de investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, trataremos, na seção a seguir, da interação *on-line*, principalmente, em fóruns de discussão e *chats* de ambientes virtuais de aprendizagem.

## **2.2 Interação on-line**

De acordo com Derks, Fischer e Bos (2007), temos nos deparado, nas últimas décadas, com um grande aumento do volume de comunicação mediada por tecnologia e, quando tratamos de comunicação mediada por tecnologia, estamos incluindo os vários sistemas de envio de mensagens síncronas ou assíncronas, os sistemas de conferências disponíveis e até mesmo as possibilidades de envio de materiais em áudio e vídeo hoje facilmente produzidos.

Em uma aproximação desse fenômeno com a Educação, Teles (2009) explica que, nos últimos 30 anos, o crescente uso do computador na mediação da comunicação entre participantes de programas de educação superior tem incentivado a criação de recursos tecnológicos para esse fim. Por isso, abordaremos, inicialmente, os ambientes virtuais voltados ao processo de aprendizagem.

### **2.2.1 Ambientes virtuais de aprendizagem**

Hoje já são inúmeros os *learning management systems* (LMSs) ou ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), sistemas que dão suporte a programas a distância. Trata-se, segundo Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 358), de ambientes virtuais que, por meio de tecnologias de informação e comunicação (TICs), “simulam” ambientes de aprendizagem presenciais, salas de aula.

Os AVAs são, na verdade, ambientes digitais desenvolvidos essencialmente para contextos formais de aprendizagem via internet e a partir de recursos tecnológicos que representam o meio pelo qual o processo de aprendizagem ocorre.

De acordo com Coll e Monereo (2010), os ambientes virtuais de aprendizagem têm o objetivo de disponibilizar os conteúdos a serem acessados e trabalhados pelos alunos, e guiar as interações que estes devem realizar para atingir os objetivos de aprendizagem do programa.

Segundo os autores, aprendizes que se utilizam das TICs, por meio de AVAs, para discutir, colaborar e coconstruir conhecimento estão mais propensos a desenvolver competências, tal como a autonomia, do que os indivíduos que participam de processos educacionais ou ambientes formais de aprendizagem apartados da tecnologia.

Embora os AVAs sejam bastante utilizados em cursos completamente *on-line*, ou seja, que não preveem encontros presenciais ou cuja carga horária presencial é muito reduzida, essas “escolas virtuais” também podem ser utilizadas, e o são, como suporte a programas mistos, que mesclam atividades presenciais e a distância, com carga horária equilibrada entre as duas modalidades. Além disso, programas semipresenciais, cuja carga horária presencial é muito superior à carga

horária dedicada ao ambiente *on-line*, e programas considerados completamente presenciais também se utilizam de AVAs como ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem. A possibilidade de as instituições de ensino superior substituírem até 20% da carga horária de seus programas presenciais por disciplinas oferecidas, completa ou parcialmente, a distância é prevista na Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Em termos de estrutura, os AVAs são plataformas de aprendizagem divididas em grandes áreas, que permitem não só a disponibilização dos conteúdos a serem acessados por alunos e professores, a proposição das atividades e dos desafios a serem realizados pelos alunos, a elaboração do calendário único e público de eventos do período de estudos, a emissão de relatórios automáticos de acesso dos participantes, das avaliações obtidas pelos alunos, das mensagens enviadas, entre outros recursos, como também, e, principalmente, a interação entre os participantes dos programas. Enfim, alunos e professores podem realizar todas as suas atividades dentro de um só ambiente.

Dependendo das escolhas metodológicas realizadas pela instituição ou pelo professor, os conteúdos, as atividades e os desafios de um determinado programa, seja completamente a distância, misto, semipresencial ou completamente presencial, podem ser disponibilizados, dentro do AVA, por completo, no início do período de vínculo do aluno com a instituição ou aos poucos, conforme esse aluno for avançando no programa. A partir desse momento, todo esse material fica disponível para acesso a qualquer hora, de qualquer lugar.

Uma das grandes vantagens do contexto digital de aprendizagem é a possibilidade de emissão de relatórios de acompanhamento de forma automática, e esses dados só podem ser facilmente coletados quando o processo de aprendizagem possui suporte de um AVA. O sistema permite, por exemplo, o registro de acessos dos participantes (quantidade de acessos e duração de cada acesso, inclusive aos conteúdos), das avaliações realizadas pelos alunos (com as notas/os conceitos atribuídos pelo professor ou pelo próprio sistema) e das partes do conteúdo que foram visitadas por cada um deles.

Entretanto, nenhuma dessas possibilidades trazidas pelos AVAs agregou tanto à educação a distância como a possibilidade de os participantes de um processo de aprendizagem via internet interagirem, de forma síncrona e assíncrona, entre eles e com o conteúdo, como veremos mais adiante.

### 2.2.2 Interação e interatividade

O primeiro autor a considerar a internet como um *lugar* que gera uma cultura foi Rheingold (2000). O autor já destacava, há mais de 20 anos, que as chamadas comunicações mediadas por computador (CMCs) possibilitavam a criação de espaços legítimos para a formação de “comunidades virtuais”, termo criado e definido pelo autor como grupos compostos de pessoas que discutem publicamente, na internet, e durante um período de tempo suficiente para estabelecerem relações pessoais no ambiente virtual (RHEINGOLD, 2000).

Sendo assim, esses grupos possuem como premissa a existência de interações humanas mediadas por tecnologia, permitindo que pessoas com objetivos e interesses em comum se comuniquem pessoalmente, mesmo estando deslocadas umas das outras em relação a espaço e tempo. Sabemos que, sem diálogo, sem interação, não há uma discussão de fato, mas o que observamos, com frequência, nos mais variados programas a distância disponíveis na internet, são professores se dirigindo a uma turma, e estudantes, de forma isolada, dirigindo-se ao professor, sem haver, necessariamente, uma relação entre essas participações, algo que amarre e conduza as participações a fim de formar um todo coeso.

Há uma diferença entre interação e interatividade. Belloni (2001) define interação como o processo que envolve “dois ou mais atores humanos”, ou seja, que ocorre entre pessoas.

Moore (1989) divide as interações em ambientes de aprendizagem em três categorias, e Anderson (2008) acrescentou outras três categorias à classificação já estabelecida. Segundo Moore (1989), as interações em ambientes de aprendizagem podem se dar entre aluno e conteúdo, entre aluno e professor, e entre alunos. De acordo com Anderson (2008), as interações também podem ocorrer entre professor e conteúdo, entre professores e entre conteúdos.

Entretanto, como o objetivo desta pesquisa é investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, interessam aqui somente as possibilidades de interação entre aluno e professor, e entre alunos (MOORE, 1989).

O processo de interatividade, por sua vez, é definido por Belloni (2001) como

um processo que “envolve a atividade humana sobre a máquina”, isto é, o homem interage com a máquina.

Segundo Roblyer e Ekhaml (2000), a interação está voltada para a forma como as pessoas agem, ao passo que a interatividade foca o desempenho tecnológico.

Sendo assim, além de incentivar o interesse dos alunos com relação ao conteúdo, um curso a distância também cria oportunidades de aprendizagem quando os sensibiliza por meio de sua forma. O *design*, portanto, também acaba por influenciar o processo de ensino-aprendizagem em EAD.

Para isso, os alunos precisam sentir-se confortáveis com a interface que lhes é oferecida (NASCIMENTO, 2003). Esse conforto provém do uso simplificado da ferramenta e de recursos visuais – se possível, audiovisuais – que permitam a interatividade entre alunos e conteúdo oferecido.

É importante salientar que a tecnologia não serve para atrapalhar o desempenho da turma no decorrer do curso. Além disso, a difícil acessibilidade no ambiente *on-line* faz com que os alunos percam muito tempo tentando descobrir o funcionamento da interface (NASCIMENTO, 2003). Com isso, temos a pior das consequências: os alunos ficam inseguros, desapontados, descontentes e impacientes com relação à realização das tarefas e ao cumprimento do cronograma, desmotivados a continuar estudando via internet e, muitas vezes, tornam-se avessos ao uso da tecnologia para o processo de aprendizagem (SILVA, 2001).

De acordo com o dicionário *Houaiss*, interação, termo que une o prefixo *inter* com a palavra *ação*, significa

influência mútua de órgãos ou organismos inter-relacionados; ação mútua ou compartilhada entre dois ou mais corpos ou indivíduos; comunicação entre pessoas que convivem; diálogo, trato, contato.

Segundo essa definição, a ocorrência de interação pressupõe a ação e a reação de um ou mais indivíduos sobre outro ou outros indivíduos.

Bruno (2008, p. 78) afirma que a interação se dá pela “ação entre dois ou mais agentes”, pelas “relações de aproximação mútua entre sujeitos”. Segundo a autora, a existência de um relacionamento, o desenrolar de um processo

comunicativo, a consideração de um contexto e, obviamente, o uso da linguagem são condições para que haja interação entre dois ou mais seres humanos.

Belloni (2001, p. 58), por sua vez, define interação como “ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre a intersubjetividade, isto é, o encontro entre dois sujeitos, que pode ser direta ou indireta [...]”. Quando Belloni (2001) trata da interação direta, a autora está se referindo à interação face a face, presencial. Já a interação indireta se refere a qualquer tipo de interação mediada por uma tecnologia de comunicação.

A interação *on-line* pressupõe a ocorrência do mesmo processo interacional descrito pela autora, mas em ambientes virtuais, via internet, mediante sistemas que permitam a comunicação a distância.

Para Anderson (2003), é importante que se proponham atividades que estimulem a prática interacional. O autor defende que as interações entre professores e alunos são as consideradas de maior valor para estes, se comparadas às demais possibilidades de interação, e Quevedo (2011, p. 18) constata que

Os alunos tendem a se engajar mais em uma parceria de ensino-aprendizagem quando essa parceria é clara no que eles aprenderão e como; do ponto de vista da participação discente – muitos alunos mencionaram a importância de se ter mais interação entre os colegas porque isso poderia melhorar a sensação de proximidade e pertencimento ao grupo. Essa sensação de pertencimento parece afetar a vontade e motivação de se engajar às atividades de aprendizagem; o feedback do professor deve ser considerado – a menção da ausência de feedback imediato por parte do professor foi percebida como um aspecto negativo para a experiência.

O ponto de vista de Quevedo (2011) vai ao encontro do ponto de vista de Anderson (2003) quando aquele destaca a importância do *feedback* por parte do professor em relação ao aluno para manter sua motivação, seu engajamento. Contudo, a autora não deixa de pontuar a importância que as interações entre alunos possuem para esses participantes. Parsons e Taylor (2011) justificam essa necessidade dos alunos de interagirem entre si pela própria natureza dos sujeitos nos dias de hoje: são indivíduos que, em seu cotidiano, independentemente dos ambientes formais de aprendizagem, digitais ou não, encontram-se completamente conectados uns aos outros e ao que ocorre no mundo. Por isso, possuem a expectativa de que os ambientes de aprendizagem possibilitem essa conectividade

também 24 horas por dia, durante os sete dias da semana.

Moore (1993) acrescenta que, embora a interação entre os aprendizes possa ocorrer com ou sem a “presença” ou mediação do professor, essa prática tem se apresentado como um importante recurso a favor da aprendizagem.

Araújo Jr. e Marquesi (2009) explicam que professores e alunos, em programas a distância, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, têm a oportunidade de aumentar o espaço e o tempo disponíveis para a aprendizagem e de redefinir seus papéis – enquanto alunos se veem diante da necessidade de adquirir mais autonomia para desenvolver suas atividades de estudo, professores podem vir a abandonar a posição de detentores e transmissores do conhecimento, passando a assumir o papel de *moderadores* e *facilitadores* da aprendizagem.

Moore (1993) lembra que, nesse processo de interação com seu aluno, o professor assume a responsabilidade de motivá-lo, orientá-lo, apoiá-lo e fornecer-lhe *feedback* constante, durante todo o processo de aprendizagem.

Moraes (2008) afirma que – devido à frequência com que participantes de contextos digitais de aprendizagem transitam entre a ordem e a desordem com certa facilidade, transição esta permitida pela flexibilidade inerente à modalidade, pelo diálogo constante e pela própria fluidez do sistema – os programas a distância têm muito a contribuir para a “atualização” que a Educação precisa sofrer, fazendo-a se desvincular da posição de sistema fechado responsável por transmitir conhecimento e transformando-a em um sistema aberto, permeado por intensos processos interacionais entre sujeitos, entre sujeito e objeto de estudo, e entre sujeito e contexto, e permeado também por constantes adequações em relação ao planejado *versus* inesperado.

Dessa maneira, uma vez inserido em um ambiente virtual de aprendizagem, o participante pode vir a ter a oportunidade de passar a interagir com os demais participantes por meio do contexto, a fim de construir conhecimento de forma coletiva, reconstruir sua realidade, influenciar a reconstrução da realidade dos demais participantes, reestruturar-se internamente e influenciar a reestruturação interna dos demais, enfim, sofrer influência do meio e influenciar sua reorganização.

De acordo com Lévy (1996), o uso dos ambientes virtuais também na Educação nada mais é que a consequência de uma tendência manifestada em várias outras áreas de atuação da sociedade, a que o autor chama de “atualização”, gerada exatamente pela virtualidade. Lévy (1996) acrescenta ainda que a



virtualidade incentiva as relações entre as pessoas uma vez que estas não precisam estar juntas, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, para se comunicar.

Valente (2005, p. 85), por sua vez, traz a visão do “estar junto virtual”, em que: (i) professor e aluno interagem com vistas à construção do conhecimento, e não somente à disponibilização da informação; (ii) o professor “se coloca ao lado” do aluno no enfrentamento de seus desafios, via internet, enviando explicações, materiais de apoio ou exemplos, e gerando novas problemáticas que o levam à reflexão e a novos desafios a serem resolvidos, fazendo com que, como em um movimento cíclico, o aluno recorra novamente ao professor; (iii) o professor tem condições de avaliar o trabalho realizado pelo aluno, enfim, a efetiva construção do conhecimento.

Apesar de Valente (1999) reconhecer a existência de outras abordagens de educação a distância, o autor demonstra que o “estar junto virtual” apresenta vantagens em relação às demais, por ser uma forma eficiente de utilização dos potenciais das tecnologias que hoje são oferecidas e por ser um recurso que pode conduzir a escola, mais facilmente, às mudanças necessárias.

Segundo Palloff e Pratt (2002), muitas vezes, o aluno dá mais importância ao fato de se sentir conectado que ao próprio conteúdo disponibilizado para o programa, e acrescentam que a comunicação mediada pelo computador se apresenta como mais eficiente que a comunicação face a face, intensificando ainda mais os relacionamentos, já que a virtualidade reduz a vergonha e a inibição.

Contudo, independentemente de considerarmos a virtualidade de Lévy (1996) ou o “estar junto virtual” de Valente (2005), ambas as estratégias se tornam possíveis graças aos AVAs no que diz respeito à interação durante processos de aprendizagem *on-line*: por meio dos AVAs, é possível que os participantes dessas interações estejam “juntos”, cooperando e colaborando na construção coletiva do conhecimento.

Neste momento, faz sentido citarmos brevemente um dos princípios do pensamento complexo, o princípio ecológico da ação (Morin, 1999), que pressupõe que toda ação faz parte do ciclo de ações e reações que ocorrem entre o sujeito e o ambiente, influenciando e sendo influenciados mutuamente. O sujeito atua, nesse sentido, com o outro e com o ambiente em que se encontra. Em ambientes de aprendizagem, as ações do professor afetam, influenciam e transformam seus alunos, que, por sua vez, retroagem para influenciar o professor e o ambiente.

Moraes (2008) afirma que a interação com o objeto de estudo e com outros sujeitos é premissa básica para que qualquer sujeito construa conhecimento, desenvolva o pensamento e, enfim, a aprendizagem. Em relação à interação mediada por tecnologia, de acordo com Valente (2009, p. 70), a combinação de tecnologias pode vir a oferecer boas condições para a realização de interações pedagógicas eficazes entre professores e aprendizes, e entre um grupo de aprendizes.

Entretanto, uma boa combinação de recursos tecnológicos por si só não garante que a interação seja “pedagogicamente eficaz”. Valente (2009) acrescenta que o professor, figura elementar, precisa entender como se dá o processo de construção de conhecimento e disponibilizar tempo suficiente para interagir com os estudantes de forma personalizada, movimentando-se em direção contrária ao que se observa hoje: “a EAD ainda está muito vinculada ao atendimento da massa, de baixo custo, e a qualidade da educação está sendo colocada em segundo plano” (VALENTE, 2011, p. 58).

Além disso, os ambientes em contextos digitais de Educação, segundo Moraes (2008), precisam colocar o sujeito diante do objeto de conhecimento por meio de um processo de aprendizagem que tenha significado para cada participante. Por isso, a autora lembra que a premissa básica para o diálogo é a existência de um significado compartilhado, de interesses em comum, de objetivos partilhados.

O AVA representa mais que um conjunto de recursos tecnológicos utilizados de forma isolada ou despreziosa. Na realidade, são esses recursos tecnológicos que, utilizados de forma a otimizar o processo de aprendizagem, dão suporte a requisitos pedagógicos, sociais e afetivos, a partir dos quais os participantes do processo se relacionam.

De acordo com Harasim et al. (2005), os ambientes de aprendizagem *on-line* possuem três características, que deslocam o tradicional foco no professor como figura responsável pela transmissão do conhecimento para o aluno, responsável pela “alimentação” do ambiente com a maior parte das mensagens postadas:

- comunicação um para muitos, o que permite que cada participante do processo de aprendizagem, incluindo professores e alunos, possa comunicar-se tanto com um outro participante como com o grupo todo de uma só vez;
- acesso independente de tempo e espaço, ou seja, desde que haja

acesso à internet, o participante pode acessar a sala de aula *on-line* de qualquer localidade e a qualquer tempo, o que também lhe permite refletir sobre as discussões postadas antes de se posicionar;

- organização prévia de ideias, já que o participante tem a oportunidade de organizar seu pensamento antes de postar sua colaboração no ambiente *on-line*, com o objetivo de tornar seu texto mais claro e mais maduro.

Em ambientes virtuais de aprendizagem, a interação e a construção coletiva do conhecimento são facilitadas justamente pelas ferramentas de comunicação inerentes aos AVAs (ARAÚJO JR.; MARQUESI, 2009). Por isso, Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 363) entendem ser “necessário propiciar uma interdependência positiva entre os integrantes do grupo, interdependência esta que se caracteriza pela heterogeneidade”. Por meio dessa interdependência, cada integrante do grupo é responsável por seu processo de aprendizagem e influencia a aprendizagem de seus colegas em uma via recursiva.

Contudo, sem uma clara e consistente proposta pedagógica de utilização dos recursos tecnológicos disponibilizados hoje nos AVAs, a interação e a construção coletiva de conhecimento de que tratam Araújo Jr. e Marquesi (2009) correm o risco de se esvaír no emaranhado de uma rede de possibilidades, em que professores e, principalmente, alunos se sentem “perdidos”, sem direção, e são levados à clara subutilização desses recursos, gerando até mesmo prejuízos ao processo interacional e, por consequência, ao processo de aprendizagem.

Ainda hoje, apesar da ampla quantidade de recursos audiovisuais disponíveis, podemos observar que grande parte da interação em ambientes virtuais de aprendizagem se dá por meio do uso da língua escrita. Araújo Jr. e Marquesi (2009, p. 363) não só confirmam essa conclusão como também explicam que a maneira como se escreve nos AVAs é diferente da maneira como se escrevem textos em geral devido ao tom informal da linguagem que se utiliza no ambiente virtual. Além disso, os autores lembram que, em um processo de interação *on-line*, é premente que a linguagem escrita, por meio de estratégias específicas, proporcione “motivação, socialização e presença”. O objetivo dessas estratégias é, na verdade, assemelhar a interação *on-line* à interação cotidiana, falada, visando fazer com que os participantes se sintam mais próximos e mais confortáveis com um processo

comunicacional semelhante àquele que estão acostumados.

Por fim, Araújo Jr. e Marquesi (2009) ainda citam a necessidade de se escrever de forma educada, clara, objetiva, simples, evitando mal-entendidos e desvios de interpretação que possam vir a criar situações constrangedoras envolvendo os participantes da interação *on-line*.

Segundo Ferreira (1999, p. 932), a palavra latina *fórum* significa alguma coisa que propicia movimento. De acordo com o dicionário *Houaiss*, fórum significa uma reunião para discussão de um assunto, de uma pauta. Foi dessa ideia de debate em constante movimento que surgiram os fóruns virtuais tal como são conhecidos hoje, utilizados tanto para fins de aprendizagem formal como para discussões de assuntos gerais na internet.

Muitos autores, como Marcuschi (2004), consideram o fórum como um gênero textual. Contudo, no contexto deste trabalho, o fórum de discussões se traduz como uma ferramenta de comunicação de um para muitos, agilizando e facilitando a troca de mensagens assíncronas por meio de seu potencial de construir um grupo voltado para um objetivo comum.

Dizer que uma ferramenta de comunicação é assíncrona significa dizer que os participantes do processo interacional não precisam estar conectados ao dispositivo ao mesmo tempo, em tempo real, ou seja, as mensagens são postadas em um momento e lidas em outro.

Justamente pela característica da assincronia, o uso de fóruns em ambientes digitais de aprendizagem possui algumas vantagens, entre elas a possibilidade de os participantes ditarem seu ritmo e controlarem seu tempo, podendo responder prontamente ou depois de um período de reflexão. De acordo com Tancredi, Bertoluci e Tiggermann (2013, p. 272), embora o texto escrito, no ato da comunicação, possa vir a gerar ambiguidades entre significados, a assincronia permite que alunos e professores pensem, analisem o que o texto do outro apresenta implícita e explicitamente, e, somente após esse período de reflexão, respondam e posicionem-se.

Apesar de essa vantagem se refletir em uma certa flexibilidade para quem está interagindo por meio do fórum, a possibilidade de adiamento da resposta pode vir a se configurar como uma desvantagem da ferramenta, já que o participante precisa aguardar a resposta, que, normalmente, não vem imediatamente. Por outro lado, as mensagens ficam armazenadas e podem ser facilmente localizadas e

acessadas, a qualquer momento, por qualquer um dos participantes dessa comunidade. Essa é a grande vantagem do fórum. Quanto mais organizado um fórum de discussões, maior sua funcionalidade. O que garante essa organização é a estrutura de tópicos da qual essa ferramenta faz uso: as mensagens ficam organizadas por tópicos, nomeados de acordo com os assuntos.

Uma outra vantagem do uso do fórum de discussões é que os participantes podem postar quantas mensagens quiserem, do tamanho que desejarem, observando sempre, contudo, as regras de etiqueta da internet.

Tal como no uso da linguagem em contextos face a face, o uso da linguagem via internet exigiu que se estabelecessem algumas regras de comportamento para garantir o bom “convívio” entre os internautas, evitando, com isso, estranhamentos e conflitos, já que o uso da internet é global e atravessa diversas culturas.

Essas regras de etiqueta adotadas na internet compõem um conjunto de boas maneiras chamado “netiqueta” – “net” + etiqueta. Como tudo o que há na internet, não há uma versão única e definitiva da netiqueta, mas diversas versões já estão espalhadas pela rede. Essas dicas e regras servem, principalmente, para os novatos no ciberespaço, que ainda não sabem muito bem como se comportar nesse novo ambiente. Contudo, a netiqueta não se refere apenas às regras de bom comportamento na rede, incluindo desde normas de acentuação em *e-mails* a regras relativas a propagandas veiculadas na internet. A netiqueta, por tudo isso, é essencial ao bom andamento de grupos de discussão e *chats*.

Por todas as características já explicitadas acerca do fórum de discussões, Harasim (1989) o caracteriza como o melhor ambiente interacional para o EAD.

O *chat* surgiu em 1988, na Finlândia. Em menos de uma década, os *chats* se tornaram uma das ferramentas de interação mais utilizadas pelos “frequentadores” da internet (MARCUSCHI, 2004). Segundo Murphy e Collins (1997), o *chat* já é utilizado na EAD desde a década de 90.

O “bate-papo virtual”, como o *chat* também é comumente chamado, constitui, ainda hoje, um dos meios de comunicação mais utilizados nas interações da internet, uma vez que é a passagem do diálogo presencial do dia a dia para o ciberespaço (ARAÚJO, 2004). Dessa forma, o *chat* permite a “conversa” (em um tom mais informal) entre duas ou mais pessoas em tempo real, ou seja, o que é enviado por uma é visto, no mesmo momento, pelas outras, simulando uma conversa

presencial. Por isso, dizemos que a comunicação via *chat* é síncrona, ou seja, os participantes da interação precisam estar conectados ao dispositivo ao mesmo tempo, apesar de separados espacialmente.

O *chat* também pode pressupor a comunicação de um para muitos e, justamente por ser uma ferramenta de comunicação síncrona, estimula o improviso, o raciocínio rápido e a troca rápida de turnos.

Embora muitos possam pensar que a sincronia é a grande vantagem do uso de *chats* em comparação aos fóruns de discussão em ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes, o *chat* pode se tornar desorganizado, caótico e, por consequência, cansativo: desorganizado e caótico porque todos podem querer “falar” ao mesmo tempo, fazendo perguntas e respondendo a outras; cansativo porque a participação exige que se digite durante todo o tempo da interação.

Outra desvantagem do *chat* em relação aos fóruns de discussão é a pouca flexibilidade que a comunicação síncrona apresenta: os encontros via *chat* devem ser marcados – dia e hora – com antecedência para que alunos e professores possam planejar seu tempo.

A mediação eficaz por parte de um professor ou até mesmo de um representante de turma ou líder de grupo é fundamental para que o tempo e o espaço sejam bem aproveitados e a interação se torne produtiva.

No contexto educacional, as características do *chat* podem gerar certo estresse nos alunos, e a informalidade e a espontaneidade podem ser substituídas por um certo grau de formalidade devido à preocupação dos participantes em relação à identidade projetada. Nesse tipo de *chat*, então, o registro varia de acordo com o grau da preocupação e com as relações de poder e interpessoais construídas pelo grupo.

Devido à ampla utilização de fóruns e *chats* como ferramentas de interação *on-line* em geral e também em contextos digitais de aprendizagem, já há hoje, na literatura, diversos trabalhos que tratam sobre o tema (ARAÚJO, 2004; FERREIRA, 1999; HARASIM, 1989; MARCUSCHI, 2004; MURPHY; COLLINS, 1997; TANCREDI; BERTOLUCI; TIGGERMANN, 2013). Por isso, apesar de o objetivo deste trabalho ser investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, não vamos nos alongar mais na discussão acerca desses conceitos.

Por outro lado, para atender ao objetivo proposto por esta pesquisa, faz-se necessário compreender algumas questões inerentes às emoções, aos sentimentos e à afetividade na Educação.

## 2.3 Emoções, sentimentos e afetividade

Segundo a perspectiva biológica a partir da qual Maturana (1998) interpreta a relação que se estabelece entre razão e emoção, o ser humano tem, como essência, o entrelaçamento desses dois elementos, visão que vai ao encontro do pensamento complexo. Entretanto, a razão ganha, ainda nos dias de hoje, um *status* diferenciado e superior, já que o homem se declara um ser racional, diferenciando-se dos demais animais, e a emoção sai desvalorizada dessa relação, que deveria ser equilibrada. Contudo, afirma Maturana (1998), qualquer ação que empreendamos ou qualquer atitude que tomemos notoriamente são fruto de questões emocionais anteriores.

Tomemos os conceitos de emoção, sentimento e afeto do dicionário de filosofia de Abbagnano (1998):

*Emoção* – Em geral, entende-se por esse nome qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para sua vida, suas necessidades, seus interesses. [...] Desse modo, as emoções podem ser consideradas reações imediatas do ser vivo a uma situação favorável ou desfavorável: imediata, porque condensada e, por assim dizer, resumida no tom do sentimento (agradável ou dolorosa), que basta para pôr o ser vivo em estado de alarme e para dispô-lo a enfrentar a situação com os meios de que dispõe (p. 311).

*Sentimento* – Esse termo pode significar: 1º o mesmo que emoção, no significado mais geral, ou algum tipo ou forma superior de emoção. [...] 3º fonte de emoções, como princípio, faculdade ou órgão que preside às emoções, e do qual elas dependem, ou como categoria na qual elas se enquadram (p. 874).

*Afeto* – Entendem-se com esse termo, no uso comum, as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário da paixão. Enquanto as emoções podem referir-se tanto a pessoas quanto a coisas, fatos ou situações, [o afeto constitui] a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada pelo adjetivo “afetuoso” [...]. Essa palavra designa o conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura etc, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa ‘preocupa-se com’ ou ‘cuida de’ outra

peessoa em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou à preocupação de que foi objeto (p. 21).

De acordo com Behar et al. (2013, p. 35), o termo “afetividade” foi cunhado por Eugene Bleuler em 1925. Segundo a autora, Bleuler entendia afetividade como “o conjunto de fenômenos psíquicos e físicos expressos sob diferentes formas (emoções, sentimentos, estados de ânimo, afeto, etc.)”. Behar et al. (2013, p. 35) acrescenta que a afetividade designa “a capacidade humana para experimentar emoções e sentimentos, positivos ou negativos, e a eles reagir”.

Contudo, para tratar de afetividade, emoções e sentimentos, não podemos deixar de trazer a teoria Walloniana. Para Wallon (1971, p. 30), “a emoção corresponde a um estágio da evolução psíquica situada entre o automatismo e a ação objetiva, entre a atividade motriz, reflexa, de natureza fisiológica e o conhecimento”. Maturana (1998) corrobora a tese do autor ao afirmar que as emoções são atitudes manifestadas por meio de expressões corporais resultantes da integração entre as próprias emoções e os pensamentos. Por meio dessa integração, o indivíduo age e se manifesta de forma verbal ou não verbal.

Maturana (1998) também diferencia emoções de sentimentos e define as emoções como as disposições corporais que fazem o ser humano agir de determinada maneira. Se o indivíduo está movido por determinada emoção, ele procede a uma determinada ação. Se a emoção que o move passa a ser outra, a ação acompanha esse movimento de mudança, em um fluir que o autor chama de “emocionar”.

Para o autor, as emoções não são identificadas apenas na linguagem, mas em todas as dinâmicas corporais reveladas, no fluxo das ações, em todas as situações cotidianas. Enfim, todas as ações do indivíduo possuem fundamento em suas emoções, não havendo ação humana sem uma emoção por trás como causa. Esse entrelaçamento entre ação e emoção, afinal, já era previsto por Morin (1990) sob a ótica do paradigma da complexidade.

Moraes (2008) acrescenta que são as ações do corpo que tornam o pensamento e as emoções visíveis, demonstrando uma cooperação de todas as dimensões do organismo, no sentido de reforçar a relação sistêmica e complexa existente entre o racional e o emocional.

É justamente sobre a teoria Walloniana que Tassoni (2008, p. 1) se apoia



para afirmar que “[...] a afetividade refere-se a uma gama de manifestações, revelando a capacidade do ser humano de ser afetado pelos acontecimentos, pelas situações, reações das outras pessoas, bem como por disposições internas do próprio indivíduo”.

De acordo com Wallon (1995), é por meio da afetividade que a criança recém-nascida consegue expressar suas insatisfações (chorando, por exemplo), fazendo com que o adulto realize uma ação para atender às necessidades dela e garantindo, dessa forma, sua sobrevivência. Ao longo da vida, a afetividade somam-se as emoções e os sentimentos com a função de socialização e comunicação entre os indivíduos.

Para classificar as emoções, Damásio (1996), um estudioso neurologista português, distingue as emoções em três tipos principais com base em pressupostos neurológicos:

- emoções primárias – emoções consideradas inatas, são comuns a todo ser humano, permitem reações imediatas a determinados estímulos do ambiente, reações estas até mesmo inconscientes, e refletem mudanças bruscas de ânimo. Entre as emoções primárias, o autor inclui as emoções básicas, como alegria, tristeza, medo, aversão, raiva e surpresa;
- emoções secundárias – emoções de complexidade maior que as emoções primárias e que variam em função de fatores socioculturais. Justamente por não serem inatas e dependerem das interações sociais, as emoções secundárias se manifestam um pouco mais tarde. Entre as emoções secundárias, o autor inclui culpa, ciúme, gratidão, vergonha, simpatia, orgulho, compaixão, desprezo, inveja e espanto;
- emoções de fundo – emoções causadas por estímulos físicos ou mentais que levam à tensão ou ao relaxamento, ao cansaço ou à disposição, e se manifestam por meio de alterações e movimentos físicos. Entre as emoções de fundo, o autor inclui bem-estar, mal-estar, calma e tensão.

Tomaremos o termo “emoção” para englobar emoções, sentimentos e afetividade ou afeto para fins de desenvolvimento desta pesquisa.

### **2.3.1 Emoções na Educação**

Apesar de, por muito tempo, ter-se acreditado que as questões cognitivas seriam as de maior importância no processo de aprendizagem, processo este que deveria culminar com a apreensão de conhecimentos, vários autores já citados neste trabalho (FREIRE, 2013; LA TORRE, 2010; MORAES; NAVAS, 2010; MORAES, 2010; NAVAS, 2010) hoje já corroboram a tese de que a aprendizagem se dá pela soma de aspectos cognitivos, sociais e afetivos, acrescentando-se, nesse caso, a importante parcela que cabe ao pensamento complexo de Morin (1995).

Moraes e La Torre (2010) expõem que, durante um processo de aprendizagem, o contexto, os pensamentos, os sentimentos, as emoções, as ações, os desejos e os afetos dos indivíduos são elementos que, entrelaçados e entendidos de forma complexa, completam a totalidade do ser humano.

Almeida (2000, p. 13), por exemplo, afirma que

[...] para realizar uma ação educativa eficaz, a escola não deve se considerar alheia aos conhecimentos que favoreçam o total desabrochar da pessoa. Pelo contrário, deve-se considerar atenta a todos os aspectos relacionados com a atividade de conhecimento, para realmente se constituir num meio propício para o desenvolvimento mental e pessoal da criança.

Emoção e cognição teriam, dessa forma, uma forte ligação, que, mais uma vez, confirmaria a ideia de que não poderíamos almejar um processo educacional formal desconsiderando os aspectos emocionais, ou seja, não poderíamos criar um ambiente favorável à aprendizagem sem afeto, sem integrar as dimensões que igualmente compõem o ser humano.

Seguindo na mesma direção, Kohl e Rego (2003) trazem a ideia de que a vida emocional dos aprendizes mantém uma íntima relação com outros vários processos psicológicos e com o desenvolvimento da consciência.

Ainda segundo Kohl e Rego (2003), pelo fato de a linguagem e a interação social representarem elementos primários para o desenvolvimento dos seres humanos e pelo fato de os seres humanos possuírem a capacidade de desenvolver emoções mais sofisticadas que as dos outros animais – justamente por conta da

habilidade e necessidade de mediação –, o conhecimento social e culturalmente construído passa a constituir o pensamento e as próprias emoções.

De acordo com Moraes (2008), o professor precisa estar atento aos sinais do dia a dia. Nas palavras da autora,

[...] como educadores, temos de estar mais atentos e conscientes à importância de cada momento, a cada palavra dita ou não dita, a cada ação, a cada clima criado, ao silêncio, às experiências ou circunstâncias que se apresentam nos ambientes educacionais. Isso porque elas jamais se repetem, pois são relações de natureza complexa, datada, apoiada por processos interativos, por interações sensoriais, emocionais, intuitivos, por pensamentos, emoções e sentimentos [...] (MORAES, 2008, p. 28).

Mahoney (2004) busca apoio na teoria Walloniana para acrescentar que o professor deve estar atento às manifestações de emoções de seus alunos para identificar reações ligadas à baixa autoestima diante do processo de aprendizagem. Mostrar-se sempre à disposição do aluno para que este se sinta à vontade para expressar o que sente pode ajudar o professor a diagnosticar casos de baixa autoestima de forma precoce e sem danos à aprendizagem.

Para Bonatto et al. (2008), não basta que o professor demonstre carinho ou faça elogios. Ele precisa deixar transparecerem suas emoções, demonstrando estar em condições de igualdade com seus alunos, evidenciando possuir as mesmas características limitadoras inerentes a todos os seres humanos, enfim, aproximando-se desses alunos.

De acordo com Wosnitza e Volet (2005), com apoio em Wosnitza (2004), as condições do ambiente influenciam as primeiras impressões do aluno ao se deparar com um contexto formal de aprendizagem. Essas primeiras impressões dependem do quanto o processo de aprendizagem, por meio de uma determinada atividade, desafia o estudante, parece-lhe familiar ou é relevante em relação a seus interesses, tal como acontece no cotidiano desse aprendiz como ser humano complexo que é.

As possíveis combinações dessas condições geram diferentes reações no aluno. Nesse sentido, segundo o autor, atividades familiares, porém irrelevantes para o estudante, inibem a manifestação de emoções; atividades desafiadoras e relevantes, porém não familiares para o estudante, estimulam a manifestação intensa de emoções tanto positivas quanto negativas; atividades desafiadoras, porém não familiares e irrelevantes para o estudante, podem fazer com que ele

ignore o desafio e abandone a atividade. Contudo, seja qual for o caso, qualquer uma dessas combinações influencia o processo de aprendizagem.

O efeito que a manifestação de emoções gera em outro participante ou em um grupo se configura como um importante fator a ser estudado. A partir dessa manifestação, os demais participantes podem, por exemplo, sentir-se à vontade e com abertura suficiente para expor emoções amigáveis, sentir a necessidade de romper a interação – fechando as possibilidades de manifestação de emoções –, perceber uma atmosfera de conflito ou calar-se. Nesse sentido, as manifestações de emoções podem vir a gerar outras manifestações de emoções a título de reação.

Tendo como base esse cenário escolar que ainda, predominantemente, privilegia a dissociação entre razão e emoção, a separação entre pensamento e sentimento, e a necessidade de a Educação privilegiar a realidade multidimensional e complexa das pessoas envolvidas no processo de construção do conhecimento – já que o ser humano não é constituído somente de uma dimensão emocional ou de uma dimensão racional –, passemos à discussão acerca de como a questão emocional se posiciona especificamente no contexto da EAD.

### **2.3.2 Emoções na EAD**

Segundo Derks, Fischer e Bos (2007), muitos estudos afirmam que é mais difícil manifestar emoções em ambientes cuja comunicação é mediada por tecnologia do que em ambientes em que a comunicação ocorre face a face. Entretanto, os autores argumentam não haver indicativos que comprovem que o ambiente digital é menos emocional ou menos pessoal. Ao contrário, os autores explicam que a comunicação *on-line* e a comunicação face a face são dois processos que ocorrem de forma bastante similar.

De acordo com Wosnitza e Volet (2005), em processos interativos *on-line*, a dimensão social e a dimensão emocional podem até ser menos visíveis, mas seus impactos não são menos importantes nos alunos durante o processo de aprendizagem, afinal, os participantes de processos de aprendizagem a distância são, em essência, os mesmos participantes de processos de aprendizagem tradicionais ou presenciais.

Já para Williams (1997), apesar de as emoções poderem fluir naturalmente em um contexto digital de interação, perdemos, no ambiente virtual, a possibilidade do toque. Segundo o autor,

[...] what we lose in cyberspace is the depth of emotional experience, warmth and understanding which comes from embodied gestures such as being touched by another human being through face-to-face contact and physical co-presence in the real world. The cuddle for a crying child, the arm of support around a friend in need, the gentle physical caress of a passionate lover, these and many other embodied gestures touch us deeply and communicate a shared sense of trust, intimacy and vulnerability which is grounded in the contingencies of our fleshy mortal bodies (1997, p. 128).

Contudo, podemos levantar os seguintes questionamentos: em um contexto formal e tradicional de aprendizagem, em outras palavras, em uma sala de aula presencial, essa proximidade é alcançada com tranquilidade e de forma tão natural? Em uma sala de aula tradicional, professores e alunos se sentem tão próximos como é possível imaginarmos? Com uma breve reflexão acerca de alguns fatores que hoje incomodam tanto os professores, como o tamanho das turmas, podemos levantar mais uma questão: em contextos presenciais, professores e alunos estão tão mais emocionalmente envolvidos que professores e alunos de contextos de aprendizagem mediados por tecnologia?

Para Rheingold (2000), a relação que se estabelece nos ambientes virtuais não precisa ser rasa, uma vez que o contato face a face está sendo substituído, aos poucos, pelo contato “entre corações”, ou seja, as manifestações dos sentimentos aparecem com tanta frequência nesses ambientes quanto em contextos presenciais. Essa comparação não poderia se dar de forma diferente, já que as relações estabelecidas nos meios digitais também são relações sociais em sua essência, também são típicas da vida real, e, como tal, estão completamente impregnadas de afetividade, levando em consideração todas as dimensões aparentemente opostas que compõem o próprio ser humano, tal como nos evidencia o pensamento complexo (MORIN, 1995).

De acordo com Maturana (1998), durante a interação, o “conversar” se entrelaça com o “emocionar” e, em contextos digitais, o “conversar” é parte fundamental do processo de aprendizagem.

Moraes (2008), sempre preocupada com a posição do professor nessa transição do meio pelo qual os participantes de processos formais de aprendizagem

se relacionam, alerta que o professor que atua em programas *on-line* precisa estar consciente de seu papel enquanto alguém que facilita a aprendizagem de seus estudantes, propiciando, para isso, ambientes cognitivo-emocionais (em que diferentes atores interagem por meio de diferentes tecnologias) e redes de relações.

De acordo com Bruno (2008), em contextos digitais de aprendizagem, é preciso que a linguagem seja revestida de certo cuidado para que os interlocutores, professores e alunos, sintam-se à vontade para dialogar, e não intimidados. Por isso, a autora ressalta a função da linguagem emocional dos sujeitos nos processos de interação digital, agregando-os por meio de vínculos ou afastando-os.

Ainda segundo a autora, é a emoção dos participantes de um processo de aprendizagem em contextos digitais que subsidia o uso da linguagem emocional, no sentido de provocar esta ou aquela reação em seus interlocutores de forma recursiva, como em um caminho de ida e volta.

Arnt (2008) acrescenta que os momentos iniciais de qualquer curso a distância deveriam se dedicar a criar uma atmosfera de envolvimento emocional entre os participantes, já que o envolvimento entre eles pode gerar importantes parcerias. A autora acrescenta ainda que hoje os programas desenvolvidos em contextos digitais de aprendizagem já mostram que as participações emotivas incluem também o silêncio, cujas causas podem ser as mais diversas. Dessa maneira, nenhum tipo de manifestação de emoção pode ser desconsiderado, nem mesmo a ausência de qualquer tipo de manifestação.

A própria experiência de uso da internet como meio de construção colaborativa de conhecimento nos mostra que, além da linguagem verbal, com palavras e frases carregadas de afetividade, outros recursos também são bastante utilizados para manifestação das emoções. Trata-se dos chamados *emoticons*, recursos gráficos eficientes que, segundo Marcoccia (2001), podem ajudar na aproximação dos participantes de uma situação comunicativa em contextos em que o contato face a face não seja possível. Isso se dá pela facilidade de se expressarem emoções por meio de símbolos.

De acordo com Derks, Bos e Von Grumbkow (1997), os participantes de um processo interativo via internet se utilizam de *emoticons* de forma regular e como emblemas que enfatizam, esclarecem ou apenas representam as emoções. Os autores explicam que *emoticons* de significado positivo são utilizados em contextos sociais positivos e, inversamente, *emoticons* de significado negativo são utilizados

em contextos sociais negativos, contudo, em menor quantidade. Isso indica que, em contextos positivos, *emoticons* positivos parecem ser suficientes para a manifestação de emoções positivas. Em contrapartida, em contextos negativos, os participantes das relações interpessoais necessitam se expressar mais, explicar e detalhar mais, verbalmente, a situação para resolver ou esclarecer a questão.

Embora pareça claro que a escolha e o uso de um *emoticon* são processos conscientes e voluntários, não há pesquisas que já tenham esclarecido como e quando esses recursos são utilizados, interpretados e processados, e que efeitos eles causam em diferentes contextos.

Em relação aos *emoticons*, é importante observar ainda que, ao nos referirmos a esse tipo de recurso, estamos nos referindo também aos chamados *smiles*, *emojis* e assemelhados. Contudo, esses elementos gráficos não serão analisados nesta pesquisa, cujo foco são os elementos léxico-gramaticais, ou seja, verbais, que trazem carga emocional em seus significados.

Quando Derks, Fischer e Bos (2007) se referem às emoções partilhadas no ambiente *on-line*, os autores estão se referindo à manifestação de emoções tanto implícitas quanto explícitas, ambas tipos essenciais para que examinemos o conteúdo emocional da interação. Portanto, pode ocorrer de nem sempre elementos linguísticos ou gráficos sejam utilizados para que emoções sejam manifestadas.

Hareli e Weiner (2002) tratam da direção da emoção. Essa direção reflete a interpretação que cada indivíduo faz acerca de suas próprias emoções e das causas que o levam sentir o que sente, ou seja, das fontes de suas emoções.

De acordo com os autores, um participante de um processo de aprendizagem a distância pode direcionar sua emoção (positiva ou negativa) a si mesmo, ao conteúdo ou a uma determinada atividade a ser desenvolvida, à tecnologia utilizada no programa ou a um ou mais participantes do processo, e, independentemente da direção da emoção, a questão está sempre no processo de estímulo.

As emoções direcionadas a si mesmo são disparadas por estímulos internos: o estudante pode, por exemplo, sentir-se satisfeito pelo progresso realizado. Já as emoções direcionadas ao conteúdo ou uma atividade são disparadas por estímulos externos: o estudante pode, por exemplo, sentir-se frustrado por não entender o que deve ser realizado em determinada tarefa devido à

falta de clareza do enunciado. Da mesma forma, as emoções direcionadas à tecnologia empregada são disparadas por estímulos do contexto: o aluno pode, por exemplo, sentir-se desmotivado por não possuir um equipamento que suporte todos os recursos audiovisuais utilizados no programa.

Ainda segundo Wosnitza e Volet (2005), um participante pode direcionar suas emoções a outro participante ou a um grupo de participantes – por exemplo, o aluno pode elogiar a interação que realizou com um outro aluno ou com sua turma, ressaltando o que aprendeu por meio da troca –, e um grupo de participantes pode direcionar suas emoções a outro grupo de participantes.

Uma curiosidade a se citar é que Wosnitza e Volet (2005) não encontraram, em nenhum de seus estudos, manifestações de emoções positivas direcionadas à tecnologia durante o processo de aprendizagem. Talvez esses estudos possam nos levar a concluir que os participantes de um processo de aprendizagem que se desenvolve em contextos digitais só manifestam emoções negativas acerca da tecnologia empregada, pelo menos de forma voluntária, e que ambientes amigáveis, intuitivos, leves, de fácil utilização podem até disparar emoções positivas, mas estas não se manifestam por meio da linguagem ou de elementos gráficos.

Como esta pesquisa tem como foco as interações entre professores-tutores e alunos em fóruns de discussão (texto escrito) e *chats* (texto escrito com características de texto falado), em contextos digitais de aprendizagem, e, segundo Martin e White (2005), as ferramentas oferecidas pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) podem ser aplicadas tanto em textos escritos quanto em textos falados, a GSF se configura como importante suporte para a análise que se deseja realizar nesta pesquisa. Além disso, de acordo com Tassoni (2000), analisar os textos criados por alunos e professores durante o processo interacional nos ajuda a compreender melhor as emoções, os sentimentos e o aspecto afetivo que estão presentes nessas relações interpessoais.

## **2.4 Gramática Sistêmico-Funcional**

A Gramática Sistêmico-Funcional (doravante, GSF), cujo principal representante é Halliday (1985), tem como objetivo explicar como os significados se constroem nas interações linguísticas autênticas, ou seja, com o uso da linguagem,



de forma descritiva e interpretativa, e como a linguagem, enquanto fenômeno social, é estruturada e organizada para que essas interações ocorram e os significados sejam construídos.

De acordo com Eggins (1994), a GSF entende a linguagem como um recurso estratégico para a construção de significados e como sistema e expressão do comportamento, influenciado pela forma como pensamos, pelos valores que possuímos, pelos conceitos que adquirimos ao longo de nossa experiência de vida. A língua, por sua vez, é entendida como um sistema complexo utilizado pelos participantes de uma situação comunicativa para transmitir suas representações acerca do mundo, para construir significados.

Segundo Eggins (1994), a preocupação da GSF é identificar como os padrões linguísticos se manifestam no uso da linguagem e descrevê-los de forma detalhada. Trata-se de uma teoria de perspectiva funcional e sistêmica justamente porque a linguagem possui uma função, e a gramática é entendida como um sistema que organiza as opções de escolha que estão à disposição dos usuários, em um determinado contexto, como recurso para a construção de significados. A perspectiva sistêmica cria, por sua vez, uma estreita relação entre a GSF e o pensamento complexo de Morin (1990).

Na mesma linha, Ramos (1997) explica que a orientação funcional e semântica da gramática do discurso é que permite a identificação dos significados e da eficácia de um texto, e as categorias gramaticais é que permitem a identificação de padrões semânticos, sem o que seria impossível estabelecer uma relação entre o próprio texto e seu contexto, extremamente imbricados, partes inseparáveis de um todo complexo.

De acordo com Martin e White (2005), a GSF é um modelo de múltiplas perspectivas que permite a interpretação da língua em uso e um dos instrumentos utilizados para isso é a noção de tipos de significados.

Segundo Halliday (1985), os diferentes significados que podem ser produzidos com o uso da língua refletem as metafunções da linguagem, que podem ser de três naturezas – ideacionais, textuais ou interpessoais – e interferem na construção de diversos tipos de textos, misturando-se com os próprios textos e com seus respectivos gêneros. De acordo com Martin e White (2005), as três metafunções da linguagem são formas de expressão de significados que figuram, simultaneamente, no discurso.

De acordo com Halliday (1985), o texto está para a língua como as situações estão para a cultura. Fairclough (1992) complementa essa afirmação explicando que o interesse da GSF é compreender e explicar a relação existente entre a linguagem e o caráter social dos textos analisados.

Dessa maneira, os tipos de textos, enquanto autênticos produtos das interações sociais que mantêm estreita relação com os contextos social e cultural de produção, são os objetos de estudo da teoria sistêmico-funcional, que não separa as estruturas gramaticais e os itens lexicais escolhidos pelos participantes de um processo interativo do contexto sociocultural em que eles se inserem. É justamente esse léxico eleito que revela a forma como o participante de um processo discursivo pensa e “enxerga” o mundo.

Contudo, segundo Ramos (1997, p. 80), “o escopo do significado experiencial codificado através do léxico em qualquer língua é vasto”, ou seja, as possibilidades de combinações lexicais para representação do significado experiencial são inúmeras, o que torna a análise textual uma difícil tarefa, que precisa ser essencialmente interpretativa e incluir uma análise léxico-gramatical.

Ramos (1997, p. 36) ainda acrescenta que “a gramática proposta por Halliday é composta por multiníveis (*strata*); é funcional (as estruturas gramaticais são explicadas em relação ao significado); é paradigmática”, porque descrever alguma coisa e relacioná-la a outras coisas são o mesmo processo (HALLIDAY, 1985), ou seja, descrever as escolhas do falante e relacioná-las a outras possíveis escolhas se refletem no mesmo processo.

A análise interpretativa do texto inclui as escolhas dos participantes do contexto, essencialmente influenciadas por este. Portanto, não há análise descontextualizada, e é justamente esse tipo de análise que se apresenta fundamental na perspectiva desta pesquisa, justamente devido à questão da escolha léxico-gramatical. De acordo com Eggins (1994), o que o falante poderia escolher representa o que ele gostaria de expressar, e o que o falante de fato escolhe, de forma não arbitrária, representa o que o falante de fato expressa.

Como o objetivo deste estudo é investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, torna-se fundamental que analisemos os textos como resultados diretos das escolhas léxico-gramaticais desses atores, entre tantas outras opções, no momento da interação.

De acordo com Eggins (1994), a abordagem sistêmica pode ser caracterizada como “funcional-semântica” e, a fim de atingir seu objetivo, a GSF elenca quatro perspectivas: a língua em uso possui funções (perspectiva funcional), o que permite que os significados sejam construídos (perspectiva semântica), significados estes que são influenciados pelo contexto sociocultural da interação (perspectiva contextual) e são produzidos mediante escolhas (perspectiva semiótica).

Eggins (1994) explica que, para entender a influência que o contexto exerce sobre as escolhas linguísticas de um falante, a abordagem sistêmico-funcional lança mão da teoria de gênero e da teoria de registro.

A teoria de gênero descreve o impacto do contexto de cultura no uso da linguagem, levando em consideração, de acordo com Ramos (1997), o que os participantes de um processo de interação realizam por meio da língua e como eles organizam a linguagem para atingir um determinado objetivo comunicativo. Apesar de importante dentro de uma perspectiva sistêmico-funcional da linguagem, a teoria do gênero não possui grande relevância no contexto deste estudo.

A teoria de registro, por outro lado, descreve o impacto do contexto de situação no uso da linguagem, na produção do texto (EGGINS, 1994), permitindo a descrição de padrões linguísticos, e, por esse motivo, adquire maior relevância no contexto desta pesquisa.

Segundo Halliday e Hasan (1989), para identificar o registro utilizado, a teoria de registro inclui três dimensões, com diferentes níveis de abstração, que separam a língua escrita da língua falada:

- o campo do discurso, que diz respeito a padrões semânticos, ao assunto da interação, e pode ser identificado por meio do léxico escolhido;
- as relações estabelecidas, que dizem respeito a padrões léxico-gramaticais, à forma como o participante se pronuncia em termos de papel, *status* e condição de poder;
- o modo da linguagem, que diz respeito a padrões fonológicos e grafológicos, ao papel da linguagem, à organização do texto, a sua função e a seu modo de veiculação, ou seja, texto escrito ou texto falado.

De acordo com Martin e White (2005), a fala possui os padrões fonológicos como mais concretos por meio da organização de fonemas, dentro de sílabas, com ritmo e entonação. Já a escrita possui os padrões grafológicos como mais concretos por meio da organização de letras, dentro de, entre outras unidades intermediárias, sentenças, com pontuação e forma específica.

Para que possamos proceder com a análise linguística dos dados desta pesquisa, representados pelas mensagens de alunos e professores-tutores em contextos digitais de aprendizagem, passemos à explanação acerca do sistema da avaliatividade em sua perspectiva da atitude, a partir da qual, segundo Martin e White (2005), é possível verificar os sentimentos presentes nas relações interpessoais.

#### **2.4.1 Sistema da avaliatividade – atitude**

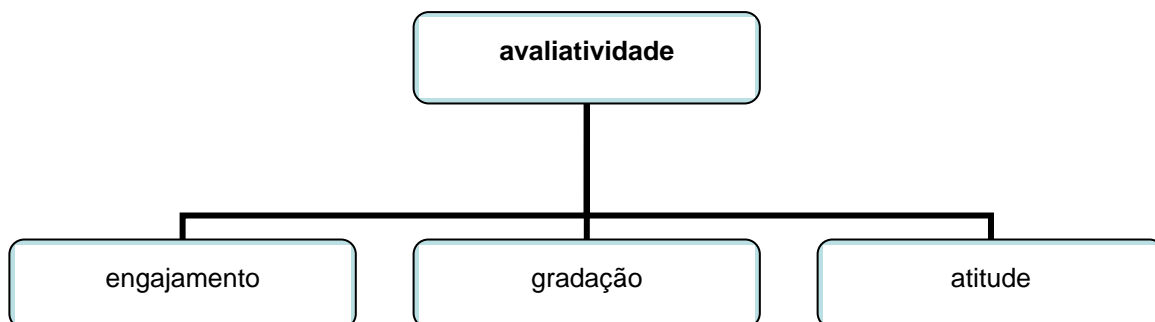
O sistema da avaliatividade busca explicar os significados interpessoais realizados por meio da linguagem a partir de mecanismos de avaliação que permitem ao falante atribuir diferentes avaliações, positivas ou negativas, a pessoas, comportamentos, sentimentos, coisas, fenômenos ou eventos do cotidiano. Esses mecanismos de avaliação aparecem, por sua vez, a partir das escolhas léxico-gramaticais realizadas pelo autor de um enunciado. Por isso, é possível que os recursos léxico-gramaticais utilizados para a expressão da avaliação sejam categorizados e classificados. Foi justamente a fim de se categorizarem essas manifestações avaliativas que se estabeleceu o sistema da avaliatividade.

Para Martin e White (2005), o sistema da avaliatividade procura compreender como o sujeito, autor de um enunciado, avalia um objeto, que pode ser alguma coisa ou alguém, um fenômeno ou evento em uma relação interpessoal. Por esse motivo, dentro da perspectiva sistêmico-funcional, é precisamente o sistema da avaliatividade que interessa aos fins desta pesquisa, já que o comportamento de um indivíduo, como já vimos, é consequência ou resultado de suas emoções.

Ainda segundo os autores, o sistema da avaliatividade se reparte em três sistemas menores, conforme o esquema 2.1, que representam os recursos utilizados

para posicionamento intersubjetivo e questões avaliativas: o engajamento, a gradação e a atitude.

Esquema 2.1 – Avaliatividade

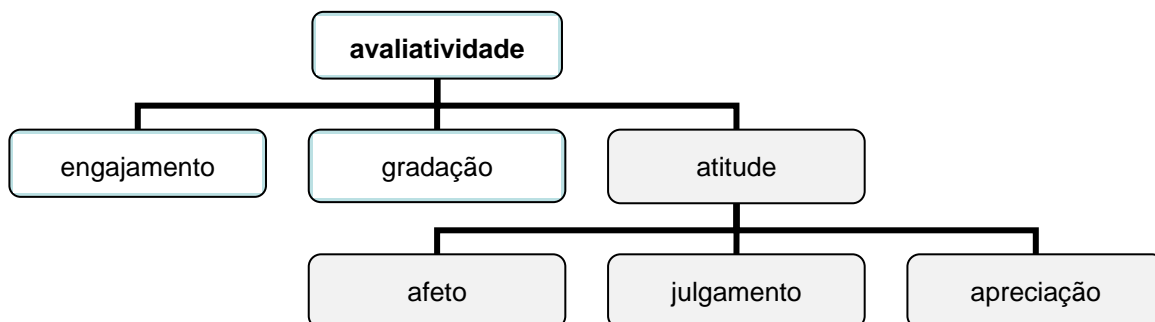


O engajamento diz respeito à forma como o enunciador se coloca diante de seu interlocutor, e a gradação possui cunho avaliativo. Contudo, este trabalho se concentra na descrição da atitude, subsistema que nos permite entender e mapear como os sentimentos se expressam por meio da linguagem.

Por meio da atitude, Martin e White (2005) explicam ser possível analisar os sentimentos presentes nas relações interpessoais por meio dos significados de afeto, julgamento e apreciação.

Assim como os demais subsistemas do sistema da avaliatividade se manifestam por meio de outros recursos, é justamente no afeto (recurso utilizado para expressar emoções), no julgamento (recurso utilizado para julgar caráter) e na apreciação (recurso utilizado para atribuir valor) que se baseia a atitude, conforme o esquema 2.2, a seguir:

Esquema 2.2 – Atitude



De acordo com Almeida (2010), o afeto, subsistema que nos interessa analisar de perto, diz respeito ao registro dos sentimentos positivos ou negativos por meio da linguagem. O subsistema do afeto, por meio do qual as emoções aparecem no discurso, realiza-se por meio de: (i) epítetos ou qualidades; (ii) adjuntos de circunstâncias/modos por meio dos quais os processos se realizam. Essas realizações podem ser observadas nas sentenças a seguir:

(i) *Professores felizes são os que veem seus alunos aprendendo.*

(ii) *Os professores sorriram de canto a canto da boca quando viram seus alunos aprendendo.*

Além disso, o subsistema do afeto se manifesta por meio dos processos mentais, relacionais e comportamentais, conforme veremos mais adiante.

Para entender como os sentimentos se manifestam nas relações interpessoais, Martin e White (2005) propõem algumas reflexões.

A primeira proposição de reflexão posta pelos autores diz respeito a investigar se, em uma mesma cultura, os mesmos sentimentos são, em geral, compreendidos como positivos ou negativos. Dessa forma, os autores entendem ser necessário que se separem os sentimentos culturalmente motivados dos sentimentos resultantes apenas de uma determinada situação em particular.

Em segundo lugar, Martin e White (2005) questionam se as manifestações paralinguísticas ou extralinguísticas ocorrem juntamente com os sentimentos ou se essas manifestações são decorrentes dos sentimentos. Segundo os autores, os sentimentos são o resultado das emoções.

A terceira questão posta pelos autores diz respeito a se descobrir se o fator que desencadeia os sentimentos se trata de um fator externo, um fator que faz parte da “atmosfera” do próprio contexto, ou seja, se o participante é responsável pela ocorrência dos sentimentos (agentividade do participante) ou se estabelece uma relação afetiva devido a uma determinada fonte externa (paciente).

A penúltima problemática sugerida por Martin e White (2005) diz respeito à gradação da intensidade dos próprios sentimentos.

Por fim, a quinta e última questão mantém relação com a intencionalidade, ou ausência desta, e com a reação. Segundo os autores, no caso dos significados

afetivos, os processos mentais relacionados a sentimentos seriam sempre processos conscientes, ou seja, o participante seria sempre consciente desses processos.

Para fins de definição das categorias utilizadas para apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa, consideramos que os tipos de afetos registrados podem ser positivos ou negativos. Além disso, utilizamos as três subdivisões de significados do afeto, segundo Martin e White (2005, p. 49):

- significados de felicidade ou infelicidade, concretizados em emoções que o senso comum associa ao coração;
- significados de segurança ou insegurança, concretizados em emoções associadas ao bem-estar social em relação ao meio ambiente;
- significados de satisfação ou insatisfação, concretizados em emoções de realização ou frustração em relação a metas e objetivos postos.

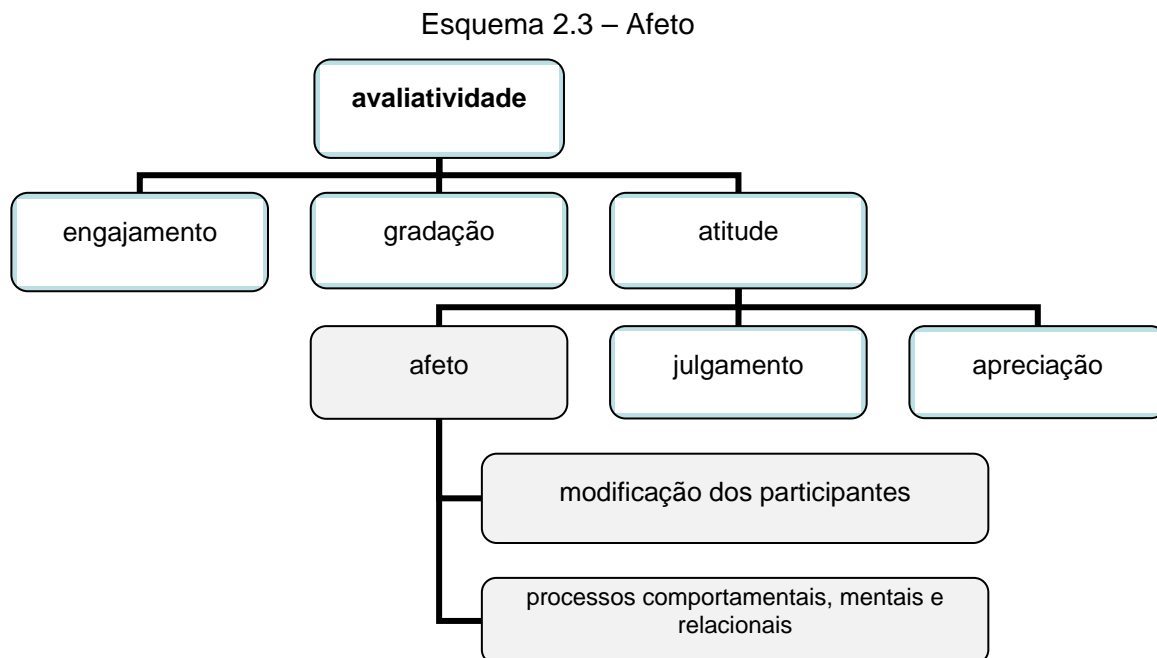
Nesse sentido, a categorização dos registros de afeto pode ser representada tal como no quadro 2.1, a seguir:

Quadro 2.1 – Tipos de afeto

<b>tipos de afeto</b>	<b>positivos</b>	<b>negativos</b>
felicidade/infelicidade	felicidade alegria amor	infelicidade tristeza ódio raiva
segurança/insegurança	confiança bem-estar ansiedade <sup>6</sup> paz calma surpresa	temor mal-estar ansiedade tensão vergonha espanto culpa ciúme
satisfação/insatisfação	prazer simpatia curiosidade respeito gratidão realização	desprazer desagrado tédio desrespeito ingratidão frustração

<sup>6</sup> Dependendo do contexto, o sentimento de ansiedade pode ser positivo, como quando se espera, ansiosamente, por alguém ou algo muito desejado, ou negativo.

Dessa forma, o afeto pode incrementar a descrição gráfica do sistema da avaliatividade da seguinte maneira:



O julgamento, segunda instância semântica da atitude, manifesta-se por meio de julgamentos de um participante de uma relação interpessoal em relação ao comportamento ético e moral de alguém, de forma positiva ou negativa. Um exemplo de julgamento pode ser observado no exemplo a seguir:

*O novo professor de Matemática é muito exigente.*

O subsistema do julgamento se subdivide em julgamento de estima e julgamento de sanção social. No caso do julgamento de estima, os significados estão relacionados com a:

- normalidade, ou seja, o quão comum ou diferente se é;
- capacidade, ou seja, o quão competente ou incapaz se é;
- tenacidade, ou seja, o quão confiável ou vacilante se é.

Já a instância do julgamento de sanção social está relacionada ao que se entende como certo ou errado, aos hábitos considerados como bons costumes, aos comportamentos adequados, aos conceitos de:



- propriedade, ou seja, o quão ético ou antiético se é;
- veracidade, ou seja, o quão honesto ou desonesto se é.

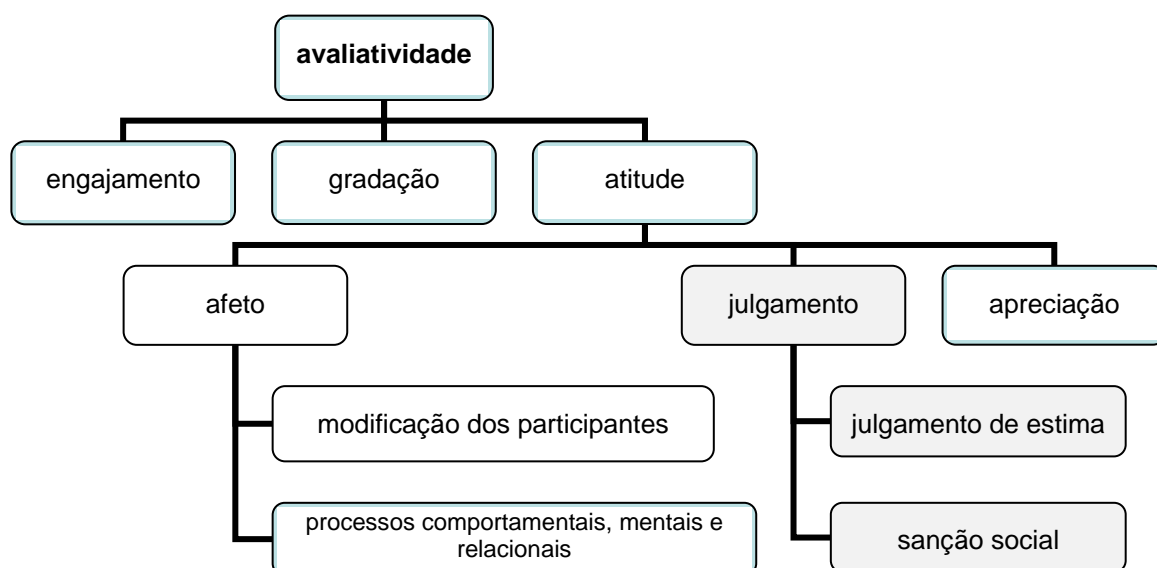
Nesse sentido, a categorização dos registros de julgamento pode ser representada tal como no quadro 2.2:

Quadro 2.2 – Tipos de julgamento

tipos de julgamento	categorias	positivos	negativos
estima social	normalidade	especial	comum
	capacidade	competente	incompetente
	tenacidade	confiável	vacilante
sanção social	propriedade	ético	antiético
	veracidade	honesto	desonesto

O julgamento, portanto, incrementa a descrição gráfica do sistema da avaliatividade da seguinte forma:

Esquema 2.4 – Julgamento

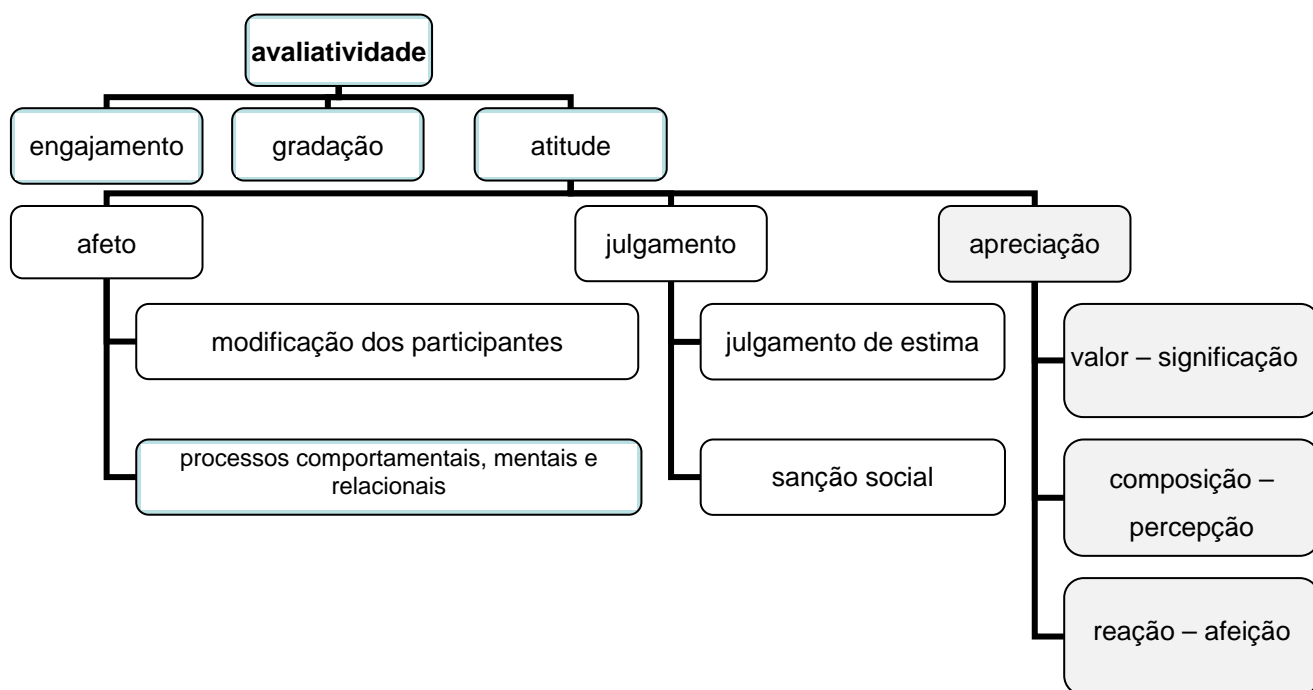


A apreciação, terceiro e último subsistema da atitude, diz respeito à avaliação que o participante de uma relação interpessoal faz em relação ao valor estético, ou seja, referente à forma. É a apreciação o subsistema responsável por discriminar:

- a reação de afeição do autor do enunciado em relação a alguma coisa (variação de interessante a desinteressante);
- a composição relacionada à percepção de alguma coisa como algo simples ou complexo;
- o valor de alguma coisa ou algum evento em relação a seu significado.

Dessa forma, a apreciação completa a descrição gráfica do sistema da avaliatividade da seguinte forma:

Esquema 2.5 – Apreciação



Antes de encerrar esta seção, é preciso que se considere a forte relação que a GSF mantém com o pensamento complexo de Morin (1990) justamente por sua essência sistêmica, complexa e orgânica, em que a modificação de uma ou mais partes modifica não só as demais partes como também o todo.

Na próxima seção, vamos abordar os aspectos envolvidos em cada uma das metafunções da linguagem, com mais foco na metafunção interpessoal, justamente pela natureza deste trabalho.

### **2.4.2 Metafunções da linguagem**

As metafunções da linguagem foram descritas, primeiramente, por Halliday (1985).

Sob o ponto de vista da metafunção ideacional, o foco recai na oração como processo de interação, ou seja, segundo Vian Jr. et al. (2009), para persuadir seus interlocutores, o texto precisa transmitir significados experienciais de forma adequada.

Para Ramos (1997), a função ideacional, que permite a expressão do campo do conteúdo, uma das dimensões da teoria de registro, mantém relação com a forma como o participante de uma relação interpessoal se expressa sobre o mundo e sobre sua realidade, e com a forma como ele interpreta e percebe sua realidade.

Martin e White (2005) detalham que a metafunção ideacional constrói experiências por meio do relato do que está acontecendo, incluindo quem está fazendo o que, para quem, onde, quando, por que, como e a relação lógica entre esses elementos.

Nesse sentido, Ramos (1997, p. 75) explica que a função ideacional se divide em lógica e experiencial. Segundo a autora, a função lógica permite a combinação de fenômenos por meio de “relações altamente generalizadas”, como a adição, a exclusão e a alteração. Já a função experiencial permite que as pessoas possam abordar, por meio do léxico, as coisas do mundo e, por meio da gramática, a forma como essas coisas se relacionam, atribuindo autoria (sujeito) às ações (verbos com seus respectivos complementos) mediante utilização de circunstâncias de tempo, forma, lugar, etc.

De acordo com Silva (2009), os processos de transitividade da língua mantêm relação com a função ideacional, por meio da qual o participante de uma interação pode expressar sua experiência diante do mundo externo e de seu interior, de sua consciência, de forma histórica, social e culturalmente contextualizada. Ramos (1997, p. 94) busca apoio em Halliday (1985) para explicar que a transitividade permite que os falantes de uma língua possam representar mentalmente a realidade e falar sobre ela, representando o significado de uma oração e determinando seus processos semânticos, que possuem três componentes

básicos: o processo em si, os participantes do processo e as circunstâncias do processo.

Segundo a autora, o processo é um componente obrigatório em uma oração e é expresso por um grupo verbal, como no exemplo a seguir:

*O aluno realizou a prova com facilidade.*

Em adição, o processo de uma oração pode se apresentar de diferentes maneiras.

De acordo com Ramos (1997), os processos materiais dizem respeito ao “fazer”, possuem sempre um ou mais atores e, normalmente, um ou mais objetivos. Os processos materiais podem ainda se classificar como processos materiais de ação, cujos atores possuem vida (são animados) e processos materiais de evento, cujos atores não possuem vida (são inanimados).

Pode-se observar um exemplo de processo de ação em

*O professor corrigiu os trabalhos a tempo.*

Em contrapartida, pode-se observar um exemplo de processo de evento em

*A chuva impediu que o professor chegasse para sua aula.*

Os processos de ação ainda podem se dividir em processos de ação de intenção e processos de ação de supervenção.

Nos processos de ação de intenção, os atores agem de forma voluntária, como em

*O aluno solicitou revisão de sua prova.*

Nos processos de ação de supervenção, os atores agem de forma involuntária, por exemplo,

*Os alunos foram reprovados.*

Ainda segundo Ramos (1997), os processos mentais, por sua vez, dizem respeito ao “sentir”, possuem um ou mais experienciadores (que sentem) e um ou mais fenômenos (o que é sentido). Os processos mentais podem ainda se classificar como: (i) processos mentais de percepção; (ii) processos mentais de reação; (iii) processos mentais de cognição. Por exemplo,

(i) O professor viu o aluno sair da sala e se dirigir à biblioteca.

(ii) Os alunos não foram à aula do novo professor.

(iii) O aluno pensou muito antes de responder.

Os processos relacionais dizem respeito ao “ser” e envolvem: (i) atribuição, com papéis de portador e atributo; (ii) identificação, com papéis de identificador e identificado. Por exemplo,

(i) O aluno está exausto de realizar tantas provas.

(ii) O professor é o carrasco da escola.

Os processos existenciais se realizam por meio dos processos relacionais, mas sempre com uma expressão indicativa de existência, como em

Há várias iniciativas interessantes que podem ser empreendidas na escola.

Os processos verbais dizem respeito ao “dizer”, como em

Professores e alunos disseram não ter entendido as novas diretrizes.

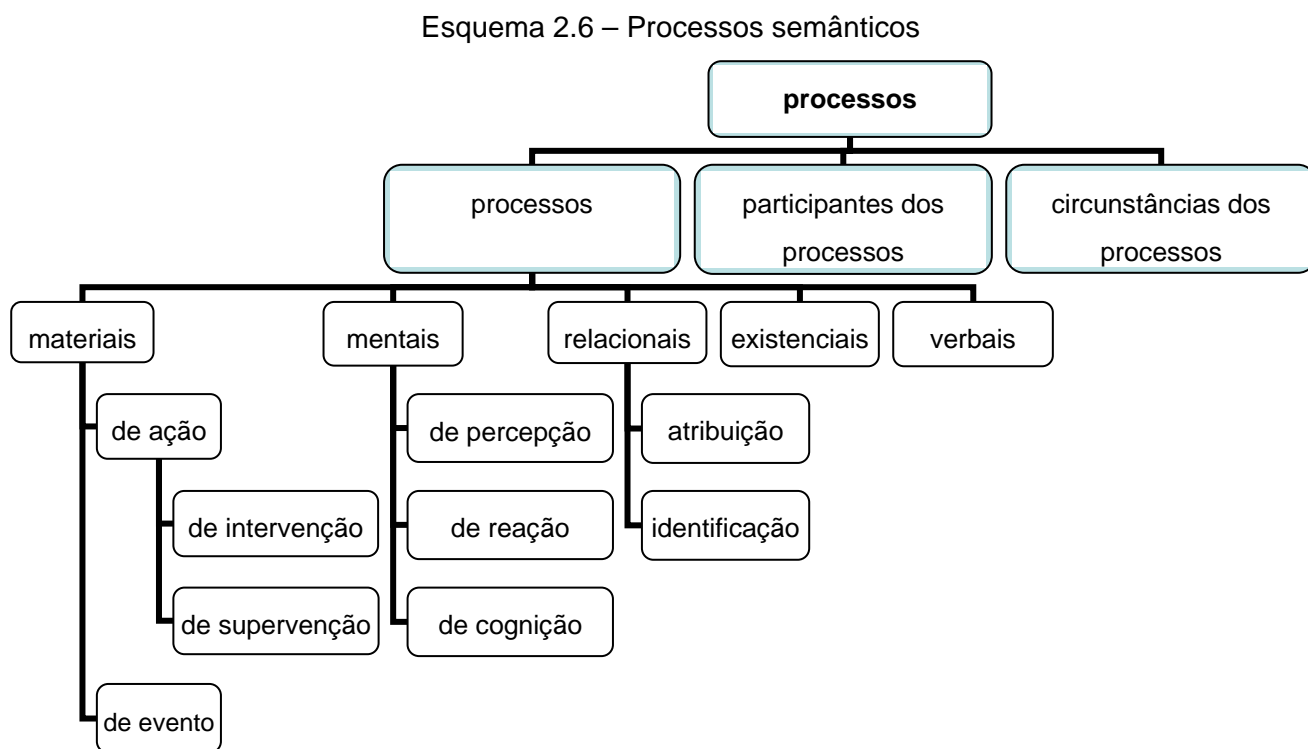
Finalmente, os processos comportamentais dizem respeito a atitudes fisiológicas ou psicológicas, com comportamentos que ocorrem de uma determinada maneira, como em

Todo aluno sonha tirar 10 sem esforço.

De acordo com Eggins (1994), o tipo de processo pode ser uma forma de se classificarem as orações, pois o tipo de processo especifica a ação, o evento e as relações que os participantes do processo mantêm entre si.

Os participantes do processo são componentes obrigatórios em uma oração, assim como o próprio processo, e, normalmente, são expressos por grupos nominais. As circunstâncias em que o processo ocorre são componentes facultativos em uma oração e, normalmente, são expressas por grupos adverbiais.

De acordo com todo o exposto, os processos semânticos podem ser melhor visualizados a partir do esquema 2.6, a seguir:



Sob o ponto de vista da metafunção textual, o foco recai na oração como mensagem, cujo texto deve trazer informações adequadamente organizadas para fazer com que os participantes de um evento social se relacionem por meio de suas atitudes, de suas maneiras de enxergar as coisas do mundo.

De acordo com Martin e White (2005), a metafunção textual diz respeito ao fluxo da informação, ou seja, à forma como os significados ideacionais e interpessoais são distribuídos. Segundo Ramos (1997), por meio da metafunção textual, os participantes de um evento discursivo podem atribuir significado a um

determinado texto, ou seja, podem organizar a mensagem e sua relação com o contexto do ato comunicativo. Ainda de acordo com a autora, a dimensão modo de linguagem da teoria de registro se expressa exatamente por meio da metafunção textual.

Justamente devido ao foco desta pesquisa, ou seja, as manifestações de emoção, questões eminentemente pessoais, expressadas por professores-tutores e alunos nas relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais de educação a distância, em momentos de interação pessoal e movimentos dialógicos, o que interessa para fins de análise é a categoria dos significados interpessoais. Por isso, ganha mais destaque, neste ponto, a metafunção interpessoal.

#### **2.4.2.1 Metafunção interpessoal**

Sob o ponto de vista da metafunção interpessoal, o foco recai na oração como ato de fala, na forma pela qual o texto funciona como meio de interação entre os participantes, incluindo as relações que estes mantêm entre si. O texto traz questões relacionadas à própria dimensão interpessoal, o que significa dizer que é a metafunção interpessoal que estabelece e determina a relação entre os participantes de um evento discursivo.

É justamente a metafunção interpessoal que possibilita a ocorrência de todos os fenômenos descritos em relação à interação *on-line* entre alunos e entre alunos e professores.

Martin e White (2005) tratam a metafunção interpessoal como negociação nas relações sociais, ou seja, a forma como as pessoas interagem, incluindo os sentimentos que elas desejam compartilhar, influenciando-se mutuamente, como em um sistema complexo de partes imbricadas de um todo.

Ramos (1997) explica que a metafunção interpessoal diz respeito às relações que os participantes de um evento discursivo social estabelecem entre si – à forma como esses participantes interagem, solicitando informações, influenciando atitudes e oferecendo-se para realizar alguma coisa – e às maneiras como julgam alguma coisa ou alguém, e agem. A autora relaciona a metafunção interpessoal às relações estabelecidas em um processo interativo, premissa da teoria de registro.

De acordo com a autora, é por meio da função interpessoal que a língua pode cumprir seu propósito de comunicação, a interação entre as pessoas, fazendo-as trocar significados e assumir diferentes papéis.

No processo de análise de uma interação, a identificação de alguns conceitos se torna fundamental, tal como o da autoria dos textos.

Ramos (1997) se utiliza de Hoey (1997) para definir a questão da autoria do texto. O autor entende o texto como um produto resultante das escolhas lexicais e sintático-gramaticais realizadas pelo sujeito do discurso, o autor do texto. Dessa forma, é o autor o responsável pelo produto final textual de uma interação, pela subjetividade e pela estruturação do texto.

Ainda segundo o autor trazido por Ramos (1997), qualquer texto revela pelo menos quatro funções, não necessariamente desempenhadas por quatro pessoas diferentes, que são o autor, o escritor, a audiência e o leitor.

O autor do texto é aquele que dá nome ao texto e assume a responsabilidade de autoria sobre ele, já o escritor é aquele que de fato constrói o texto, sem ter seu nome declarado, realizando as escolhas linguísticas que compõem o texto.

A audiência do texto é a entidade idealizada pelo autor e pelo escritor para a qual estes produzem o texto, já o leitor é a pessoa que de fato tem acesso ao texto.

Na próxima seção, contextualizamos os papéis a serem vivenciados pelos participantes das relações interpessoais.

### ***2.4.3 Papéis nas relações interpessoais***

Ramos (1997) adota, entre outros autores, Halliday e Hasan (1989) para tratar dos três grandes tipos de papéis desempenhados pelos participantes de um evento comunicativo: os papéis textuais, sociais e interacionais.

De acordo com Halliday e Hasan (1989), os papéis textuais se dividem em:

- papéis de fala, que se classificam em falante, aquele responsável pelo enunciado, pelo texto, e destinatário, aquele a quem se destina o texto, a quem o falante se dirige;



- outros papéis, ou seja, todos ao outros participantes da produção do texto.

Para trabalhar os conceitos de papéis sociais e interacionais, Ramos (1997) se apoia em Halliday (1978, 1985).

Halliday (1978) considera dois tipos de papéis sociais: os papéis sociais de primeira ordem e os papéis sociais de segunda ordem.

De acordo com Ramos (1997, p. 52), os papéis sociais de primeira ordem se manifestam pela língua, mas não mantêm qualquer referência com ela, referindo-se sim às posições específicas que cada participante da situação assume, posições essas reconhecidas pelos demais participantes. No contexto específico desta pesquisa, a divisão dos papéis sociais pressupõe os papéis de professor-tutor e aluno em suas funções originais, ou seja, diz respeito aos papéis que o professor-tutor e o aluno ocupam na atividade social que se entende como aula virtual.

Os papéis de segunda ordem, por outro lado, são definidos na língua mas também pela língua, ou seja, trata-se dos papéis interacionais.

Para os fins desta pesquisa, os papéis que mais interessam são os papéis interacionais.

Segundo a autora, os papéis interacionais mantêm relação com o que o participante realiza com a língua, isto é, por meio da língua, ele pode questionar, solicitar coisas, dar ordens, fazer pedidos, expressar sentimentos e emoções, demonstrar afeto. Por esse motivo, independentemente de seus papéis sociais, os participantes podem, a todo tempo, durante uma situação comunicativa, trocar de papéis interacionais.

Ramos (1997) também se utiliza de Halliday (1985) para continuar descrevendo os papéis atribuídos aos participantes de uma situação comunicativa. Segundo Halliday (1985), em um evento comunicativo, o autor adota um papel interacional e espera que seu interlocutor assumira um determinado papel.

O autor explica que, de uma forma geral, uma interação envolve sempre dois papéis interacionais, o de prover alguma coisa e o de pedir alguma coisa, e dois tipos de troca, a troca de informação e a troca de coisas e serviços. A combinação dos papéis que são desempenhados em uma interação com o que se troca nesse processo constitui quatro papéis interacionais, complementados por Ramos (1997, p. 53):

- o de prover informações – correspondente a declarar alguma coisa;
- o de pedir informações – correspondente a interrogar sobre alguma coisa;
- o de prover coisas e serviços – correspondente a ofertar alguma coisa;
- o de pedir coisas e serviços – correspondente a demandar alguma coisa.

Neste estudo, os papéis sociais de professor e aluno transitam por diferentes papéis interacionais, dependendo dos objetivos de seus enunciados.

Uma vez abordados os pressupostos teóricos sobre os quais este trabalho se apoia, ou seja, o pensamento complexo, os fundamentos da interação em ambientes virtuais de aprendizagem, as questões relacionadas à emoção, aos sentimentos e à afetividade na Educação, e o sistema da avaliatividade, passemos à apresentação dos preceitos metodológicos que deram suporte ao desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo descrever as orientações metodológicas sobre as quais esta pesquisa se apoiou, apresentar o contexto em que os dados foram coletados, os participantes geradores desses dados, como esses dados foram coletados, selecionados e analisados.

#### 3.1 Estudo de caso

A fim de cumprir com o objetivo proposto neste trabalho, que é investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, seguimos algumas orientações metodológicas que baseiam a análise dos estudos de caso.

Segundo Johnson (1992), um estudo de caso é o estudo de uma unidade de análise, que, na Linguística Aplicada, bem como em outras áreas, pode ser um professor, um aluno, uma turma, uma escola, uma comunidade, um sistema de ensino, enfim, qualquer entidade singular.

O estudo de caso busca respostas para uma ou mais questões sobre determinado contexto descrito na pesquisa, contexto esse influenciado pelo ambiente em que se insere. Geralmente, o número de casos a serem investigados é pequeno porque o objetivo do estudo é investigar e descrever o caso em seu contexto natural, investigação essa que tem como guia uma ou mais perguntas de pesquisa.

De acordo com Nunan (1992), para ter validade, um estudo de caso precisa estar apoiado em documentos e em análises sólidas. Ainda em relação à validade, à credibilidade e à relevância, Yin (1984) acrescenta que, assim como em qualquer outra forma de pesquisa, no estudo de caso, essas questões são de fundamental importância e podem ser alcançadas pelo pesquisador por meio de quatro procedimentos:

- o estabelecimento de formas de medir e analisar, adequadamente, o que está sendo estudado;

- a definição de uma relação causal entre determinadas condições e consequências;
- a definição da amostra segundo a qual o pesquisador poderá generalizar determinado evento;
- a demonstração da relevância da pesquisa no sentido de permitir sua aplicação a outros casos.

### **3.2 Contexto da pesquisa**

Para verificar que manifestações de emoção são expressadas, como, onde e quando as ocorrências dessas manifestações podem ser identificadas, a quem ou a que se dirigem essas manifestações e que efeitos exercem nas relações interpessoais estabelecidas, utilizamos as mensagens de fóruns de discussão e *chats* postadas por alunos e professores-tutores nas salas de aula de duas disciplinas de uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância, ministrado essencialmente via internet por uma instituição privada de ensino superior.

#### **3.2.1 O curso on-line**

Em geral, os cursos superiores de tecnologia se destinam a profissionais que já atuam profissionalmente ou estão em vias de atuar e desejam uma formação mais voltada para o mercado de trabalho que a formação oferecida pelos bacharelados.

As informações apresentadas nesta seção foram extraídas do *site* da instituição que veicula o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, contexto desta pesquisa, ou de documentos acerca do curso fornecidos pela própria instituição.

O programa se destina a profissionais que atuam em funções gerenciais, a profissionais que pretendem atuar em funções gerenciais e a empreendedores que pretendem fazer a gestão de sua própria empresa, todos com o objetivo de conhecer

e saber como utilizar novas ferramentas e técnicas de gestão por meio do desenvolvimento de competências a serem utilizadas na prática diária da gestão e na tomada de decisões voltadas para o resultado, com fundamentação técnica, qualidade e foco no cliente.

A página da instituição, na internet, identifica o perfil de seu público-alvo da seguinte maneira:

- pessoas com pouco tempo para cursar uma graduação (a instituição alega economia de tempo em sala de aula e em deslocamento físico) ou distantes das localidades em que se encontram as instituições de ensino superior mais renomadas;
- profissionais que já atuam no mercado de trabalho e gostariam de evoluir em sua carreira;
- empresas que precisam qualificar seus profissionais na área de gestão.

Para ingressar no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, os candidatos devem ter concluído o Ensino Médio (ou equivalente) e ser aprovados em um processo seletivo em formato de vestibular que exige conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa e Redação. Outros meios de acesso, como transferência externa e reingresso, também são considerados.

O Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais possui carga horária total de 1.800 horas e se desenvolve em três anos. Em cada semestre, os alunos, divididos em turmas de até 50 alunos, cursam quatro disciplinas. Como cada disciplina possui a duração de dois meses, os alunos cursam, simultaneamente, o primeiro par de disciplinas no primeiro bimestre letivo do semestre e, no bimestre seguinte, cursam o segundo par de disciplinas. Dessa forma, cada par de disciplinas possui a duração de dois meses mais o período destinado às provas presenciais (uma para cada disciplina).

Em suma, o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais da instituição em que esta pesquisa se realizou possui seis semestres letivos, 24 disciplinas oferecidas completamente a distância e 12 encontros presenciais interdisciplinares de natureza obrigatória e avaliativa para os alunos.

Todas as atividades obrigatórias, incluindo a participação de cada aluno no ambiente *on-line* e a prova, também realizada, presencialmente, em um dos polos,

são pontuadas e geram a nota final do aluno em cada disciplina, que deve ser igual ou superior a 7,0 para fins de aprovação.

Cada semestre letivo do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais corresponde a um bloco curricular temático, relacionado a uma das áreas da Administração, composto por quatro disciplinas, conforme o quadro 3.1:

Quadro 3.1 – Grade curricular do curso

<b>bloco curricular</b>	<b>disciplinas</b>
Básico	Introdução à Administração Psicologia Organizacional Estatística Empresarial Introdução à Economia
Recursos Humanos	Administração de Recursos Humanos Comportamento Organizacional Recrutamento e Seleção Relações Trabalhistas e Sindicais
Finanças	Contabilidade Geral Matemática Financeira Administração Financeira de Curto Prazo Administração Financeira de Longo Prazo
Marketing	Introdução ao Marketing Marketing de Serviços Comportamento do Consumidor Estratégia de Marketing
Operações	Administração da Qualidade Administração do Meio Ambiente Administração de Operações e Logística Administração de Sistemas de Informação
Gestão Contemporânea	Administração Empreendedora Negociação Elaboração, Avaliação e Controle de Projetos Negócios Internacionais

Na descrição dos blocos curriculares que compõem o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, não numeramos os blocos de disciplinas devido ao formato de oferta dos blocos, ou seja, à exceção do bloco básico, não há uma ordem predefinida para que os alunos cursem cada um dos blocos temáticos.

Ao ingressar no curso, todos os alunos começam cursando as disciplinas do bloco básico. Entretanto, a cada semestre, a instituição oferece somente o bloco básico (justamente para os alunos entrantes) e mais um bloco curricular temático. Dessa maneira, todos os alunos que não estão cursando o bloco básico compõem turmas das disciplinas do bloco temático que está sendo oferecido no momento.

### 3.2.2 O ambiente virtual de aprendizagem da instituição

Todas as disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais são oferecidas no *Moodle*<sup>7</sup>, o principal ambiente virtual de aprendizagem da instituição. De forma customizada pela própria instituição, o *Moodle* oferece algumas áreas já definidas.

Na tela de entrada do Moodle da instituição de ensino em que esta pesquisa se realizou, a barra de ferramentas é exibida pela primeira vez, conforme a figura 3.1:

Figura 3.1 – Botão da tela de entrada



---

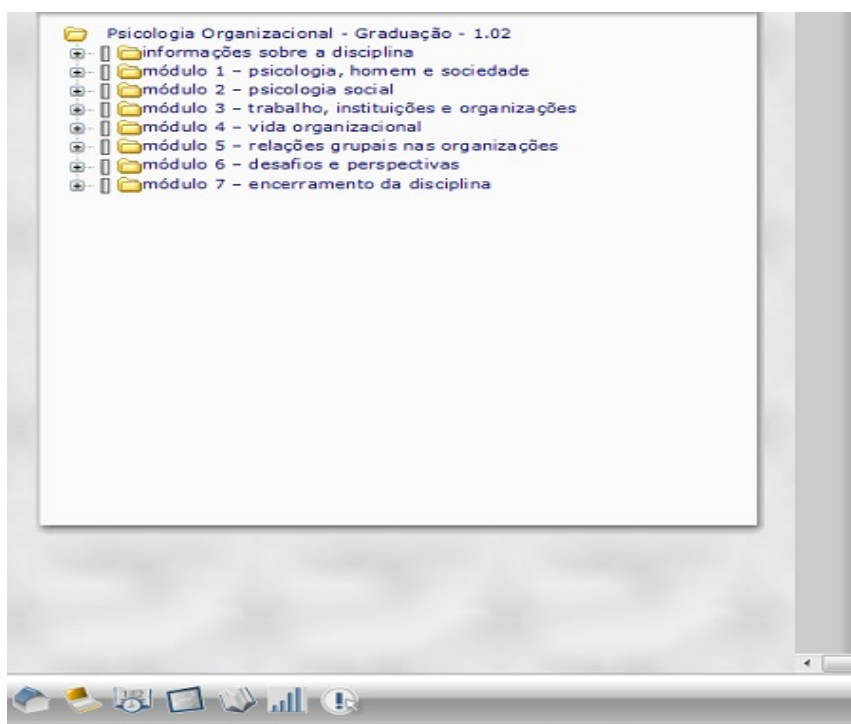
<sup>7</sup> Moodle significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. De acordo com o site oficial da empresa (<http://moodle.com>), o Moodle começou a ser desenvolvido em 2001 por Martin Dougiamas, que ainda lidera o projeto de desenvolvimento. Trata-se de um software livre que permite o desenvolvimento ou somente a hospedagem de materiais instrucionais digitais, e a criação de grupos de trabalho e de discussão.

Na área de estudos, a instituição disponibiliza a seus alunos os conteúdos e as atividades das disciplinas<sup>8</sup>, conforme as figuras 3.2 e 3.3, a seguir:

Figura 3.2 – Botão da área de estudos



Figura 3.3 – Área de estudos



Ao contrário do que geralmente se encontra nos AVAs, o ambiente da instituição em questão separa a área de conteúdo de autoestudo da área destinada ao processo de interação entre alunos e entre alunos e professores-tutores. Normalmente, os AVAs das instituições de ensino disponibilizam, em uma mesma

<sup>8</sup> A responsabilidade pelo desenvolvimento do conteúdo base das disciplinas e de suas respectivas propostas de atividades é de um professor conteudista, e não do professor-tutor.



área, os conteúdos teóricos das disciplinas, os fóruns de discussão e todas as outras ferramentas de interação.

Por meio do calendário da plataforma, são sugeridos os períodos relativos ao autoestudo, definidos os prazos obrigatórios relativos às entregas de atividades e aos períodos de discussão, e agendadas as datas em que o professor-tutor<sup>9</sup> tem de realizar suas tarefas de tutoria.

Figura 3.4 – Botão do calendário



A figura 3.5, a seguir, ilustra a visão que o professor-tutor tem do calendário da disciplina que está ministrando. O aluno não tem acesso às tarefas atribuídas ao professor-tutor.

---

<sup>9</sup> A instituição de ensino superior em que esta pesquisa foi realizada se utiliza do termo “professor-tutor”, e não “tutor”, como a maioria das demais instituições, para designar a função de quem acompanha cada turma no ambiente virtual de aprendizagem.

Figura 3.5 – Calendário

calendário						
Psicologia Organizacional						
<div> <div></div> Tarefa PENDENTE           <div></div> Tarefa CONCLUÍDA         </div>						
<< março 2013 >>						
domingo	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado
					1 ● ABRIR DISCUSSÃO PARA ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE DO MÓDULO 2	2 Módulo 2 - unidade 6 - tela 6.2.1 - atividade individual - produção - até 3/3/2013
3	4 Módulo 2 - unidade 6 - tela 6.2.2 - atividade individual - apresentação do trabalho para correção - até 4/3/2013 ● ABRIR DISCUSSÃO DO MÓDULO 3	5 Módulo 3 - unidade 1 a unidade 4 - leitura do conteúdo - até 8/3/2013 ● REGISTRAR O RECEBIMENTO DA ATIVIDADE DO MÓDULO 2	6	7 ● ENVIAR FORMULÁRIO DE PRÓ-ATIVIDADE DA ATIVIDADE DO MÓDULO 2	8 ● ABRIR DISCUSSÃO DO MÓDULO 4	9 Módulo 4 - unidade 1 a unidade 5 - leitura do conteúdo - até 12/3/2013
10	11 ● LANÇAR NOTAS DA ATIVIDADE DO MÓDULO 2	12 ● ABRIR DISCUSSÃO DO MÓDULO 5	13 Módulo 5 - unidade 1 a unidade 5 - leitura do conteúdo - até 17/3/2013	14	15	16
17 ● ABRIR DISCUSSÃO DO MÓDULO 6	18 Módulo 6 - unidade 1 a unidade 6 - leitura do conteúdo - até 21/3/2013	19	20	21 ● ABRIR DISCUSSÃO PARA ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE DO MÓDULO 6 ● CONVIDAR OS ALUNOS PARA REUNIÃO ONLINE	22 Módulo 6 - unidade 7 - tela 7.2.2 - fórum C - produção da tarefa individual - até 25/3/2013	23

Na sala de aula virtual, alunos e professores-tutores podem interagir com toda a turma, por meio de fóruns de discussão e *chats*, as chamadas “reuniões *on-line*”, ou com cada aluno, de forma privada, por meio de uma área de mensagens particulares, e podem preencher seu perfil, conforme as figuras 3.6, 3.7, 3.8, 3.9 e 3.10, a seguir:

Figura 3.6 – Botão da sala de aula virtual



Figura 3.7 – Sala de aula virtual – fórum

discussões	iniciado por	respostas	visitas	última mensagem
FAQ - Orientações Gerais: Suporte Técnico		0	88521	05/setembro/2013 às 18:11 por
Informes da Coordenação		9	189	05/julho/2013 às 10:15 por
Papo de Esquina		67	817	29/abril/2013 às 17:42 por
Preparação para a Prova - PSOR		36	394	24/abril/2013 às 16:55 por
Mensagem de Encerramento		13	93	23/abril/2013 às 10:07 por
Boletim Semanal		10	336	22/abril/2013 às 23:27 por
Coloque aqui suas dúvidas técnicas		0	33	01/fevereiro/2013 às 10:09 por
Atualização de dados cadastrais		0	29	01/fevereiro/2013 às 10:08 por
Manual para Reunião On-line		0	35	01/fevereiro/2013 às 10:07 por
Módulo 6		39	590	16/abril/2013 às 21:13 por
Orientação da atividade do módulo 6		22	522	11/abril/2013 às 21:56 por
Reunião de Estudo - Webcast e ROL		10	133	07/abril/2013 às 22:56 por
Reunião On-line - Fórum		19	199	04/abril/2013 às 22:54 por
Módulo 6 - Fórum - Réplica às Análises		14	183	02/abril/2013 às 22:27 por

Figura 3.8 – Botão da reunião *on-line*

Módulo 6 - Fórum - Réplica às Análises		14	183	02/abril/2013 às 22:27 por
Espaço Cultural		15	180	02/abril/2013 às 11:02 por
Módulo 5		19	198	01/abril/2013 às 17:06 por
Módulo 6 - Fórum - Análise Trabalhos		18	402	01/abril/2013 às 11:52 por
Módulo 3		26	386	23/março/2013 às 23:37 por
Reunião de Estudos		2	63	21/março/2013 às 10:22 por
Módulo		35	421	09/abril/2013 às 16:17 por

reunião online

quero ser avisado por e-mail a cada nova mensagem postada nesta sala de aula

página 1 de 2

Figura 3.9 – Mensagens particulares



Figura 3.10 – Perfil

editar perfil

● sala de aula: editar perfil

detalhes do registro

\*campos obrigatórios

login\* [redacted]

e-mail [redacted]

informação do perfil

nome [redacted]

cidade [redacted]

país -- selecionar país --

telefone [redacted]

formação [redacted]

ocupação [redacted]

expectativas para o curso [redacted]

interesses [redacted]

idioma português

data de nascimento dia 30 mês 12 ano ----

selecione foto  
este é um pequeno ícone ou foto que aparece junto às suas mensagens. Clique abaixo para anexar sua foto (64 x 64 pixels).

http:// [redacted]

anexe sua foto

assinatura  
introduza uma assinatura que queira colocar nas suas mensagens (max 200 characters)

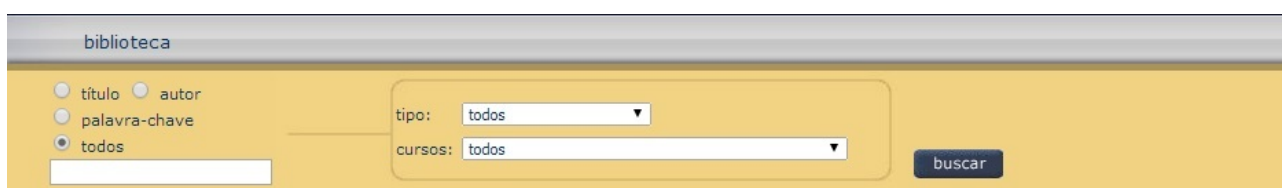
0 contador de caracteres pré-visualizar assinatura

A biblioteca virtual representa um repositório virtual de materiais complementares aos conteúdos obrigatórios das disciplinas, onde professores-tutores e alunos podem fazer buscas livremente, conforme ilustram as figuras 3.11 e 3.12:

Figura 3.11 – Botão da biblioteca virtual



Figura 3.12 – Biblioteca virtual



A área de desempenho é a área em que o professor-tutor posta as notas e os comentários acerca das avaliações de cada aluno.

Figura 3.13 – Botão da área de desempenho



A figura 3.14 ilustra a visão que o professor-tutor tem da área de desempenho. Cada aluno só tem acesso às informações referentes a seu próprio desempenho na disciplina.

Figura 3.14 – Área de desempenho

Desempenho

Relatório de desempenho	
Curso:	75h
Disciplina:	Psicologia Organizacional
Código da Disciplina:	
Professor(a):	
Fórmula de Cálculo:	

[Cadastrar participação nas reuniões online](#)  
[Cadastrar entrega de trabalhos](#)  
[Conselho de classe](#)

Média da Turma:

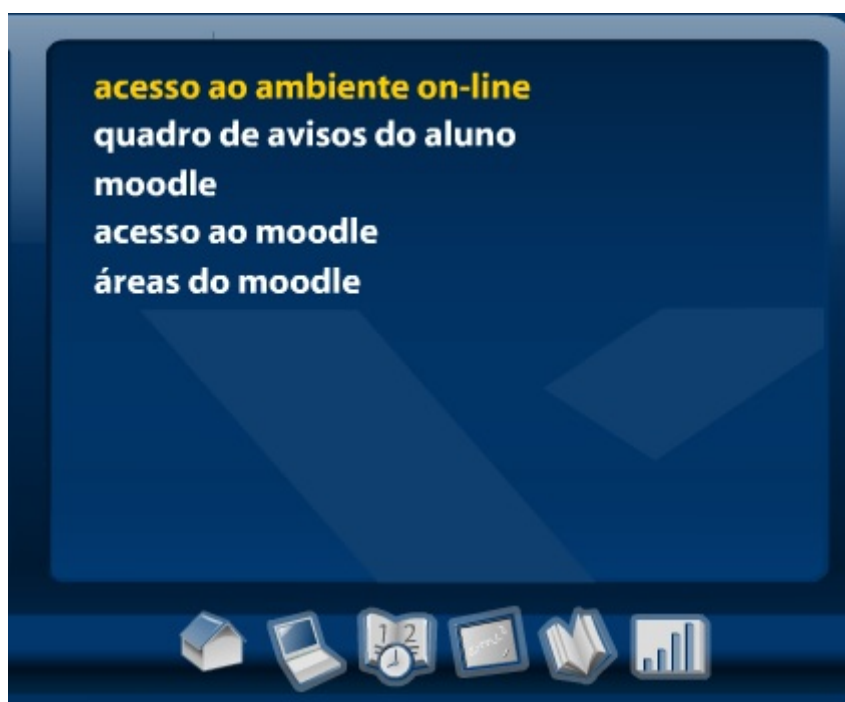
Alunos	Média On-line	WI	1ª Cham.	2ª Cham.	Prova Final	Média Final	Situação
	3.50	---	---	---	---	---	Rep Nota
	9.00	10.00	8.50	---	---	8,9	Aprovado
	---	---	---	---	---	0	Cancelado
	10.00	10.00	10.00	---	---	10	Aprovado
	0.00	---	---	---	---	---	Rep Nota
	8.00	10.00	8.50	---	---	8,5	Aprovado
	8.10	10.00	7.50	---	---	8	Aprovado
	9.00	10.00	7.50	---	---	8,4	Aprovado
	7.00	10.00	6.00	---	---	6,9	Aprovado
	9.00	10.00	9.50	---	---	9,4	Aprovado
	9.20	10.00	7.00	---	---	8,2	Aprovado

O laboratório virtual é um vídeo explicativo que tem o objetivo de demonstrar a todos os usuários da plataforma, principalmente a alunos, como navegar pelo ambiente, conforme ilustram as figuras 3.15 e 3.16:

Figura 3.15 – Botão do laboratório virtual



Figura 3.16 – Laboratório virtual



Uma vez delimitado o contexto em que esta pesquisa se realiza, passemos à explanação detalhada acerca dos participantes que nos forneceram os dados a serem analisados.

### ***3.2.3 Participantes da pesquisa***

Segundo dados coletados junto à Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância da instituição selecionada para esta pesquisa, de um modo geral, o público do curso:

- já iniciou, em outras oportunidades de sua vida, pelo menos um curso de graduação. Contudo, nem todos chegaram a concluir esses cursos;
- está inserido no mercado de trabalho como empreendedor em empresas próprias ou empregado de outras empresas, públicas ou privadas, em cargos de média gerência;
- é, em sua maioria (cerca de 60%), constituído de homens.

Os participantes desta pesquisa se configuram como dois professores-tutores das duas disciplinas selecionadas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância e 30 alunos.

Como já explicado anteriormente, todas as disciplinas do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais são conduzidas por um, e somente um, professor-tutor, cujas funções, segundo o *Manual de tutoria*<sup>10</sup> da instituição de ensino em que esta pesquisa se realizou, dividem-se em três níveis de atuação: pedagógico, social e administrativo.

Pedagógico:

- moderar as discussões na sala de aula;
- moderar as reuniões *on-line*;
- estabelecer e focar os objetivos das discussões;
- responder às dúvidas dos alunos;
- orientar os alunos quanto à realização das atividades;
- comentar, questionar, criticar, aprofundar ideias, relacionando-as com o conteúdo disponibilizado na disciplina;
- articular teoria e prática por meio da disponibilização de exemplos e contraexemplos, estudos de caso...
- compartilhar experiências práticas ligadas ao conteúdo da disciplina;
- sugerir possibilidades de aprofundamento de conteúdos e indicar materiais complementares da biblioteca virtual;
- acompanhar a participação dos alunos;
- auxiliar as equipes [de alunos] na distribuição de papéis e responsabilidades nas atividades;
- avaliar os trabalhos e atribuir notas.

Social:

- enviar mensagens de boas-vindas, suporte e estímulo à aprendizagem;
- contribuir para a criação de um ambiente amigável, valorizando e encorajando a participação;
- promover a interação e a colaboração entre alunos;
- enviar mensagem de encerramento procurando levantar os pontos positivos relativos ao período de realização da disciplina;

---

<sup>10</sup> A referência completa do documento *Manual de tutoria* não foi incluída nesta pesquisa devido à necessidade de se preservar o nome da instituição em que esta pesquisa se realizou.



Administrativo:

- encaminhar problemas acadêmicos à Coordenação de Tutoria;
- acompanhar a evasão e a participação da turma;
- registrar as notas dos alunos no *Moodle*;
- orientar alunos sobre a forma de submissão de trabalhos, acesso ao conteúdo e envio de mensagens;
- encaminhar questões técnicas sobre o uso da plataforma e de ferramentas para o Suporte Técnico.

Segundo o *Manual de tutoria*, para se tornar professor-tutor na instituição em que esta pesquisa se realizou, o profissional precisa ter concluído, minimamente, um curso de Pós-Graduação *lato sensu*, com carga horária mínima de 360 horas, em uma das áreas de interesse da própria instituição. Além disso, todos os candidatos a professores-tutores precisam passar pelo curso *Tutorial de Professores*, com carga horária de 45 horas, duração de três meses e oferecido, gratuitamente, pela própria instituição.

De acordo com a ementa do curso, fornecida pela instituição, o *Tutorial de Professores* “trata dos condicionadores da prática docente em sistemas de ensino a distância, de modo a instrumentalizar o professor-tutor para acompanhar turmas e orientar os alunos em LMS”. A ementa traz ainda o objetivo do curso, que é “analisar as ferramentas e os principais procedimentos dos cursos na modalidade a distância”, e o conteúdo programático, dividido em quatro módulos.

O módulo 1 do curso *Tutorial de Professores* trata do papel do professor, da inteligência, da interação e das habilidades cognitivas em um processo de aprendizagem. O módulo 2 trata de metodologia e avaliação, apresentando os procedimentos metodológicos esperados do professor-tutor, as novas tecnologias, as práticas de avaliação da aprendizagem e os instrumentos de avaliação. O módulo 3 aborda os novos paradigmas que permeiam a Educação, confrontando os temas tecnologia e ensino, tratando da “escola sem paredes”, trazendo os princípios metodológicos da instituição, e os produtos e serviços *on-line* oferecidos por esta. O módulo 4 trata, exclusivamente, do que é ser professor-tutor nesta instituição de ensino superior. Nesse módulo, o candidato a professor-tutor pode conhecer os princípios e as diretrizes que direcionam a tutoria na instituição, a dinâmica esperada da tutoria e os procedimentos a serem adotados pelo professor-tutor antes, durante e após a realização de sua disciplina com uma turma. Por fim, o módulo 5, último

módulo do curso obrigatório, traz o laboratório virtual, momento em que o aluno vai experimentar a tarefa de ser um professor-tutor, como uma espécie de simulação das tarefas a serem desempenhadas em uma tutoria real.

Em caso de aprovação com nota mínima de 7,0 (sete) no curso, o profissional entra para o banco de professores-tutores e está apto a tutorar uma disciplina que tenha afinidade com sua formação acadêmica ou com sua prática profissional, que deve ser devidamente comprovada por meio de documentos oficiais, como declarações de organizações.

Todos os professores-tutores das disciplinas do *Curso Superior de Tecnologia* exercem a função de tutoria de forma remota, via internet.

Para investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, foram selecionadas duas disciplinas que fazem parte do bloco básico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância da instituição privada de ensino superior até este ponto descrita.

As disciplinas selecionadas foram Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial. Podemos observar o perfil de cada um dos professores-tutores (ambos do sexo masculino) das duas disciplinas selecionadas a partir do quadro 3.2, a seguir, que informa não só a idade de cada um dos professores-tutores e suas respectivas formações, como também a experiência que cada um possui com EAD na instituição em que esta pesquisa se realizou e a quantidade de turmas da mesma disciplina já tutoradas por cada um:

Quadro 3.2 – Perfil dos professores-tutores

<b>disciplina</b>	<b>idade</b>	<b>Formação</b>	<b>atuação na instituição</b>	<b>quantidade de turmas</b>
Psicologia Organizacional	47	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão Empresarial Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Administração de Negócios Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Design Instrucional para Educação On-Line Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão Ambiental Graduação em Letras Graduação em Psicologia Graduação em Meio Ambiente	desde novembro de 2006	6
Estatística Empresarial	47	Mestrado em Ciências Contábeis MBA em Finanças Corporativas Graduação em Matemática	desde agosto de 2007	6

Além de atuar como professores-tutores no Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais, os dois professores-tutores participantes desta pesquisa tutoram também cursos de extensão e disciplinas que fazem parte da grade de MBAs e cursos de média duração a distância na instituição privada de ensino superior utilizada como fonte de dados para este trabalho.

Com relação à idade dos estudantes e devido ao público-alvo do curso, ou seja, pessoas que não necessariamente são recém-saídas do Ensino Médio e estão iniciando a primeira graduação, a faixa etária de maior destaque está compreendida na lacuna dos 30 aos 39 anos (43,34%), conforme a tabela 3.1, a seguir:

Tabela 3.1 – Faixa etária dos alunos

<b>idade</b>	<b>quantidade</b>	<b>porcentagem</b>
50 anos	1	3,33%
entre 40 e 43 anos	4	13,33%
entre 30 e 39 anos	13	43,34%
entre 21 e 29 anos	11	36,67%
não informada	1	3,33%
<b>total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

Entre os alunos participantes desta pesquisa, 17 (56,67%) são homens e 13 (43,33%) são mulheres.

Na tabela 3.2, observamos um resumo da atual ocupação profissional dos alunos participantes desta pesquisa:

Tabela 3.2 – Ocupação profissional atual dos alunos

<b>ocupação profissional atual</b>	<b>quantidade</b>	<b>porcentagem</b>
Diretor	2	6,67%
Administrador	3	10%
Gerente/Gestor/Coordenador	8	26,66%
Auxiliar Administrativo	2	6,67%
outros (Consultor, Empresário, Funcionário Público, Técnico, Instrutor, Encarregado, Piloto de avião, Piloto de ROV, Analista)	9	30%
não informado	6	20%
<b>total</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>

De acordo com a tabela 3.2, pelo menos 24 (80%) dos 30 alunos que participaram desta pesquisa já estão inseridos no mercado de trabalho em empresas próprias ou não, e uma quantidade significativa (43,34% ou 13) dos estudantes ocupam cargos mínimos de Coordenador, o que mostra certa experiência profissional já consolidada em quase metade dos alunos.

Por fim, mencionamos que o projeto desta pesquisa foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob o número de processo CAAE 30853114.7.0000.5482.

### 3.3 Coleta de dados

Para coletar dados para este trabalho, cujo objetivo é investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em duas disciplinas *on-line*, foram selecionadas duas disciplinas que fazem parte do bloco básico do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância. A escolha se deveu ao fato de a turma selecionada pertencer ao polo do Rio de Janeiro, cidade em que a pesquisadora reside, facilitando uma eventual necessidade de contato presencial entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

As disciplinas selecionadas foram Psicologia Organizacional, com início em fevereiro e término em abril de 2013, e Estatística Empresarial, com início em maio e término em julho de 2013, ambas com 75 horas e duração de dois meses ou oito semanas. As atividades de autoestudo, as discussões dos conteúdos dos módulos e a realização das atividades a serem entregues para correção são, portanto, divididas nas oito semanas de duração da disciplina. Nesse sentido, em média, destina-se uma semana para o autoestudo e as discussões de cada um dos módulos (por meio dos fóruns de discussão), e uma semana para a realização de cada uma das atividades propostas (duas por disciplina). Os *chats* são realizados no início e no final de cada disciplina ou apenas no final da disciplina.

Embora as disciplinas tenham se iniciado e terminado sua oferta no primeiro semestre de 2013, a turma cujos alunos participaram desta pesquisa continua em andamento e deve finalizar o curso no final do segundo semestre de 2015.

Selecionamos duas disciplinas do bloco básico por ser este o único bloco do curso que agrega disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências Exatas, e as disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial, entre as disciplinas do bloco escolhido, são as mais representativas dessas áreas. Dessa forma, esperamos munir esta pesquisa de imparcialidade em relação à natureza do conteúdo das disciplinas trabalhadas, não importando, para este trabalho, de que área do conhecimento fazem parte os conteúdos, e sim a condução desses via tecnologia.

Na primeira semana da disciplina Psicologia Organizacional, os alunos preencheram seus perfis dentro do ambiente virtual de aprendizagem, responderam

à mensagem de boas-vindas do professor-tutor e se apresentaram no fórum de discussões. Além disso, juntamente com o professor-tutor, realizaram as sessões de *chat* de abertura da disciplina e iniciaram o autoestudo e as discussões referentes aos módulos 1 e 2 de conteúdo.

Na segunda semana da disciplina, os alunos realizaram e entregaram, sob a orientação do professor-tutor, a atividade que estava prevista para o final do módulo 2. Na terceira semana da disciplina Psicologia Organizacional, os alunos iniciaram o autoestudo e as discussões referentes aos módulos 3 e 4, sempre com a participação e a presença do professor-tutor. Na quarta semana da disciplina, os alunos iniciaram o autoestudo e as discussões, mediadas pelo professor-tutor, referentes aos módulos 5 e 6 de conteúdo. Na quinta semana do período de realização da disciplina Psicologia Organizacional sob orientação do professor-tutor, os alunos iniciaram a realização da segunda atividade da disciplina e assistiram à aula de revisão via *webcast*. Nas sexta e sétima semanas de disciplina, os alunos deram continuidade à preparação e entrega de suas atividades e realizaram os *chats* de encerramento da disciplina.

Por fim, na última semana de Psicologia Organizacional, além de responder à mensagem de encerramento do professor-tutor, os alunos realizaram as sessões de *chat* de encerramento da disciplina e puderam se preparar para a prova presencial por meio de um simulado que reproduz o modelo da prova que seria aplicado (mesma quantidade de questões e mesmos tipos de questões).

Na primeira semana da disciplina Estatística Empresarial, os alunos atualizaram seus perfis dentro do ambiente virtual de aprendizagem, responderam à mensagem de boas-vindas do professor-tutor e se apresentaram a ele no fórum de discussões. Além disso, juntamente com o professor-tutor, realizaram as sessões de *chat* de abertura da disciplina e iniciaram o autoestudo e as discussões referentes ao módulo 1 de conteúdo.

Na segunda semana da disciplina, os alunos realizaram e entregaram, sob a orientação do professor-tutor, a atividade que estava prevista para o final do módulo 1. Na terceira semana da disciplina Psicologia Organizacional, os alunos iniciaram o autoestudo e as discussões referentes ao módulo 2, e iniciaram a produção da atividade prevista para o final do módulo, sempre com a participação e a presença do professor-tutor. Na quarta semana da disciplina, os alunos deram continuidade à atividade iniciada na semana anterior e assistiram à aula de revisão via *webcast*. Na

quinta semana de disciplina, os alunos iniciaram o autoestudo e as discussões do conteúdo do módulo 3. Na sexta semana da disciplina, os alunos puderam se preparar para a prova presencial de Estatística Empresarial por meio de um simulado que reproduz o modelo da prova a ser aplicada (mesma quantidade de questões e mesmos tipos de questões) e iniciaram o autoestudo e as discussões do módulo 4. Na sétima semana, os alunos iniciaram o autoestudo e as discussões do último módulo de conteúdo, o módulo 5.

Por fim, na última semana da disciplina, os alunos responderam à mensagem de encerramento postada pelo professor-tutor.

Ao final de cada par de disciplinas, os alunos ainda participam de um encontro presencial interdisciplinar em um dos polos presenciais da instituição. Esse encontro presencial se configura como um momento em que os alunos podem se conhecer face a face, trocar informações, assistir a palestras e realizar atividades interdisciplinares relacionadas às duas disciplinas anteriormente cursadas.

Na disciplina Psicologia Organizacional, foram realizados 20 fóruns de discussão:

- *Boas-vindas* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 24 alunos, somando 36 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que se apresentou, deu boas-vindas aos alunos e pediu que eles se apresentassem. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;
- *Recesso de carnaval* – desse fórum, participaram o professor-tutor da disciplina e 1 aluno, somando 3 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, não era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que utilizou o espaço para orientar os alunos em relação à suspensão das atividades da disciplina durante o período de carnaval. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto antes do recesso e foi bloqueado para postagens após o período de carnaval;

- *Reunião on-line de abertura* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 24 alunos, somando 29 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que lembrou e orientou os alunos acerca da participação desses na reunião *on-line (chat)* que abria a disciplina. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Por meio desse espaço, os alunos puderam confirmar de que sessão de *chat* participariam (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* seria realizada). Esse fórum foi aberto antes da realização das sessões de *chat* de abertura da disciplina;
- *Boletim semanal* – desse fórum participou apenas o professor-tutor da disciplina (o fórum era bloqueado para alunos), somando 11 mensagens postadas. A abertura desse fórum era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da agenda semanal da disciplina, com todas as atividades previstas para cada semana. Tratava-se apenas de um espaço informativo, que não previa a socialização entre os participantes ou a construção de conhecimento. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;
- *Espaço cultural* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 4 alunos, somando 16 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, não era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que indicou e comentou, juntamente com os alunos e informalmente, filmes, *sites*, livros, revistas, artigos, notícias, pesquisas e eventos relacionados à disciplina. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;
- *Papos de esquina* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 15 alunos, somando 67 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, não era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que compartilhou,



juntamente com os alunos e informalmente, dicas de entretenimento e fotos de viagens realizadas. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;

- *Módulo 1* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 21 alunos, somando 41 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 1 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 1 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 2* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 17 alunos, somando 30 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 2 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 2 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Orientação da atividade do módulo 2* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 3 alunos, somando 15 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da realização da atividade prevista ao final do módulo 2 (cuja temática se referia ao conteúdo do módulo 2). Nesse mesmo fórum, os alunos tiraram suas dúvidas sobre a realização da atividade e postaram seus trabalhos, tarefa obrigatória para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização da atividade do módulo 2 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;

- *Módulo 3* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 14 alunos, somando 27 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 3 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 3 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 4* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 15 alunos, somando 36 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 4 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 4 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 5* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 12 alunos, somando 20 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 5 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 5 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 6* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 13 alunos, somando 40 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 6 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o

módulo 6 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;

- *Orientação da atividade do módulo 6* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 18 alunos, somando 23 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da realização da atividade prevista ao final do módulo 6 (cuja temática se referia ao conteúdo do módulo 6). Nesse mesmo fórum, os alunos tiraram suas dúvidas sobre a realização da atividade e postaram seus trabalhos, tarefa obrigatória para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização da atividade do módulo 6 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 6 – fórum – análise de trabalhos* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 18 alunos, somando 19 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem postar seus comentários acerca dos trabalhos de seus colegas, tarefa obrigatória para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período de realização da atividade do módulo 6 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 6 – fórum – réplica às análises* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 14 alunos, somando 15 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem postar suas réplicas acerca das análises que receberam de seus colegas, tarefa obrigatória para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período de realização da atividade do módulo 6 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Reunião on-line – fórum* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 17 alunos, somando 20 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os

participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que lembrou e orientou os alunos acerca da participação desses na reunião *on-line (chat)* que encerrava a atividade do módulo 6 e a disciplina. Por meio desse espaço, os alunos puderam confirmar de que sessão de *chat* participariam (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* seria realizada). A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto antes da realização das sessões de *chat* de encerramento da atividade do módulo 6 e da disciplina;

- *Reunião de estudo – webcast e ROL*<sup>11</sup> – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 5 alunos, somando 11 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que lembrou e orientou os alunos acerca da participação desses na aula ao vivo, via *webcast*<sup>12</sup>, e na reunião *on-line* (cuja sigla é ROL) para aprofundamento do conteúdo da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Nesse mesmo fórum, os alunos puderam expressar suas impressões sobre o conteúdo tratado na aula ao vivo. Esse fórum foi aberto antes da realização da aula e do *chat*;
- *Preparação para a prova* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 5 alunos, somando 37 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de

---

<sup>11</sup> ROL é a sigla para reunião *on-line*, nomenclatura dada para *chat* pela instituição em que esta pesquisa se realizou.

<sup>12</sup> *Webcast* é uma tecnologia de transmissão de áudio e vídeo por meio de *streaming*, ou seja, não é necessário que o usuário armazene os arquivos em seu dispositivo. O acesso se dá por meio da rede pela qual ele está conectado. Por meio da transmissão de vídeo via *webcast*, o professor (ou o apresentador, para o caso de apresentações em geral) pode, durante sua fala, fazer uso de apresentações em formato de *slides* enquanto se dirige à câmera, exibir imagens ou até mesmo exibir outros vídeos. Durante a transmissão, os alunos podem enviar dúvidas por meio da própria ferramenta, dúvidas essas que podem ser respondidas ao vivo pelo professor ou armazenadas para posterior resposta, de forma assíncrona. Outra grande vantagem do *webcast* é a possibilidade de os usuários acessarem a gravação realizada a qualquer momento por meio de um *link*. Alunos ausentes à transmissão ao vivo podem acessar o material, por exemplo, *a posteriori*. Contudo, perdem a possibilidade de interagir com o professor de forma síncrona.

conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas de conteúdo antes da realização da prova presencial. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização do simulado da disciplina (que prevê questões que visam simular a realização da prova);

- *Mensagem de encerramento* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 13 alunos, somando 14 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem despedir-se do professor-tutor. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto ao final da disciplina.

A tabela 3.3, a seguir, resume o detalhamento dos fóruns realizados na disciplina Psicologia Organizacional:

Tabela 3.3 – Fóruns de Psicologia Organizacional

fórum	objetivos	pontuação aos alunos	mensagens professores- tutores	mensagens alunos	mensagens totais	alunos participantes
<i>Boas-vindas</i>	socialização	sim	9	27	36	24
<i>Recesso de carnaval</i>	socialização	não	2	1	3	1
<i>Reunião on-line on-line de abertura</i>	socialização conhecimento	não	3	26	29	24
<i>Boletim semanal</i>	informação	não	11	0	11	0
<i>Espaço cultural</i>	socialização	não	9	7	16	4
<i>Papos de esquina</i>	socialização	não	21	46	67	15
<i>Módulo 1</i>	conhecimento	sim	7	34	41	21
<i>Módulo 2</i>	conhecimento	sim	8	22	30	17
<i>Orientação da atividade do módulo 2</i>	conhecimento	sim	11	4	15	3
<i>Módulo 3</i>	conhecimento	sim	7	20	27	14
<i>Módulo 4</i>	conhecimento	sim	10	26	36	15
<i>Módulo 5</i>	conhecimento	sim	6	14	20	12
<i>Módulo 6</i>	conhecimento	sim	18	22	40	13
<i>Orientação da atividade do módulo 6</i>	conhecimento	sim	5	18	23	18
<i>Módulo 6 – fórum – análise de trabalhos</i>	conhecimento	sim	1	18	19	18
<i>Módulo 6 – fórum – réplica às análises</i>	conhecimento	sim	1	14	15	14
<i>Reunião on-line on-line – fórum</i>	socialização conhecimento	não	3	17	20	17
<i>Reunião de estudo – webcast e ROL</i>	socialização conhecimento	não	5	6	11	5
<i>Preparação para a prova</i>	conhecimento	sim	25	12	27	5
<i>Mensagem de encerramento</i>	socialização conhecimento	sim	1	13	14	13
<b>total</b>			<b>163</b>	<b>347</b>	<b>510</b>	

Em relação aos *chats* de Psicologia Organizacional, foram realizadas quatro sessões:

- duas sessões na abertura da disciplina (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* foi realizada) – dessas sessões de *chat*, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, participaram o professor-tutor da disciplina e 19 alunos, somando 1.042 mensagens postadas. A realização dessas duas sessões era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que contextualizou os alunos a respeito da metodologia e do conteúdo da disciplina. A participação dos alunos nessa sessão contava pontos na nota de participação individual. Por meio desse espaço, os alunos puderam tirar suas dúvidas;
- duas sessões no encerramento do módulo 6 e da disciplina (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* foi realizada) – dessas sessões de *chat*, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, participaram o professor-tutor da disciplina e 18 alunos, somando 1.197 mensagens postadas. A realização dessas duas sessões era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, a temática da atividade realizada no módulo 6, encerrando, nesse momento, o período de estudos dos módulos de conteúdo.

A tabela 3.4, a seguir, resume o detalhamento das sessões de *chat* realizadas na disciplina Psicologia Organizacional:

Tabela 3.4 – *Chats* de Psicologia Organizacional

<b>sessões de <i>chat</i></b>	<b>objetivos</b>	<b>pontuação aos alunos</b>	<b>mensagens professores- tutores</b>	<b>mensagens alunos</b>	<b>mensagens totais</b>	<b>alunos participantes</b>
Abertura da disciplina	socialização conhecimento	sim	661	381	1.042	19
Encerramento da disciplina	socialização conhecimento	sim	631	566	1.197	18
<b>total</b>			<b>1.292</b>	<b>947</b>	<b>2.239</b>	

Na disciplina Estatística Empresarial, foram realizados 15 fóruns de discussão:

- *Boas vindas* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 20 alunos, somando 32 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que se apresentou, deu as boas-vindas aos alunos e pediu que eles se apresentassem. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;
- *Reunião on-line de abertura* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 11 alunos, somando 13 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que lembrou e orientou os alunos acerca da participação desses na reunião *on-line (chat)* que abria a disciplina. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Por meio desse espaço, os alunos puderam confirmar de que sessão de *chat* participariam (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* seria realizada). Esse fórum foi aberto antes da realização das sessões de *chat* de abertura da disciplina;
- *Boletim semanal* – desse fórum participou apenas o professor-tutor da disciplina (o fórum era bloqueado para alunos), somando 9 mensagens postadas. A abertura desse fórum era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da agenda semanal da disciplina, com todas as atividades previstas para cada semana. Tratava-se apenas de um espaço informativo, que não previa a socialização entre os participantes ou a construção de conhecimento. Esse fórum ficou aberto durante todo o período de realização da disciplina;
- *Módulo 1* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 17 alunos, somando 87 mensagens postadas. A abertura desse



fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 1 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 1 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;

- *Orientação da atividade do módulo 1* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 7 alunos, somando 16 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da realização da atividade prevista ao final do módulo 1 (cuja temática se referia ao conteúdo do módulo 1). Nesse mesmo fórum, os alunos tiraram suas dúvidas sobre a realização da atividade e postaram seus trabalhos, tarefa obrigatória para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização da atividade do módulo 1 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 2* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 9 alunos, somando 60 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 2 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 2 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Orientação da atividade do módulo 2* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 4 alunos, somando 21 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que orientou os alunos acerca da realização da atividade prevista ao final do módulo 2 (cuja temática se referia ao conteúdo do módulo 2). Nesse mesmo fórum, os alunos tiraram suas dúvidas sobre a realização da atividade e postaram seus trabalhos, tarefa obrigatória

para a avaliação dos alunos. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização da atividade do módulo 2 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;

- *Módulo 3* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 10 alunos, somando 41 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 3 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 3 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 4* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 2 alunos, somando 9 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com os alunos, o conteúdo do módulo 4 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 4 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *Módulo 5* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 1 aluno, somando apenas 2 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que discutiu, juntamente com o aluno, o conteúdo do módulo 5 da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período de estudo previsto para o módulo 5 e ficou aberto até o final do período de realização da disciplina;
- *ROL – webcast* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 4 alunos, somando 7 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujos objetivos eram a socialização entre os participantes e a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que lembrou e orientou os alunos

acerca da participação desses na aula ao vivo, via *webcast*, e na reunião *on-line* (cuja sigla é ROL) para aprofundamento do conteúdo da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Nesse mesmo fórum, os alunos puderam expressar suas impressões sobre o conteúdo tratado na aula ao vivo. Esse fórum foi aberto antes da realização da aula e do *chat*;

- *Preparação para a prova* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 6 alunos, somando 25 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a construção de conhecimento, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem tirar suas dúvidas de conteúdo antes da realização da prova presencial. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto no início do período previsto para a realização do simulado da disciplina (que prevê questões que visam simular a realização da prova);
- *Mensagem de encerramento* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 9 alunos, somando 15 mensagens postadas. A abertura desse fórum, cujo objetivo era a socialização entre os participantes, era uma tarefa obrigatória do professor-tutor para que os alunos pudessem despedir-se do professor-tutor. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Esse fórum foi aberto ao final da disciplina;
- *Média on-line* – desse fórum participou somente o professor-tutor da disciplina, somando apenas 1 mensagem postada. A abertura desse fórum não era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que utilizou o espaço para avisar aos alunos que suas médias referentes aos trabalhos realizados no AVA já estavam disponíveis. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Tratava-se apenas de um espaço informativo, que não previa a socialização entre os participantes ou a construção de conhecimento. Esse fórum foi aberto ao final da disciplina;

- *Revisão de matéria* – desse fórum participaram o professor-tutor da disciplina e 1 aluno, somando 2 mensagens postadas. A abertura desse fórum não era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que utilizou o espaço para postar o material utilizado na aula ao vivo da disciplina, via *webcast*. A participação dos alunos nesse fórum não contava pontos na nota de participação individual. Tratava-se apenas de um espaço informativo, que não previa a socialização entre os participantes ou a construção de conhecimento. Esse fórum foi aberto ao final da disciplina.

A tabela 3.5, a seguir, resume o detalhamento dos fóruns realizados na disciplina Estatística Empresarial:

Tabela 3.5 – Fóruns de Estatística Empresarial

<b>fórum</b>	<b>objetivos</b>	<b>pontuação aos alunos</b>	<b>mensagens professores- tutores</b>	<b>mensagens alunos</b>	<b>mensagens totais</b>	<b>alunos participantes</b>
<i>Boas vindas</i>	socialização	sim	5	27	32	20
<i>Reunião on- line on-line de abertura</i>	socialização conhecimento	não	2	11	13	11
<i>Boletim semanal</i>	informação	não	9	0	9	0
<i>Módulo 1</i>	conhecimento	sim	34	53	87	17
<i>Orientação da atividade do módulo 1</i>	conhecimento	sim	8	8	16	7
<i>Módulo 2</i>	conhecimento	sim	32	28	60	9
<i>Orientação da atividade do módulo 2</i>	conhecimento	sim	13	8	21	4
<i>Módulo 3</i>	conhecimento	sim	21	20	41	10
<i>Módulo 4</i>	conhecimento	sim	7	2	9	2
<i>Módulo 5</i>	conhecimento	sim	1	1	2	1
<i>Reunião – webcast</i>	socialização conhecimento	não	3	4	7	4
<i>Preparação para a prova</i>	conhecimento	sim	11	14	25	6
<i>Mensagem de encerramento</i>	socialização conhecimento	sim	5	10	15	9
<i>Média on- line on-line</i>	informação	não	1	0	1	0
<i>Revisão de matéria</i>	informação	não	1	1	2	1
<b>total</b>			<b>153</b>	<b>187</b>	<b>340</b>	

Em relação aos *chats* de Estatística Empresarial, foram realizadas apenas duas sessões na abertura da disciplina (a fim de dividir a turma em grupos menores, mais de uma sessão de *chat* foi realizada). Dessas sessões de *chat*, participaram o professor-tutor da disciplina e 16 alunos, somando 640 mensagens postadas. A realização dessas duas sessões era uma tarefa obrigatória do professor-tutor, que

contextualizou os alunos a respeito da metodologia e do conteúdo da disciplina. A participação dos alunos nesse fórum contava pontos na nota de participação individual. Por meio desse espaço, os alunos puderam tirar suas dúvidas.

A tabela 3.6, a seguir, resume o detalhamento das sessões de *chat* realizadas na disciplina Estatística Empresarial:

Tabela 3.6 – *Chats* de Estatística Empresarial

<b>sessões de chat</b>	<b>objetivos</b>	<b>pontuação aos alunos</b>	<b>mensagens professores-tutores</b>	<b>mensagens alunos</b>	<b>mensagens totais</b>	<b>alunos participantes</b>
Abertura da disciplina	socialização construção de conhecimento	sim	321	319	640	16

Em suma, o professor-tutor de Psicologia Organizacional postou 163 mensagens nos fóruns e 1.292 mensagens nos *chats* da disciplina, e o professor-tutor de Estatística Empresarial postou 153 mensagens nos fóruns e 321 mensagens nos *chats* da disciplina.

A frequência dos alunos participantes (30) desta pesquisa na sala de aula virtual de Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial se reflete na quantidade de mensagens por eles postada nos fóruns (variação de 0 a 37 mensagens) e nos *chats* (variação de 0 a 97 mensagens) das disciplinas, quantidade essa que pode ser observada, de forma detalhada, na tabela 3.7:

Tabela 3.7 – Frequência dos alunos

Psicologia Organizacional				Estatística Empresarial			
Aluno	fórum	chat	total PO	fórum	chat	total EE	total
aluno 1	2	12	14	0	0	0	14
aluno 2	7	23	30	0	0	0	30
aluno 3	26	57	83	17	17	34	117
aluno 4	0	0	0	1	5	6	6
aluno 5	11	45	56	16	0	16	72
aluno 6	26	78	104	31	49	80	184
aluno 7	4	22	26	13	7	20	46
aluno 8	10	20	30	7	34	41	71
aluno 9	14	59	73	8	25	33	106
aluno 10	37	67	104	9	30	39	143
aluno 11	10	19	29	3	0	3	32
aluno 12	2	23	25	0	0	0	25
aluno 13	11	47	58	2	8	10	68
aluno 14	7	0	7	5	0	5	12
aluno 15	14	97	111	7	11	18	129
aluno 16	0	0	0	1	0	1	1
aluno 17	1	0	1	0	0	0	1
aluno 18	2	16	18	0	0	0	18
aluno 19	1	17	18	0	0	0	18
aluno 20	11	13	24	1	0	1	25
aluno 21	3	0	3	0	0	0	3
aluno 22	29	60	89	6	14	20	109
aluno 23	5	0	5	5	13	18	23
aluno 24	16	82	98	18	0	18	116
aluno 25	26	23	49	8	4	12	61
aluno 26	3	0	3	0	0	0	3
aluno 27	10	36	46	10	9	19	65
aluno 28	19	51	70	6	24	30	100
aluno 29	16	31	47	4	59	63	110
aluno 30	24	49	73	9	10	19	92
<b>Total</b>	<b>347</b>	<b>947</b>	<b>1294</b>	<b>187</b>	<b>319</b>	<b>506</b>	<b>1800</b>

Havia 32 alunos na turma que se reflete como contexto desta pesquisa. Contudo, desses 32 alunos, 2 não participaram nem da disciplina Psicologia

Organizacional nem de Estatística Empresarial. Portanto, esses 2 alunos não foram considerados como participantes deste estudo.

Dos 30 alunos participantes desta pesquisa, observamos que 2 não atuaram na disciplina Psicologia Organizacional, mas participaram da disciplina Estatística Empresarial, disciplina em que 8 alunos não participaram, embora esses mesmos 8 alunos tenham participado de Psicologia Organizacional. Portanto, esses 10 alunos foram considerados participantes desta pesquisa.

Nesta pesquisa, são consideradas dados as mensagens postadas por professores-tutores e alunos durante suas relações interpessoais em fóruns e *chats* de duas disciplinas de uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino. Consideramos como uma mensagem cada comentário postado por um participante da turma nos fóruns de discussão ou nas sessões de *chat*. Todos os números apresentados e discutidos nesta pesquisa se relacionam a mensagens.

De acordo com a coleta realizada, os dados ficaram distribuídos conforme a tabela 3.8, a seguir:

Tabela 3.8 – Coleta de dados

<b>disciplina</b>	<b>interface</b>	<b>professores-tutores</b>	<b>alunos</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	fórum	163	347	510
	<i>chat</i>	1.292	947	2.239
<b>total</b>		<b>1.455</b>	<b>1.294</b>	<b>2.749</b>
Estatística Empresarial	fórum	153	187	340
	<i>chat</i>	321	319	640
<b>total</b>		<b>474</b>	<b>506</b>	<b>980</b>
<b>total geral</b>		<b>1.929</b>	<b>1.800</b>	<b>3.729</b>

Nos fóruns de discussão de ambas as disciplinas, os alunos são responsáveis pela maioria das mensagens postadas. Enquanto o professor-tutor de Psicologia Organizacional postou 163 mensagens nos fóruns da disciplina, seus alunos postaram 347 mensagens. Em relação aos fóruns de Estatística Empresarial, essa diferença é menor, mas, mesmo assim, os alunos são responsáveis pela maioria das postagens. No caso das sessões de *chat*, os números se invertem: o professor-tutor de Psicologia Organizacional foi autor de 1.292 mensagens em *chats*,



ao passo que seus alunos foram responsáveis por 947 mensagens. Nos *chats* de Estatística Empresarial, a diferença entre a quantidade de mensagens do professor-tutor (321 mensagens) e dos alunos (319 mensagens) é praticamente inexistente, embora o professor-tutor seja também o responsável pela maioria das postagens.

Em relação à interface, embora tenham sido realizados muito mais fóruns do que *chats*, foram postadas mais mensagens em *chats* (2.239 em Psicologia Organizacional e 640 em Estatística Empresarial) do que em fóruns de discussão (510 em Psicologia Organizacional e 340 em Estatística Empresarial).

Em média, os alunos postaram cerca de 43 mensagens na disciplina Psicologia Organizacional (média de 11 mensagens em fóruns de discussão e 31 mensagens em *chats*) e 17 mensagens na disciplina Estatística Empresarial (média de 6 mensagens em fóruns de discussão e 10 mensagens em *chats*).

Passemos agora à descrição de como os dados desta pesquisa foram coletados e selecionados.

### **3.4 Procedimentos de análise**

Para um melhor entendimento acerca dos procedimentos utilizados nesta pesquisa para análise, deixamos explicitado neste ponto que os dados foram examinados sob as mais diferentes perspectivas, buscando uma visão de diferentes ângulos da realidade e enfatizando os diversos vieses de percepção desses dados, tal como a complexidade entende o próprio mundo, a própria realidade, multifacetada e dependente da perspectiva adotada. Ao contrário do mero reducionismo ou da fragmentação na exposição dos dados, o que se buscou foi justamente o caráter sistêmico da inter-relação existente entre os resultados encontrados.

Sendo assim, para a exploração dos procedimentos de análise desta pesquisa, utilizou-se do princípio hologramático do pensamento complexo (Morin, 1999), que permitiu a exposição do todo das mensagens e também de suas partes, em um movimento de recursividade que bem explicita a influência das partes sobre esse todo e desse mesmo todo sobre cada uma das partes.

A fim de investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* em

duas disciplinas *on-line*, alguns procedimentos de coleta e seleção de dados foram adotados e, para apresentar os dados coletados e selecionados, partiremos sempre do geral para o específico.

Primeiramente, foram coletadas todas as mensagens postadas por alunos e professores-tutores nos fóruns de discussão e nos *chats* das disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial.

Depois de coletadas as mensagens postadas por disciplina, cada mensagem foi organizada de acordo com a interface – fórum de discussão ou *chat* – em que foi postada.

Depois de classificadas por interface – fórum de discussões ou *chat* –, o quantitativo de mensagens coletadas foi classificado de acordo com a autoria: postagens realizadas por alunos ou professores-tutores.

Em seguida, cada mensagem coletada foi observada para que fossem observadas suas estruturas léxico-gramaticais, buscando significados que explicitassem afeto, categoria do subsistema da avaliatividade de Martin e White (2005), que, conforme já apresentado anteriormente, prima por explicar os significados emocionais estabelecidos nas relações interpessoais, foco de análise desta pesquisa.

Faz-se importante destacar neste ponto que, no processo de coleta dos dados e composição do *corpus* desta pesquisa, foram consideradas apenas as mensagens com estruturas léxico-gramaticais carregadas de significados do afeto. As mensagens com recursos gráficos utilizados pelos participantes, mesmo os utilizados para expressar significados de emoção, tal como *emoticons*, por exemplo, não foram considerados para fins de análise nesta pesquisa devido a seu objetivo, o de investigar a modalidade escrita por meio de estruturas léxico-gramaticais.

Nesse sentido, as mensagens em que os elementos léxico-gramaticais de carga emocional não se fazem presentes foram descartadas. Observemos o exemplo de mensagem a seguir, postada por um aluno em um dos fóruns de Psicologia Organizacional, e que não apresenta significados atitudinais de afeto em seu conteúdo:

*Bom dia Professor [...] e Tuma,  
Vou comentar sobre a primeira pergunta.  
1. para você, o que é Psicologia?*

*Psicologia estuda e analisa o comportamento humano, buscando entender a origem de diversos problemas do comportamento humano.*

*O principal diagnostico da psicologia é o entendimento mental da situação, chegando a compreensão.*

*Atenciosamente,*

Em seguida, todas as mensagens selecionadas para compor o *corpus* de estudo desta pesquisa, ou seja, todas as mensagens que continham significados atitudinais de afeto foram classificadas de acordo com as categorias de análise descritas no quadro 3.3, a seguir, que emergem das perguntas da pesquisa já definidas:

Quadro 3.3 – Categorias de análise

perguntas	categorias de análise
Como professores-tutores e alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino revelam suas emoções em fóruns de discussão e <i>chats</i> educacionais, e a quem ou a que se dirigem?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a interface em que a mensagem foi postada – fórum ou <i>chat</i>;</li> <li>• o participante/autor da mensagem – professor-tutor ou aluno;</li> <li>• a “direção” da emoção (HARELI; WEINER, 2002) – se o autor direciona suas emoções para si mesmo, para o conteúdo ou uma atividade, para a tecnologia ou para outra(s) pessoa(s);</li> <li>• a polaridade do afeto (MARTIN; WHITE, 2005), ou seja, se o autor expressa emoções positivas ou emoções negativas.</li> </ul>
Que significados do afeto as manifestações de emoção desses professores-tutores e alunos carregam?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• os tipos de significados explicitados pelo subsistema do afeto (MARTIN; WHITE, 2005), ou seja, se o autor manifesta significados do afeto – felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação, julgamento.</li> </ul>

Entre as mensagens coletadas, primeiramente, foram selecionadas as mensagens que apresentavam elementos léxico-gramaticais explícitos com significados do afeto, significados interpessoais criados a partir da manifestação das emoções. Mesmo as mensagens que apresentavam mais de uma ocorrência de significados atitudinais de afeto foram contadas apenas uma vez.

Depois de selecionadas as mensagens com significados atitudinais que expressavam emoções, essas mensagens foram organizadas em relação à interface em que foram postadas

Em seguida, o quantitativo de mensagens que interessa a esta pesquisa, ou seja, o quantitativo de mensagens com significados atitudinais de afeto foi organizado por participante – alunos e professores-tutores.

O procedimento de análise realizado em seguida foi classificar as ocorrências de significados de emoção das mensagens que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa segundo a direção – ocorrências dirigidas a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou ao outro, que pode incluir os demais alunos e os professores-tutores. As mensagens que possuíam mais de uma direção foram contabilizadas de acordo com a quantidade de diferentes direções identificadas. Portanto, se determinada mensagem apresentou duas direções, essa mesma mensagem foi contada duas vezes. Entretanto, a repetição de uma mesma direção em uma mesma mensagem não fez com que essa mensagem fosse contada duas ou mais vezes.

Por fim, as mensagens selecionadas foram classificadas com relação às ocorrências de significados de emoção (afeto) manifestados pelos participantes desta pesquisa. Nesse sentido, cada mensagem podia apresentar mais de uma ocorrência de significado de afeto diferente, gerando, portanto, números maiores de ocorrências de significados de afeto do que de mensagens.

A partir desses procedimentos, encontramos os resultados apresentados no capítulo a seguir.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar e discutir os resultados da análise dos dados coletados para esta pesquisa, cujo objetivo é investigar as manifestações de significados do afeto expressadas por professores-tutores e alunos, por meio de itens léxico-gramaticais, nas mensagens de fóruns de discussão e *chats* de duas disciplinas on-line de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância.

Para isso, o capítulo foi organizado para responder às perguntas desta pesquisa, que são:

- Como professores-tutores e alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino revelam suas emoções em fóruns de discussão e *chats* educacionais, e a quem ou a que se dirigem?
- Que significados do afeto as manifestações de emoção desses professores-tutores e alunos carregam?

Dentro de cada seção deste capítulo, foram tratadas as categorias que auxiliaram na busca pelas respostas a cada pergunta de pesquisa.

Durante todo o capítulo de apresentação e discussão dos resultados, os dados foram expostos sob as mais diferentes perspectivas, buscando uma visão de diferentes ângulos da realidade e enfatizando os diversos vieses de percepção desses dados, tal como a complexidade entende o próprio mundo, a própria realidade, multifacetada e dependente da perspectiva adotada. Dessa forma, na apresentação dos dados, a polaridade (positiva ou negativa) do afeto (MARTIN; WHITE, 2005) e cada tipo de significado explicitado pelo sistema de avaliação (MARTIN; WHITE, 2005) foram apresentados e discutidos sempre considerando alguns parâmetros:

- a interface em que a mensagem foi postada – fórum ou *chat*;
- o participante/autor da mensagem – professor-tutor ou aluno;
- a “direção” da ocorrência do significado de afeto (HARELI; WEINER, 2002) – se o autor direciona suas emoções para si mesmo, para o

conteúdo ou uma atividade, para a tecnologia ou para outra(s) pessoa(s).

Para isso, foram expostos os números absolutos que representam os dados, bem como as porcentagens referentes a esses números e exemplos<sup>13</sup> representativos que possam ilustrar a análise realizada na respectiva categoria.

#### 4.1 As partes no todo e o todo em partes

A distribuição das 3.729 mensagens coletadas nos fóruns de discussão e *chats* das disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial já descritas pode ser observada na tabela 4.1:

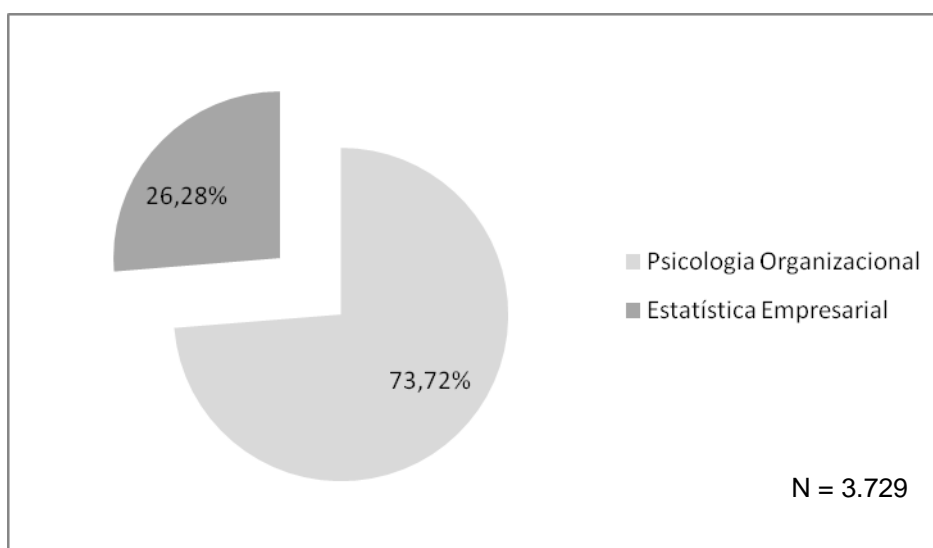
Tabela 4.1 – Mensagens totais por disciplina

<b>disciplina</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	2.749
Estatística Empresarial	980
<b>total</b>	<b>3.729</b>

A proporção de mensagens coletadas em cada uma das disciplinas pode ser observada no gráfico 4.1:

<sup>13</sup> Todos os grifos nas mensagens utilizadas como exemplos foram feitos pela autora desta pesquisa para que fique mais claro onde se encontram as manifestações de emoções em cada mensagem. Além disso, a pesquisadora manteve a grafia original dos autores das mensagens.

Gráfico 4.1 – Proporção de mensagens totais por disciplina



A tabela a seguir, tabela 4.2, organiza as mensagens coletadas em cada disciplina de acordo com a interface – fórum de discussão ou *chat* – em que foi postada:

Tabela 4.2 – Mensagens totais por interface

<b>disciplina</b>	<b>fórum</b>	<b>chat</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	510	2.239	2.749
Estatística Empresarial	340	640	980
<b>total</b>	<b>850</b>	<b>2.879</b>	<b>3.729</b>

A diferença entre a quantidade de mensagens postadas nos fóruns de discussão de Psicologia Organizacional (510) e a quantidade de mensagens postadas nos fóruns de Estatística Empresarial (340) não é muito significativa, mas pode ser explicada pela própria diferença entre a quantidade de fóruns abertos em Psicologia Organizacional (20) e em Estatística Empresarial (15), ou seja, em Psicologia Organizacional foram realizados 5 fóruns de discussão a mais que em Estatística Empresarial.

Contudo, nos números apresentados, percebemos uma grande diferença entre a quantidade de mensagens postadas nos *chats* de Psicologia Organizacional (2.239) e a quantidade de mensagens postadas nos *chats* da disciplina Estatística Empresarial (640). Essa diferença pode ser explicada por algumas razões.

A primeira justificativa para essa diferença quantitativa de mensagens é a própria quantidade de *chats* realizados em ambas as disciplinas: em Psicologia Organizacional, foram realizados 4 *chats*, ao passo que, em Estatística Empresarial, foram realizados apenas 2 *chats*.

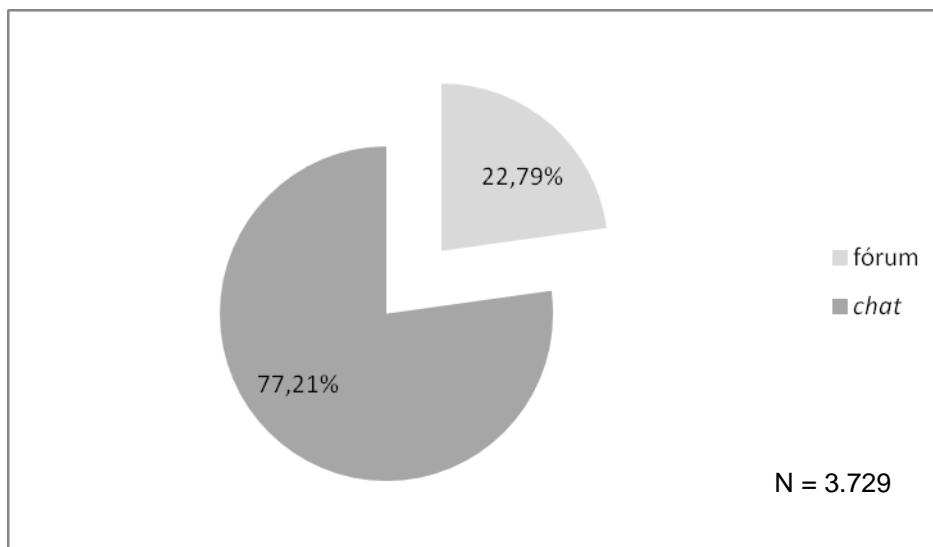
Outra forma de justificarmos a diferença na quantidade de mensagens entre as duas disciplinas são as diferentes formas de atuar dos professores-tutores, característica ressaltada por Gervai (2007) quando trata da materialização dos diferentes estilos de mediação dos professores em contextos digitais de interação. O professor-tutor de Psicologia Organizacional participa de forma mais intensa, postando mais mensagens (conforme veremos adiante) e induzindo os alunos a fazerem o mesmo. Já o professor-tutor de Estatística Empresarial é mais comedido na quantidade de participações (conforme veremos adiante) e, com isso, acaba por influenciar os alunos a atuarem de modo parecido.

Outra justificativa para essa diferença tão grande pode estar relacionada à forma como o professor-tutor lida com a ferramenta de interação, sobretudo, o *chat*, e à orientação dada aos alunos sobre como utilizar essa ferramenta. O professor-tutor de Psicologia Organizacional orientou os alunos a participarem dos *chats* da disciplina por meio de mensagens curtas, “quebrando” suas manifestações em pequenas mensagens, e também procedeu dessa forma durante as discussões síncronas. Essa postura, também acatada pelos alunos, contribuiu para que a quantidade de mensagens nos *chats* dessa disciplina (2.749) fosse maior que a quantidade de mensagens nos *chats* de Estatística Empresarial (980).

A proporção de mensagens coletadas em cada uma das interfaces pode ser observada no gráfico 4.2, a seguir:



Gráfico 4.2 – Proporção de mensagens totais por interface



Apesar de terem acontecido muito mais fóruns de discussão do que sessões de *chat* nas duas disciplinas, grande parte das mensagens (2.879 ou 77,21% em 3.729) foi postada nos *chats*, e não nos fóruns de discussão (850 mensagens ou 22,79% em 3.729).

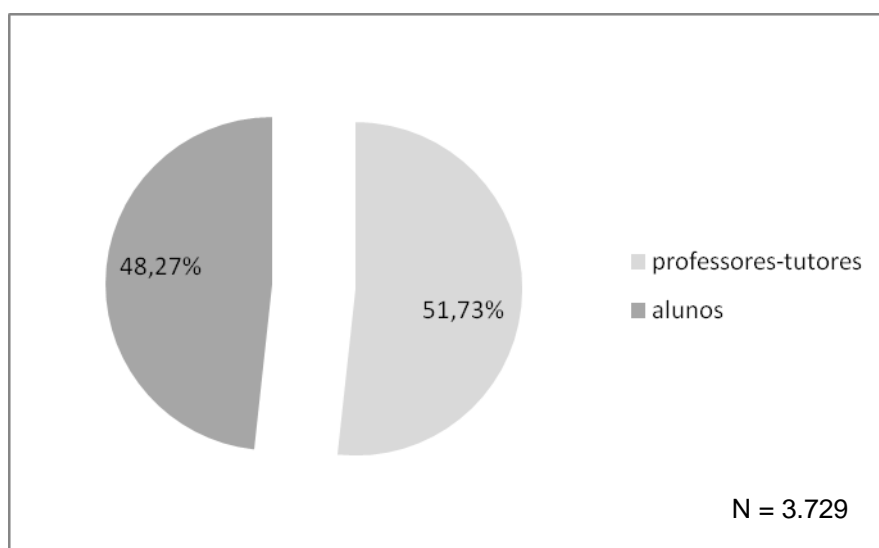
O quantitativo de mensagens organizado de acordo com a autoria – postagens por alunos ou professores-tutores – gerou a tabela 4.3, a seguir:

Tabela 4.3 – Mensagens totais por participante

<b>disciplina</b>	<b>professores-tutores</b>	<b>alunos</b>	<b>Total</b>
Psicologia Organizacional	1.455	1.294	2.749
Estatística Empresarial	474	506	980
<b>total</b>	<b>1.929</b>	<b>1.800</b>	<b>3.729</b>

A proporção de mensagens postadas por cada um dos tipos de participantes – professores-tutores ou alunos – pode ser observada no gráfico 4.3:

Gráfico 4.3 – Proporção de mensagens totais por participante



Por meio dos dados apresentados, podemos constatar que, apesar de o número de alunos (30) das duas turmas utilizadas como contexto desta pesquisa ser muito maior que o de professores-tutores (2) observados, cada um dos dois grupos de participantes foi responsável por praticamente metade das postagens totais (3.729) nos fóruns de discussão e nos *chats* das duas disciplinas.

Agrupando a quantidade de mensagens por interface e por participante, chegamos à tabela 4.4:

Tabela 4.4 – Mensagens totais por interface/participante

disciplina	interface	professores-tutores	alunos	total
Psicologia Organizacional	fórum	163	347	510
	chat	1.292	947	2.239
<b>Total</b>		<b>1.455</b>	<b>1.294</b>	<b>2.749</b>
Estatística Empresarial	fórum	153	187	340
	chat	321	319	640
<b>total</b>		<b>474</b>	<b>506</b>	<b>980</b>
<b>total geral</b>		<b>1.929</b>	<b>1.800</b>	<b>3.729</b>

No processo de seleção das mensagens que apresentavam elementos léxico-gramaticais explícitos com significados do afeto – mesmo as mensagens que apresentavam mais de uma ocorrência de significados atitudinais de afeto foram contadas apenas uma vez –, o primeiro resultado encontrado, ou seja, o quantitativo

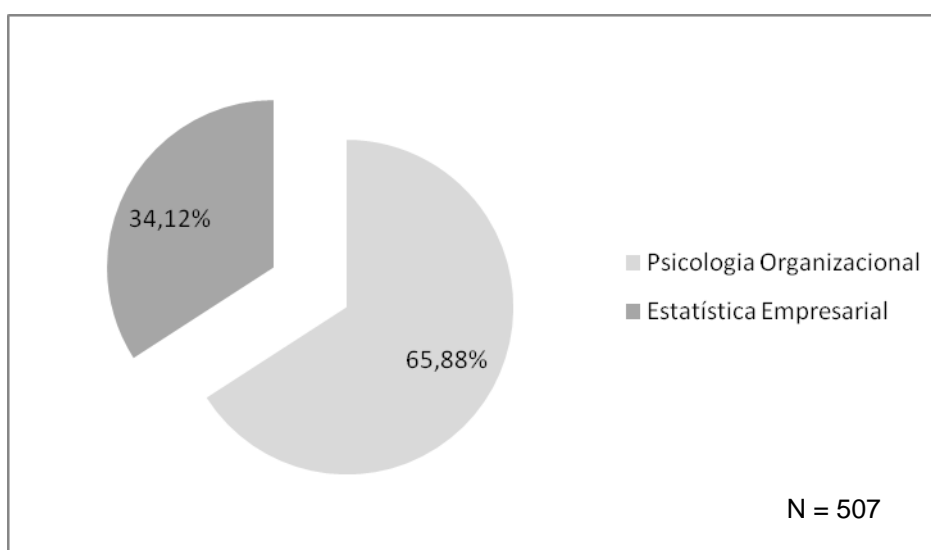
de mensagens selecionadas por conterem significados de emoção em seu conteúdo, pode ser observado na tabela 4.5:

Tabela 4.5 – *Corpus* da pesquisa – mensagens com significados de emoção por disciplina

<b>disciplina</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	334
Estatística Empresarial	173
<b>total</b>	<b>507</b>

A partir do quantitativo de mensagens selecionadas para a análise desta pesquisa (507), a proporção de mensagens em cada uma das disciplinas pode ser observada no gráfico 4.4, a seguir:

Gráfico 4.4 – Proporção de mensagens com significados de emoção por disciplina



A partir dos números absolutos (507 mensagens) que geraram o gráfico apresentado, observamos que a maior parte das mensagens que possuem significados emocionais são oriundas da disciplina Psicologia Organizacional (334 ou 65,88%). Esses números corroboram os números totais de postagens nas duas disciplinas – Psicologia Organizacional gerou mais postagens (2.749) que Estatística Empresarial (980).

Esses resultados geram uma primeira constatação para esta pesquisa: a educação a distância promove sim relações interpessoais permeadas por significados atitudinais de afeto, desvinculando-se, dessa maneira, do que as

peessoas, de um modo geral, ainda imaginam sobre o contato no ambiente virtual – contato isento de manifestações de emoção. Essa crença, portanto, não se confirma.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo, foi postada por um aluno no fórum de discussões *Boas vindas* da disciplina Psicologia Organizacional:

*Boa noite, Professor e Turma!*

*Estou muito feliz em fazer este curso, moro na Bahia e administro uma empresa de transporte de passageiros (fretamento). [...]*

No exemplo citado, o aluno demonstra felicidade por estar cursando o Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância da instituição em que esta pesquisa foi realizada por meio de uma estrutura léxico-gramatical que expõe um processo relacional.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com significado atitudinal que revela emoção postado por uma aluna no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor,*

*Boa Noite!*

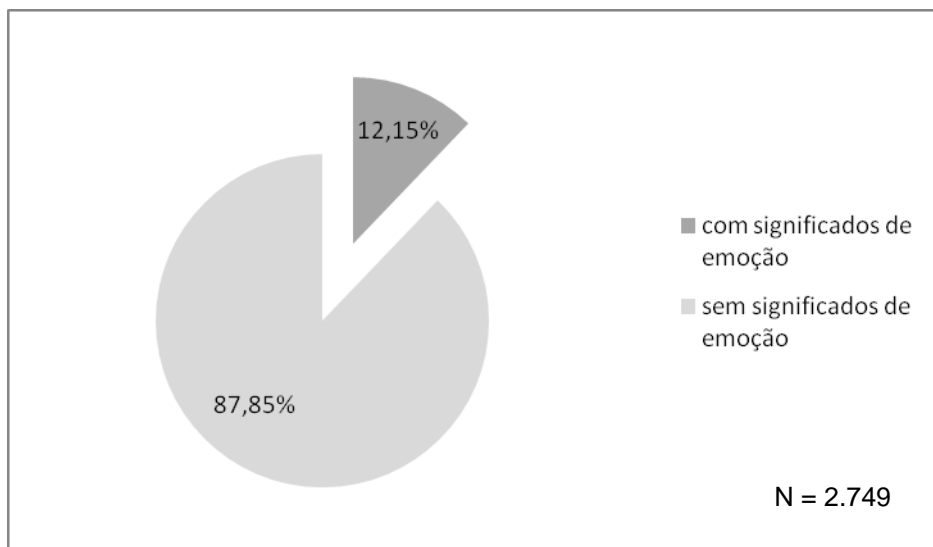
*Estou bem animada para conhecer um pouco mais sobre Estatística.*

*Abçs*

Na mensagem utilizada como exemplo, a aluna se mostra alegre, também por meio de um processo relacional, com a possibilidade de saber mais sobre a disciplina.

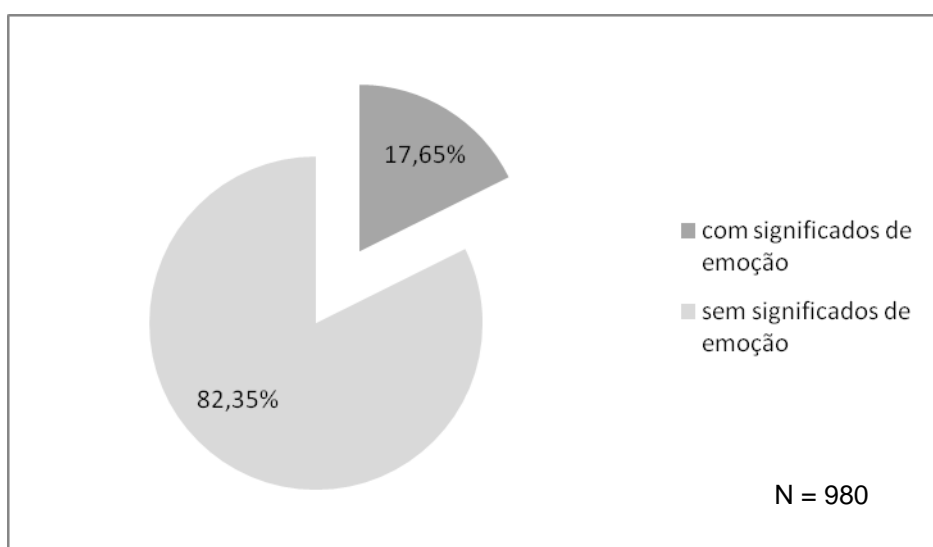
As 334 mensagens com significados atitudinais de afeto postadas na disciplina Psicologia Organizacional correspondem a 12,15% de todas as mensagens postadas nos fóruns e *chats* da disciplina (2.749), conforme ilustra o gráfico 4.5:

Gráfico 4.5 – Proporção de mensagens de Psicologia Organizacional com significados de emoção em relação às mensagens totais



Entretanto, as 173 mensagens com significados de emoção postadas na disciplina Estatística Empresarial correspondem a 17,65% de todas as mensagens postadas nos fóruns e *chats* da disciplina, conforme o gráfico 4.6, a seguir, o que demonstra que, em termos relativos, Estatística Empresarial teve mais postagens com significados atitudinais de afeto que Psicologia Organizacional:

Gráfico 4.6 – Proporção de mensagens de Estatística Empresarial com significados de emoção em relação às mensagens totais



Isso significa que, apesar de o total absoluto de mensagens com significados de emoção ser maior na disciplina Psicologia Organizacional (334), e isso se justifica pelo volume de mensagens totais postadas nessa disciplina (2.749), a proporção de mensagens que trazem significados de emoção em seu conteúdo em relação ao total de mensagens da disciplina é maior em Estatística Empresarial (17,65% das mensagens postadas na disciplina possuem significados de emoção).

Esses números vão de encontro ao que a maioria das pessoas poderia imaginar acerca da influência da natureza do conteúdo sobre as possibilidades de manifestação das emoções. O senso comum poderia indicar que a exploração de disciplinas oriundas da área de Ciências Humanas, como Psicologia Organizacional, poderia ser mais favorável às manifestações de afeto que as disciplinas lógico-matemáticas, oriundas da área das Ciências Exatas. No entanto, o que identificamos nesta pesquisa foi justamente o contrário: os fóruns de discussão e os *chats* da disciplina Estatística Empresarial geraram mais mensagens com significados atitudinais de afeto que os fóruns e *chats* da disciplina Psicologia Organizacional.

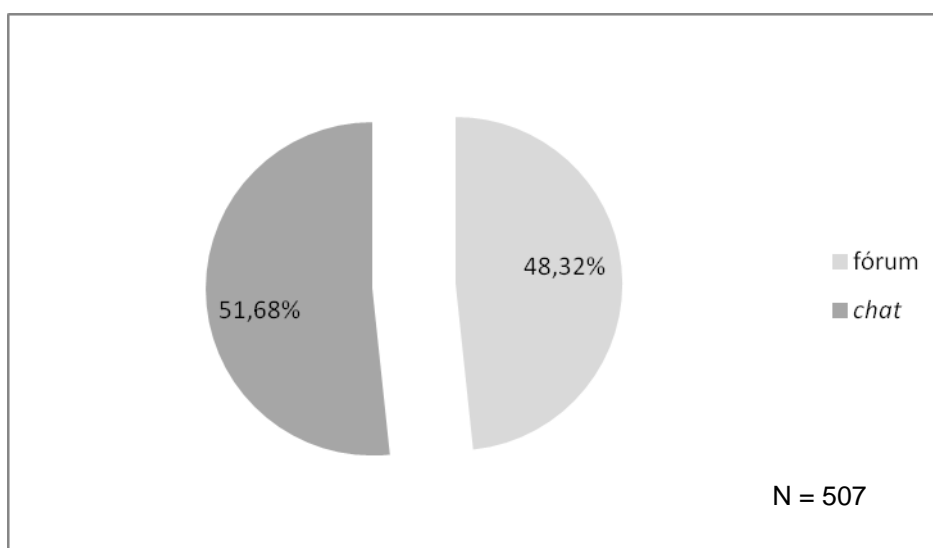
A organização das mensagens com significados atitudinais que expressaram emoções em relação à interface em que foram postadas deu origem à tabela 4.6:

Tabela 4.6 – Mensagens com significados de emoção por interface

<b>disciplina</b>	<b>fóruns</b>	<b>chats</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	149	185	334
Estatística Empresarial	96	77	173
<b>total</b>	<b>245</b>	<b>262</b>	<b>507</b>

A partir do quantitativo de mensagens selecionadas por interface (245 nos fóruns de discussão e 262 nos *chats*), a proporção de mensagens em cada uma das interfaces pode ser observada no gráfico 4.7, a seguir:

Gráfico 4.7 – Proporção de mensagens com significados de emoção por interface



Apesar de a grande quantidade de mensagens totais coletadas nas duas disciplinas ser oriunda dos *chats* (2.879, o que equivale a 77,21% das mensagens totais coletadas), e não dos fóruns de discussão realizados (apenas 850 ou 22,79% das mensagens totais), quando se selecionam as mensagens que contêm significados de emoção em seus conteúdos, essa disparidade se dilui, e a quantidade de mensagens de fóruns e *chats* praticamente se iguala. No quantitativo de mensagens que compõem o *corpus* de análise deste estudo (507), as mensagens oriundas de *chats* (262 ou 51,68%) e as mensagens oriundas de fóruns de discussão (245, que equivalem a 48,32%) representam quase o mesmo número. Esses dados indicam que, apesar de alunos e professores-tutores postarem muito mais mensagens em *chats* que em fóruns, proporcionalmente, os significados de emoção são demonstrados, com mais frequência, em fóruns de discussão.

Como pôde ser observado, embora sejam ambientes digitais de interação, em que o contato face a face é substituído pelo contato a distância, os fóruns de discussão e os *chats* não impediram que professores-tutores e alunos mantivessem contato pessoal em suas relações interpessoais. Entretanto, esse resultado vai de encontro ao que o senso comum poderia supor em termos de resultados. Como o *chat* é a interface que mais se aproxima do contato face a face ou, em contextos formais de aprendizagem, do contato em salas de aulas presenciais por seu tom informal, conversacional, dialógico e síncrono, esperava-se que os significados

atitudinais de afeto fossem mais presentes nessa interface que nos fóruns de discussão, interface mais formal e assíncrona.

Observemos o exemplo a seguir, postado por um aluno em um fórum da disciplina Psicologia Organizacional, mais especificamente, no fórum *Boas vindas*:

*Olá Professor,  
exatamente. O ROV é um robô usado para trabalhos em águas ultra profundas (até 4000 metros). O trabalho é extremamente desafiante...sou apaixonado pelo que faço. Qualquer hora coloco algumas fotos.  
Abs [...]*

No exemplo citado, o aluno expõe um atributo ao trabalho que realiza, exprimindo significado de apreciação como reação de afeição (*extremamente desafiante*), e demonstra “paixão” por sua atividade profissional por meio de um processo mental (*sou apaixonado*).

Agora vamos observar uma mensagem, a título de exemplo, postada por um aluno em uma das sessões de *chat* da disciplina Estatística empresarial:

*Agradeço professor, pois, como alguns colegas ainda estou perdido na matéria!*

Na mensagem, além de demonstrar gratidão em relação à ajuda oferecida pelo professor-tutor por meio de um processo comportamental, o aluno ainda se classifica como “perdido” em relação à apreensão do conteúdo da disciplina, demonstrando tristeza por sua condição por meio de um processo relacional.

Organizando o total de mensagens que interessa a esta pesquisa (507 mensagens), ou seja, o total de mensagens com significados atitudinais de afeto por participante – alunos e professores-tutores –, chegamos aos seguintes dados, apresentados na tabela 4.7:

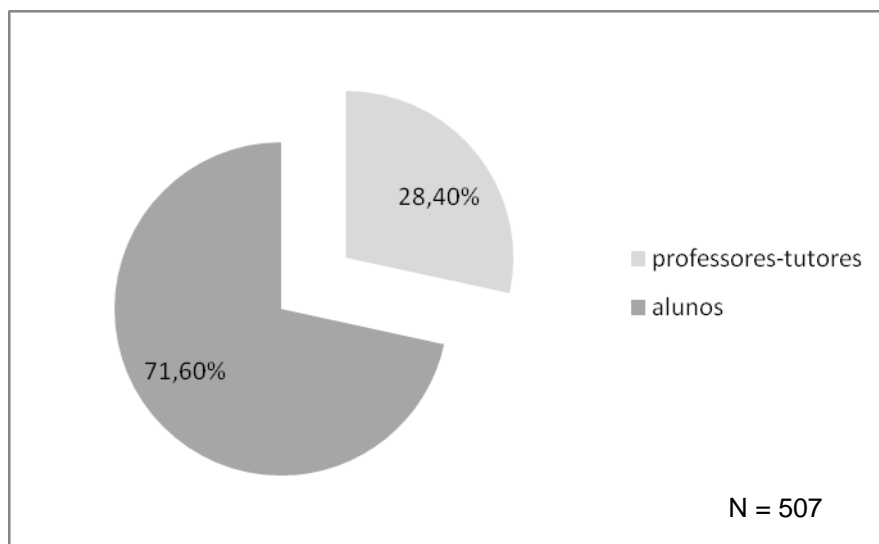
Tabela 4.7 – Mensagens com significados de emoção por participante

<b>disciplina</b>	<b>professores-tutores</b>	<b>alunos</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	117	217	334
Estatística Empresarial	27	146	173
<b>total</b>	<b>144</b>	<b>363</b>	<b>507</b>



A partir do quantitativo de mensagens selecionadas (507), a proporção de mensagens de cada grupo de participantes – professores-tutores ou alunos – em cada uma das disciplinas pode ser observada no gráfico 4.8:

Gráfico 4.8 – Proporção de mensagens com significados de emoção por participante



Em relação aos participantes do processo interativo, ocorre justamente o contrário do que ocorre na comparação entre as interfaces. Apesar de a quantidade de mensagens totais postadas por alunos (1.800 ou 51,73%) e professores-tutores (1.929 ou 48,27%) nos fóruns de discussão e nos *chats* das duas disciplinas ser praticamente a mesma, os alunos manifestam muito mais suas emoções que os professores-tutores, ou seja, as mensagens com significados de emoção são mais frequentes entre as postagens de alunos (363 mensagens, que equivalem a 71,60% das 507 mensagens estudadas) que entre as postagens de professores-tutores (144 mensagens, que equivalem a 28,40% das 507 mensagens estudadas).

Mesmo com essa diferença quantitativa entre a participação de alunos e professores-tutores com manifestações de significados atitudinais de afeto, verifica-se a recorrência de manifestações de emoções nas mensagens dos dois grupos de participantes. Seres humanos são seres complexos (MORIN, 1999), compostos de elementos que poderiam parecer opostos – razão e emoção –, e, como tal, não teriam como se fragmentar no momento de atuar em suas relações interpessoais, nem mesmo em ambientes formais de aprendizagem, em que o cognitivo, muitas vezes, assume um *status* preponderante sobre o afetivo.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo de mensagem com significados de emoção postada por um professor-tutor, foi coletada no fórum *Módulo 5* da disciplina Psicologia Organizacional:

[...] nada de timidez, ok? Você tem participado ativamente dos nossos Diálogos, de forma significativa, assim como os seus colegas!

[...] Eu mesmo tenho muito prazer nas Atividades que exerço, inclusive pelo fato de saber com clareza o porquê do que faço, ou seja, a dimensão social do meu Trabalho. [...]

Na mensagem, por meio de um processo comportamental, o professor-tutor procura passar confiança para um aluno que se desculpa por sua “ignorância” e se diz “um pouco encabulado” por participar de “um grupo seletivo” (*nada de timidez, ok?*). Além disso, o professor-tutor demonstra satisfação por meio do prazer em realizar suas atividades (*tenho muito prazer*).

Para exemplificar significados de emoção em mensagens de alunos, observemos a mensagem a seguir, postada no fórum de discussões *Módulo 2* da disciplina Estatística Empresarial:

Boa noite a todos, Professor estou com uma duvida desculpe a minha ignorância.

A média dos salários é uma medida representativa da distribuição? Por quê? A média aritmética pode ser considerada uma medida representativa da distribuição face à baixa variabilidade, expressa pelo coeficiente de variação (menor do que 20%) e coeficiente de assimetria (0,28). Professor o senhor poderia dar um exemplo do nosso dia a dia.

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno demonstra sua insegurança por meio de sentimentos de culpa quando se utiliza de um processo comportamental (*desculpe*) e de vergonha quando pede desculpa por ter uma determinada dúvida, atribuindo uma qualidade a si mesmo (*a minha ignorância*).

Agrupando a quantidade de mensagens por interface e por participante, chegamos à tabela 4.8:

Tabela 4.8 – Mensagens com significados de emoção por interface/participante

<b>disciplina</b>	<b>interface</b>	<b>professores-tutores</b>	<b>alunos</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	fórum	38	111	149
	chat	79	106	185
<b>total</b>		<b>117</b>	<b>217</b>	<b>334</b>
Estatística Empresarial	fórum	14	82	96
	chat	13	64	77
<b>total</b>		<b>27</b>	<b>146</b>	<b>173</b>
<b>total geral</b>		<b>144</b>	<b>363</b>	<b>507</b>

Esses dados vão ao encontro do que Morin (1999) trouxe por meio do pensamento complexo, ou seja, mesmo durante o processo de aprendizagem, o ser humano mantém sua complexidade, sua integridade, exercendo o que se espera dele em termos cognitivos, mas sem apartar suas atitudes das emoções que lhe são inerentes. Nesse sentido, os processos cognitivos e afetivos se entrelaçam, sendo impossível separá-los. Novamente, esses dados reiteram que as emoções se fazem presentes nas relações interpessoais estabelecidas entre professores-tutores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Conforme explicado nos procedimentos de análise, a classificação das ocorrências de significados de emoção nas mensagens que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa (507) segundo a direção – ocorrências dirigidas a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou ao outro, que pode incluir os demais alunos e os professores-tutores – contabilizou as mensagens que possuem mais de uma direção de acordo com a quantidade de diferentes direções identificadas. Portanto, se determinada mensagem apresentava duas direções, essa mesma mensagem foi contada duas vezes. Entretanto, a repetição de uma mesma direção na mesma mensagem não fez com que essa mensagem fosse contada duas ou mais vezes. Dessa forma, podemos observar a seguinte distribuição na tabela 4.9:

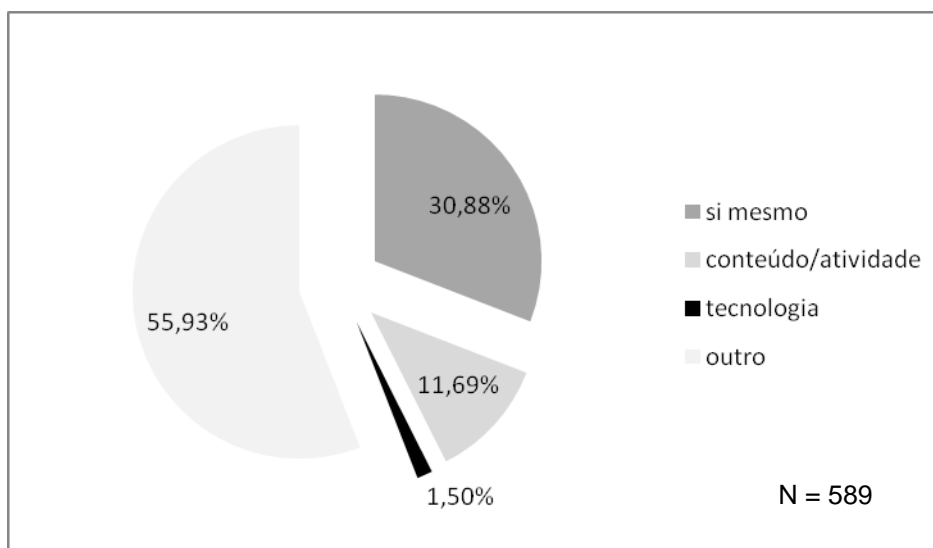
Tabela 4.9 – Ocorrências de significados de emoção por direção

<b>disciplina</b>	<b>si mesmo</b>	<b>conteúdo/atividade</b>	<b>tecnologia</b>	<b>outro</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	121	41	4	210	376
Estatística Empresarial	64	29	5	115	213
<b>total</b>	<b>185</b>	<b>70</b>	<b>9</b>	<b>325</b>	<b>589</b>

Quando se trata da direção dos significados de emoção, relembremos que uma mesma mensagem pode trazer significados emocionais dirigidos a mais de um foco ao mesmo tempo. Por isso, o total de ocorrências de significados atitudinais de afeto de acordo com a direção das emoções (589) soma mais que o total de mensagens do *corpus* deste estudo (507).

A partir do quantitativo de ocorrências de significados atitudinais de afeto por direção, a proporção de manifestações para cada direção pode ser observada no gráfico 4.9, a seguir:

Gráfico 4.9 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por direção



Diante desses números, podemos depreender que mais da metade das manifestações (considerando o total de 589) dos participantes desta pesquisa se dirigiram ao outro (325 realizações ou 55,93%), que pode ser representado por um colega, pelo professor-tutor ou por um grupo de pessoas. Em segundo lugar, os participantes dirigiram suas manifestações carregadas de significados atitudinais de afeto a si mesmos (185 manifestações ou 30,88% das 589 manifestações identificadas). Por outro lado, a quantidade de realizações com significados de emoção dirigidas ao conteúdo ou a uma atividade é bem menor (70 ocorrências ou 11,69%), e as ocorrências de significados atitudinais de afeto dirigidos à tecnologia é inexpressiva (apenas 9 realizações, que equivalem a 1,50% das 589 realizações com significados de emoção classificadas segundo suas direções). Esses dados indicam que os professores-tutores e os alunos participantes desta pesquisa

dirigiram suas emoções, majoritariamente, ao outro, que pode ser o professor-tutor, um colega de turma ou outra pessoa/outro grupo de pessoas, e a si mesmo, em segunda instância.

No exemplo a seguir, a aluna se dirige a si mesma e a sua turma, ou seja, ao outro, por meio de uma mensagem postada no fórum *Boas vindas* da disciplina Estatística Empresarial:

*[...] Como a maioria dos colegas também estou assustada com o conteúdo dessa disciplina, ainda mais por ser online. Mas acredito que com dedicação e esforço venceremos mais essa etapa. [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, por meio de um processo relacional, a aluna se diz “assustada” com a disciplina Estatística Empresarial, o que demonstra ansiedade e tensão em relação ao resultado que poderia vir a obter (*estou assustada*). Contudo, por meio de um processo comportamental (*acredito*), na mesma mensagem, ela se mostra segura, calma e confiante em relação ao resultado da turma, desde que haja “dedicação” e “esforço”, o que também a faz se dirigir ao outro.

Já na mensagem a seguir, postada em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Psicologia Organizacional, o aluno se dirige ao conteúdo:

*Eu to gostado tanto do material impresso quanto do online....*

Na mensagem, o aluno dirige o significado atitudinal de afeto diretamente ao conteúdo da disciplina disponibilizado em formato impresso e no ambiente on-line, por meio de um processo mental (*to gostado*).

Para finalizar as exemplificações das direções dos significados de emoção, observemos a mensagem a seguir, que se dirige à tecnologia e foi postada por um aluno no fórum *ROL – webcast* da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor bom dia!*

*Infelizmente foi impossivel participar da webcast e da rol, pois, o serviço de internet oferecido na comunidade do caju e de péssima qualidade!*

Nessa mensagem, o aluno deixa clara sua tristeza por não ter podido participar de uma das atividades previstas para a disciplina por meio de um adjunto de circunstância (*infelizmente*) e também sua frustração e seu desagrado em relação à internet a que tem acesso em sua região por meio de um processo relacional (e *de péssima qualidade*).

Agrupando a quantidade de ocorrências com significados de emoção por direção, disciplina, interface e participante, chegamos à tabela 4.10:

Tabela 4.10 – Ocorrências de significados de emoção por direção/disciplina/interface/participante

<b>direção</b>	<b>disciplina</b>	<b>interface</b>	<b>professores-tutores</b>	<b>alunos</b>	<b>total</b>
si mesmo	Psicologia Organizacional	fórum	11	62	73
		chat	7	41	48
	<b>total</b>		<b>18</b>	<b>103</b>	<b>121</b>
	Estatística Empresarial	fórum	2	46	48
		chat	0	16	16
	<b>total</b>		<b>2</b>	<b>62</b>	<b>64</b>
conteúdo/atividade	Psicologia Organizacional	fórum	3	15	18
		chat	7	16	23
	<b>total</b>		<b>10</b>	<b>31</b>	<b>41</b>
	Estatística Empresarial	fórum	0	16	16
		chat	1	12	13
	<b>total</b>		<b>1</b>	<b>28</b>	<b>29</b>
tecnologia	Psicologia Organizacional	fórum	0	3	3
		chat	0	1	1
	<b>total</b>		<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
	Estatística Empresarial	fórum	0	4	4
		chat	0	1	1
	<b>total</b>		<b>0</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
outro	Psicologia Organizacional	fórum	34	53	87
		chat	66	57	123
	<b>total</b>		<b>100</b>	<b>110</b>	<b>210</b>
	Estatística Empresarial	fórum	13	48	61
		chat	12	42	54
	<b>total</b>		<b>25</b>	<b>90</b>	<b>115</b>
<b>total geral</b>			<b>156</b>	<b>433</b>	<b>589</b>

A partir dessa visão mais geral do todo em relação às ocorrências de emoção estudadas e de suas partes – ocorrências classificadas de acordo com a disciplina, a interface, o grupo de participantes e a direção –, favorecendo, dessa forma, o princípio hologramático (MORIN, 1999) na apresentação dos dados,

passamos a apresentar os resultados referentes aos significados das emoções que os participantes desta pesquisa manifestaram a fim de responder às perguntas desta pesquisa, retomadas nas próximas seções.

## 4.2 Polaridade das emoções

Nesta seção, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

*Como professores-tutores e alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino revelam suas emoções em fóruns de discussão e chats educacionais, e a quem ou a que se dirigem?*

Para identificar como os professores-tutores e os alunos participantes desta pesquisa revelaram suas emoções em fóruns de discussão e *chats* educacionais, utilizamos a categoria de análise de polaridade das emoções (MARTIN; WHITE, 2005), ou seja, analisamos se o autor expressa emoções positivas ou emoções negativas.

De acordo com Martin e White (2005), o afeto se refere a sentimentos positivos ou negativos manifestados pelos participantes de um processo interativo.

Com relação à polaridade do afeto demonstrado nas 507 mensagens que compõem o *corpus* desta pesquisa, encontramos as ocorrências descritas na tabela 4.11, a seguir:

Tabela 4.11 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto

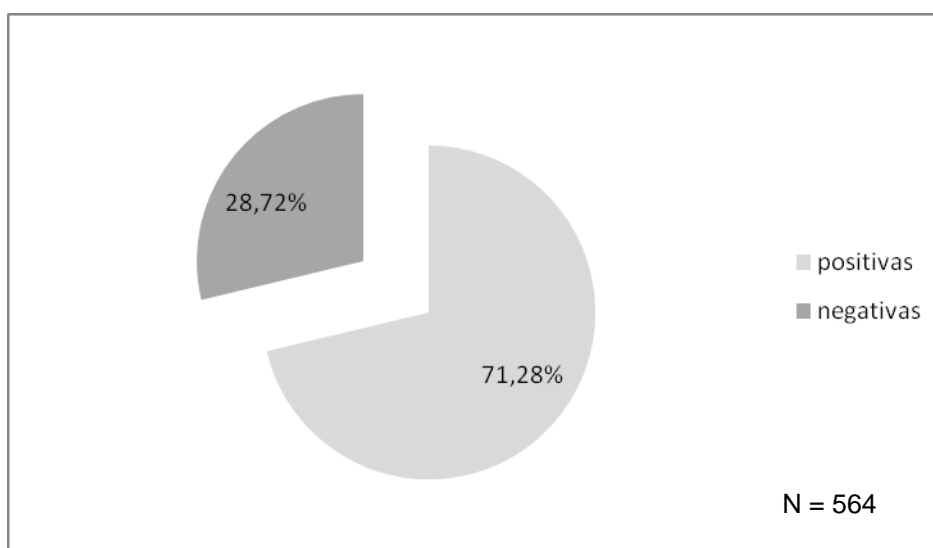
<b>disciplina</b>	<b>positivas</b>	<b>negativas</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	259	102	361
Estatística Empresarial	143	60	203
<b>total</b>	<b>402</b>	<b>162</b>	<b>564</b>

No caso da polaridade do afeto presente nas mensagens, precisamos ressaltar que, por vezes, a mesma mensagem trouxe ocorrências de significados emocionais positivos e significados emocionais negativos ao mesmo tempo. As mensagens que se encaixaram nesses casos foram contabilizadas duas vezes (uma

vez no conjunto de ocorrências de significados positivos e outra vez no conjunto de ocorrências de significados negativos). Por isso, o total de ocorrências de acordo com a polaridade das emoções (564) soma mais que o total de mensagens do *corpus* deste estudo (507). Isso significa que 57 mensagens (diferença entre 564 e 507) possuem instanciações de significados de afeto positivos e negativos ao mesmo tempo.

Esses mesmos quantitativos em relação à polaridade das emoções manifestadas nas mensagens selecionadas podem ser observados no gráfico 4.10, a seguir:

Gráfico 4.10 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto



A partir dos números apresentados, podemos observar que professores-tutores e alunos expressam bem mais emoções positivas (402 ocorrências ou 71,28%) que emoções negativas (162 ocorrências ou 28,72%). Esse resultado indica a existência de um ambiente agradável a alunos e professores-tutores, o que nos leva a crer que seja um ambiente saudável e propício à aprendizagem, que necessita, conforme vimos, de uma atmosfera positiva, que valorize os aspectos intrínsecos à complexidade do ser humano. Além disso, a quantidade de ocorrências de significado de afeto positivo (402) demonstra a predisposição desses alunos e dos dois professores-tutores para interagir nos fóruns de discussão e nos *chats*.

Para ilustrar uma mensagem com significados de polaridade positiva de afeto, observemos o exemplo a seguir, postado por um aluno no fórum *Espaço*



*cultural*, de Psicologia Organizacional, em resposta ao convite que o professor-tutor fez à turma para postagem de fontes de informação relacionadas ao conteúdo da disciplina:

Obaaaaaaa !!!!!

*Segue a minha indicação de leituras : Metodologia para quem quer aprender (Pedro Demo ) e Cartas a um Jovem Administrador (Idalberto Chiavenato ) .*

*Um abraço a todos os colaboradores do curso !*

A partir do exemplo, percebemos que a aluna ficou alegre com a possibilidade de trocar informações extras acerca do conteúdo da disciplina Psicologia Organizacional.

Por outro lado, também a título de exemplo, segue uma mensagem com significados de emoções negativas postada pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional no fórum *Módulo 6* da disciplina em resposta a um comentário de um aluno que abordou a sobrecarga de trabalho dos profissionais das empresas em geral:

[...] o cenário que você pontuou é, de fato, cada vez mais comum sim! Infelizmente! [...]

A escolha lexical do professor-tutor, um adjunto de circunstância, deixa claras suas infelicidade e tristeza em relação à situação relatada pelo aluno.

Entre as 507 mensagens que compõem o *corpus* deste estudo, 57 possuem polaridade positiva e negativa, conforme exemplo a seguir, postado por um aluno no fórum *Boas vindas* da disciplina Estatística Empresarial:

*Bom dia professor, estou muito animado com o curso, e desde já peço paciência com as minhas perguntas, pois apesar de amar os números, não tenho muita facilidade com eles.*

O aluno responsável pela postagem utilizada como exemplo de mensagem com significados de afeto positivo e negativo mostra, ao mesmo tempo, alegria diante da realização do curso por meio de um processo relacional (*estou muito animado*) e tanto vergonha diante da possibilidade de vir a fazer perguntas consideradas “básicas” por outros (*peço paciência*) quanto “amor pelos números” por meio de um processo comportamental.

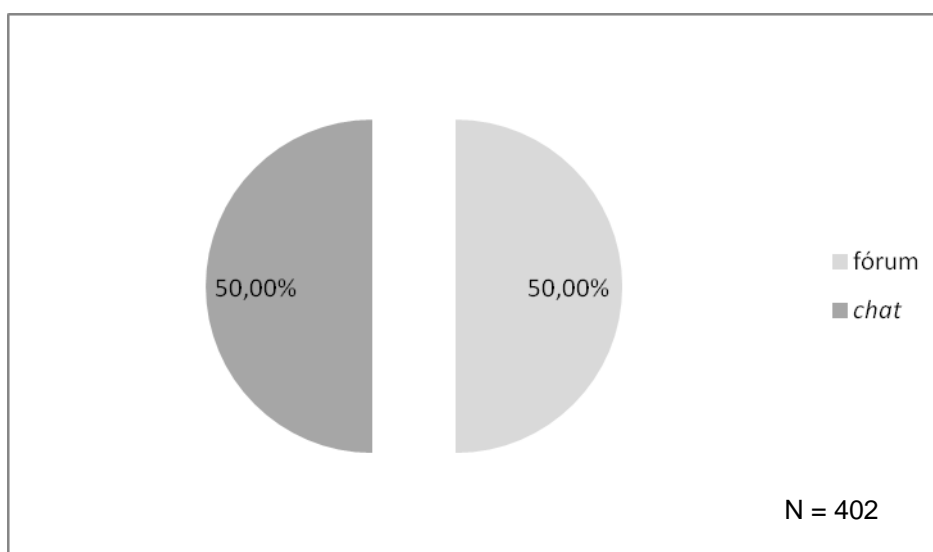
Para detalhar ainda mais a polaridade das emoções contidas no *corpus* de análise desta pesquisa, observemos a distribuição das ocorrências de emoções polarizadas nas duas interfaces de comunicação – fórum e *chat* –, na tabela 4.12:

Tabela 4.12 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/interface

Disciplina	positivas		negativas		total
	fórum	chat	Fórum	chat	
Psicologia Organizacional	122	137	48	54	361
Estatística Empresarial	79	64	40	20	203
<b>total</b>	<b>201</b>	<b>201</b>	<b>88</b>	<b>74</b>	<b>564</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.11, que demonstra a proporção de emoções positivas expressadas em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.11 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por interface



Os resultados ora apresentados demonstram uma exata relação entre a quantidade de ocorrências de significados atitudinais de afeto positivos postadas em fóruns de discussão (201 ou 50%) e a quantidade de ocorrências de significados de emoção positivos postadas em *chats* (201 ou 50%). Esses números demonstram que os significados de emoção positivos se realizam em mesmo número absoluto, mas, proporcionalmente, são mais frequentes em fóruns de discussão.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com presença de emoção positiva postada por um aluno em um fórum de discussões, mais especificamente,

no fórum *Módulo 2* da disciplina Estatística Empresarial, em resposta ao professor-tutor, que disponibilizou material extra para estudo dos alunos:

*Olá Professor e colegas, tudo bem?*

*Muito bom os slides, esclarecedores!!*

*Vou fazer o exercício e logo postarei aqui professor. [...]*

No exemplo, o aluno manifesta um significado atitudinal quando, por meio de um epíteto, afirma que gostou do material postado pelo professor-tutor no fórum.

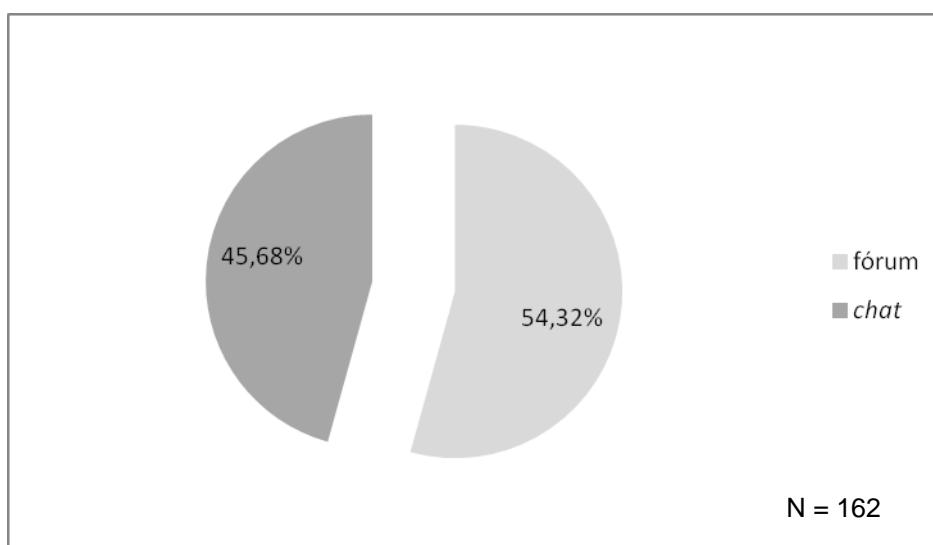
A mensagem a seguir, utilizada como exemplo, também apresenta significados de emoções positivas e foi postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Estatística Empresarial:

*Estamos juntos mais uma vez ! Mais uma missão que devemos cumprir e vencer conjuntamente !*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno mostra prazer por estar junto aos colegas em mais uma disciplina por meio de um processo relacional (*Estamos juntos*) e confiança em relação à nova “missão”, entendida nesta análise como desafio e representada por um adjunto de circunstância (*conjuntamente*).

Passemos ao gráfico 4.12, que demonstra a proporção de emoções negativas expressadas em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.12 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por interface



Assim como acontece com as ocorrências de conteúdo afetivo positivo, a quantidade de realizações de significados de afeto negativo postadas em fóruns (88 mensagens ou 54,32%) e a quantidade de realizações de significados de afeto negativo postadas em *chats* (74 mensagens ou 45,68%) não diferem muito, ou seja, ambas estão próximas aos 50%. Esses números demonstram que os significados de emoção negativos também se realizam mais nos fóruns de discussão que nos *chats*.

O exemplo de mensagem a seguir, com significados de polaridade negativa, foi postado por um aluno no fórum *Mensagem de encerramento* da disciplina Estatística Empresarial:

*Boa tarde professor e colegas*

*Estou terminando a leitura e estudo do módulo 1 e a partir do tópico 5.4.2. até o final dessa unidade eu fiquei parada, sem quase conseguir respirar.... confesso que estou pulando essa parte agora para terminar o estudo e conseguir fazer a atividade individual - não perder o prazo!*

*Imagino que alguns colegas tenham se assustado tanto quanto eu. É possível agendarmos uma ROL ou algo do gênero para esclarecermos essa parte dos nossos estudos?*

*Em breve responderei aos exercícios propostos aqui na sala!*

*Obrigada de antemão pela atenção, tenho a certeza de que compreenderá minha angústia!*

*Uma ótima semana!*

*Abs.*

O exemplo utilizado demonstra emoções de tensão em relação ao conteúdo da disciplina Estatística Empresarial, que parece pouco familiar à aluna e, de acordo com suas palavras, a alguns outros colegas de turma. Para demonstrar essas emoções, a aluna se utiliza de processos mentais (*eu fiquei parada, estou pulando e tenham se assustado*), de processos comportamentais (*tenho a certeza*) e de uma qualidade atribuída a si mesma (*minha angústia*).

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo que apresenta significados de emoções negativas, foi postada pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina:

*[...] Fiquei apreensivo com as chuvas na segunda ou na terça, pois tinha ROL, com uma outra Turma, e chovia bastante! Ultimamente, quando chove um pouco mais forte aqui na Tijuca ... a energia desaparece ... e nem tem lan house por aqui!*

Já nessa mensagem, o professor-tutor explicita, por meio de uma escolha lexical que realiza uma qualidade, sua tensão em relação às chuvas que caíram em sua cidade naquela semana.

Em relação à polaridade das emoções por participante, podemos observar os quantitativos da tabela 4.13, a seguir:

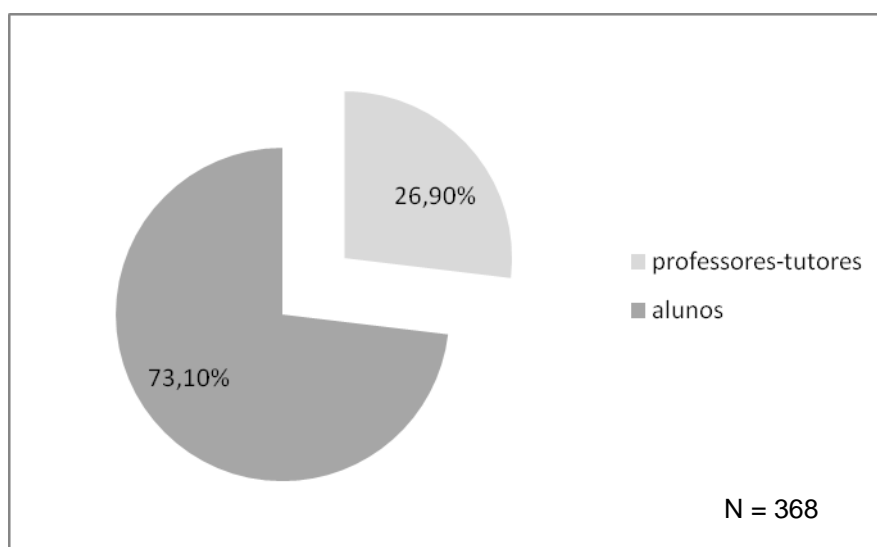
Tabela 4.13 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/participante

disciplina	positivas		negativas		
	professores-tutores	alunos	professores-tutores	alunos	total
Psicologia Organizacional	72	153	8	85	318
Estatística Empresarial	27	116	0	60	203
<b>total</b>	<b>99</b>	<b>269</b>	<b>8</b>	<b>145</b>	<b>521</b>

Conforme já foi exposto, a mesma mensagem de um participante pode trazer significados emocionais positivos e negativos. Por isso, o total de ocorrências de significados de emoção por participante (521) soma mais que o total de mensagens do *corpus* deste estudo (507).

Em termos gráficos, podemos explicitar a proporção de ocorrências de emoção positiva por participante – professores-tutores ou alunos – por meio do gráfico 4.13:

Gráfico 4.13 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por participante



Os resultados apresentados indicam que os alunos demonstraram muito mais emoções positivas (269 ocorrências ou 73,10%), quase três vezes mais que professores-tutores (99 ocorrências ou 26,90%). Esse comportamento, contudo, não é surpreendente, já que o quantitativo de mensagens com significados de emoção postadas, independentemente da polaridade, é maior entre as postagens dos alunos na mesma proporção, ou seja, os alunos demonstraram suas emoções quase três vezes mais (363 mensagens) que professores-tutores (144 mensagens) em fóruns de discussão e *chats* de ambientes virtuais de aprendizagem.

O exemplo a seguir se trata de uma mensagem com significados de polaridade positiva postada pelo professor-tutor da disciplina Psicologia Organizacional no fórum *Módulo 3*:

[...] *você retrata um painel bem interessante! Será para nós muito rico se você puder ilustrar, com 1 exemplo, como as tarefas eram antes realizadas e de como as mesmas passaram a ser executadas de acordo com a percepção de vocês ou sua com o foco em inovação.* [...]

No exemplo citado, o professor-tutor demonstra ter apreciado o posicionamento teórico de um dos alunos da turma por meio de um epíteto (*bem interessante*) e de um processo relacional (*Será para nós muito rico*).

No mesmo fórum – *Módulo 3* de Psicologia Organizacional –, um aluno postou a seguinte mensagem, que contém significados de polaridade positiva:

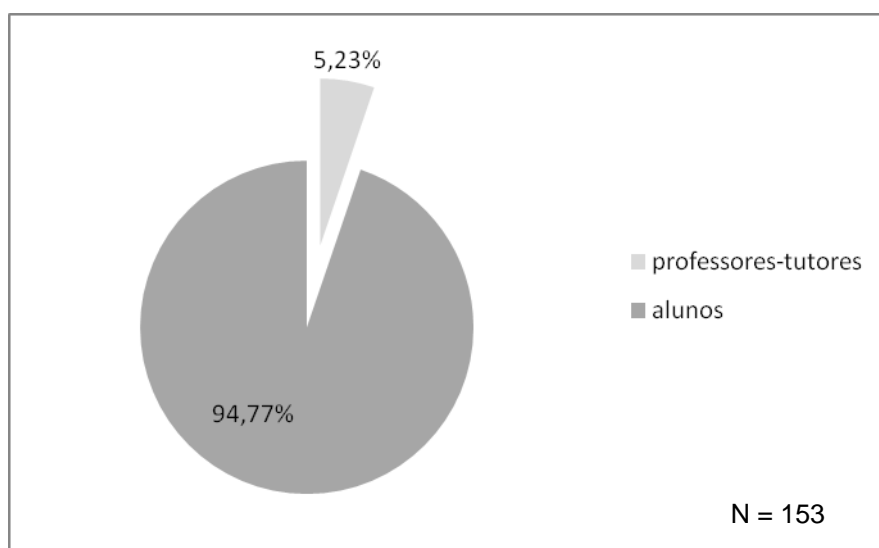
*Boa noite a todos...*

*achei muito bacana os tópicos relacionados nessa unidade 1. Me peguei pensando acerca da questão: Trabalhar para quê? Qual o significado do trabalho em minha vida? [...]*

Nessa mensagem, por meio de um processo mental, o aluno demonstra ter gostado do conteúdo de uma das unidades da disciplina Psicologia Organizacional.

Observemos agora a proporção de ocorrências de afeto negativo por participante – professores-tutores ou alunos – por meio do gráfico 4.14:

Gráfico 4.14 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por participante



Em relação à proporção de ocorrências de conteúdo afetivo negativo, essa é muito maior nas postagens de alunos (145 ocorrências ou 94,77% das ocorrências que compõem o *corpus* deste estudo) que nas postagens de professores-tutores (8 ocorrências ou 5,23%). Esses dados demonstram que os professores-tutores procuraram, de forma intensa, criar um ambiente amistoso, agradável e propício à aprendizagem, e que, por outro lado, os alunos se sentiram à vontade para expressar até mesmo as emoções negativas.

O exemplo de mensagem a seguir, com polaridade de emoções negativa, foi postado pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional – o professor-tutor de Estatística Empresarial não postou nenhuma mensagem com significados de emoção negativos – no fórum *Papos de esquina*, em resposta a um aluno que expressou sua indignação em relação às pessoas que ignoram o significado da Páscoa e só se preocupam mesmo com o coelho e o chocolate:

[...] infelizmente é verdade o que dissestes! [...]

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor se utiliza de um adjunto de circunstância para manifestar tristeza ao concordar com o aluno em relação à forma como as pessoas se posicionam diante do feriado da Páscoa.

Já a mensagem a seguir, que também apresenta significados de polaridade negativa, foi postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Psicologia Organizacional:

*Estou um pouco nervoso, pois, é minha primeira graduação!*

Nessa mensagem, o aluno se mostra claramente tenso com o início de seu curso de graduação por meio de um processo relacional explicitado pelos itens léxico-gramaticais destacados.

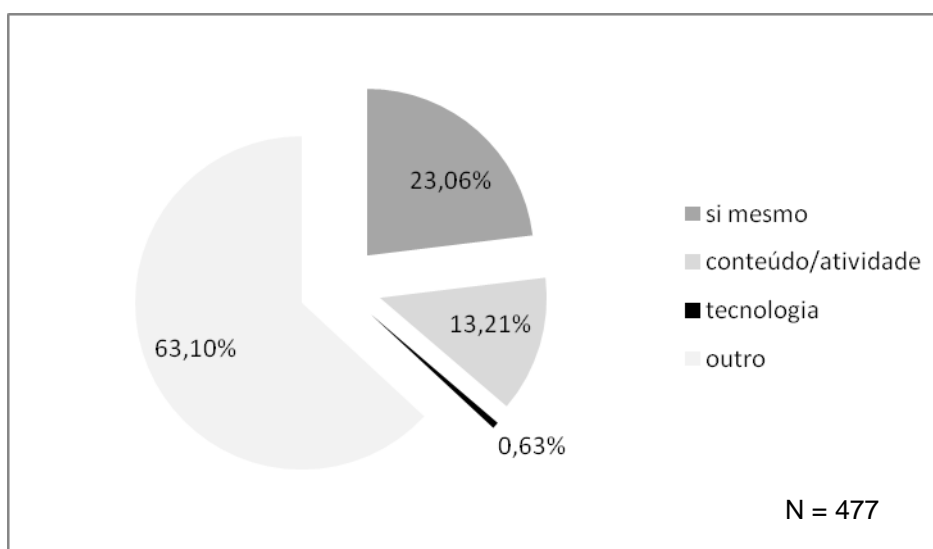
Na tabela 4.14, a seguir, podemos observar que a polaridade das emoções varia de acordo com a direção a que as ocorrências de emoção se dirigem – a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou ao outro, que pode ser um colega, o professor-tutor ou um grupo de pessoas ou coisas:

Tabela 4.14 – Ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto/direção

disciplina	positivas				negativas				total
	si mesmo	conteúdo/atividade	tecnologia	outro	si mesmo	conteúdo/atividade	tecnologia	outro	
Psicologia Organizacional	68	40	1	190	73	4	4	38	418
Estatística Empresarial	42	23	2	111	49	17	4	20	268
<b>total</b>	<b>110</b>	<b>63</b>	<b>3</b>	<b>301</b>	<b>122</b>	<b>21</b>	<b>8</b>	<b>58</b>	<b>686</b>

Graficamente, podemos representar os números referentes à polaridade positiva dirigida a si mesmo, ao conteúdo ou à atividade, à tecnologia ou ao outro da seguinte forma:

Gráfico 4.15 – Proporção de ocorrências de significados de emoção positiva por direção





De acordo com os dados apresentados, as ocorrências de polaridade positiva são mais frequentes quando se dirigem ao outro (301 ou 63,10%), seguidas das ocorrências dirigidas a si mesmo (110 ou 23,06%), ou seja, 411 ou 86,16% das manifestações de emoção positiva se dirigem ao próprio autor das mensagens ou a um colega, ao professor-tutor ou a um outro grupo de pessoas ou coisas.

A mensagem de polaridade positiva utilizada como exemplo a seguir foi postada por um aluno no fórum *Módulo 4* da disciplina Psicologia Organizacional em relação a si mesmo:

[...] caso eu tenha errado em algo, ficarei feliz em ter o seu feedback e poder aprender !

O aluno em questão, autor dessa mensagem utilizada como exemplo, mostra sua predisposição a receber um retorno do professor-tutor e a aprender com esse retorno por meio de um epíteto (*ficarei feliz*), embora demonstre insegurança em relação ao que realizou (*caso eu tenha errado em algo*).

A mensagem a seguir, também de polaridade positiva e também postada por um aluno, mas durante o fórum de discussões *Módulo 3* de Estatística Empresarial, dirigiu-se a um conteúdo:

*Professor,*

Obrigado pelo conteúdo complementar postado, *ajuda muito*.

*Atenciosamente,*

Nessa mensagem, o aluno demonstra gratidão ao professor-tutor por meio de um processo comportamental.

Em relação à emoção positiva dirigida à tecnologia, o exemplo de mensagem a seguir foi postado por um aluno em uma das sessões de *chat* da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor ... Por isso que gosto do Bloco de Notas ! Rssss*

Em sua mensagem, o aluno explicita, por meio de um processo mental, que aprecia utilizar o *Bloco de notas* do *Windows*. No caso do *chat*, o aluno pôde redigir

sua participação antes que chegasse sua vez de se manifestar e postar, dessa forma, a mensagem que havia preparado previamente.

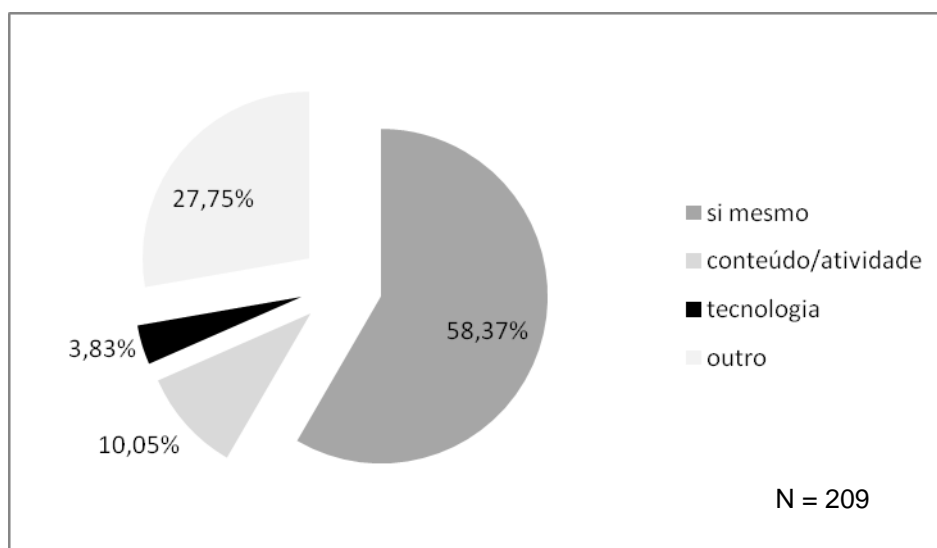
A mensagem a seguir encerra os exemplos de mensagens com significados de emoção positiva por direção. A mensagem foi postada pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional em uma das sessões de *chat* de abertura e se dirigia ao outro, neste caso, aos alunos:

*Tranquilo [...]! Confie também! Vocês estão e estarão bem próximos de mim ao longo de toda a nossa Disciplina, ok? Qualquer necessidade ...*

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor tenta tranquilizar e passar calma e confiança a um aluno que se mostrou nervoso com a disciplina por se tratar de seu primeiro curso de graduação.

Por meio do gráfico 4.16, podemos explicitar os números referentes à polaridade negativa dirigida a si mesmo, ao conteúdo ou à atividade, à tecnologia ou ao outro da seguinte forma:

Gráfico 4.16 – Proporção de ocorrências de significados de emoção negativa por direção



Quando a polaridade é negativa, os autores da maior parte das manifestações de emoção se dirigem a si mesmos (122 manifestações ou 58,37%). Manifestações de polaridade negativa dirigidas ao outro representam apenas 27,75% do total (somando 58 ocorrências), ou seja, professores-tutores e alunos do contexto

estudado nesta pesquisa manifestam mais suas emoções negativas quando essas se referem a eles mesmos, evitando dirigir-se, de forma negativa, a outros entes, sejam outros participantes ou outros grupos de coisas ou pessoas, seja a tecnologia, seja o conteúdo ou uma atividade prevista nas disciplinas. Esses resultados indicam que os participantes foram mais amistosos quando se dirigiram a outros participantes.

A mensagem a seguir, postada por um aluno no fórum de discussões *Módulo 5* da disciplina Psicologia Organizacional, serve de exemplo para demonstrar a polaridade negativa de uma emoção dirigida a si mesmo:

*[...] Peço desculpas por não ter comentado a tempo de contribuir para o debate.[...] mais uma vez desculpa pelo atraso.*

Nessa mensagem, o aluno demonstra, por meio de um processo comportamental, sentir culpa por não ter participado das discussões de um módulo de conteúdo com o professor-tutor e os colegas de turma.

O exemplo utilizado a seguir para demonstrar manifestação de emoção negativa dirigida a uma atividade foi postado por um aluno ao longo das discussões do fórum *Preparação para a Prova de Estatística Empresarial*:

*Boa noite Professor, no exercício 4 a fórmula de b está errada ao dividir foi colocado n (soma  $Y_i^2$  - (soma  $Y_i$ )<sup>2</sup>, mas está sendo somado  $X_i^2$ , qual está certo. Professor e tentei fazer o calculo de a e não encontrei aquele valor. Por favor me ajude.*

No exemplo citado, o aluno demonstra frustração por não ter conseguido realizar o exercício proposto e, por isso, pede ajuda ao professor-tutor.

A mensagem a seguir, postada no fórum *ROL – webcast* de Estatística Empresarial, exemplifica uma manifestação de emoção negativa de um aluno dirigida à tecnologia:

*[...] Obs: Professor não estou conseguindo alterar a formatação ( fonte/ tamanho/ cor). [...]*

Nessa mensagem, o aluno se mostra frustrado por não ter atingido seu objetivo de formatar a mensagem postada.

Para encerrar a exemplificação de mensagens com significados de emoções negativas, citamos o exemplo a seguir, postado por um aluno ao longo do fórum de discussões *Módulo 5* de Psicologia Organizacional e dirigido a um outro, neste caso, à punição recebida:

[...] *Exemplifico o sábado (16/03/2013) em que precisei chegar mais tarde a unidade na qual trabalho porque precisava ir ao Rio Poupa Tempo comprar livros.*

[...] *ao chegar à unidade, fui verdadeiro com o meu chefe e disse a verdade. Contudo, por conta das minhas três horas de atraso, fui lotado em um posto que ninguém gosta de ficar. Somente esse "castigo" foi a pior parte, contudo, vida que segue. [...]*

No exemplo trazido para esta discussão, o aluno conta uma experiência pessoal que dialoga com o conteúdo estudado na disciplina e mostra seu desagrado, por meio de um processo relacional, em relação à decisão tomada por seu superior (esse “castigo” foi a pior parte). Diante dessa situação, ele se mostra ainda conformado (*vida que segue*).

Agora que as polaridades das emoções já foram explicitadas, passemos à discussão dos resultados referentes aos significados atitudinais de afeto.

### 4.3 Significados atitudinais

Nesta seção, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

*Que significados do afeto as manifestações de emoção desses professores-tutores e alunos carregam?*

De acordo com Martin e White (2005), as três instâncias da atitude que podem categorizar os significados avaliativos do discurso são os significados do julgamento, os significados da apreciação e os significados do afeto.

Os significados do julgamento – de estima e sanção social – realizam-se por meio do julgamento acerca do comportamento humano.

Os significados da apreciação – reação, percepção de composição e valoração – realizam-se por meio da avaliação das coisas.

Por outro lado, os significados do afeto, subsistema da avaliatividade utilizado nesta pesquisa como ferramenta de análise, realizam-se por meio das emoções e apresentam três instâncias:

- significados de felicidade ou infelicidade, concretizados em emoções que o senso comum associa ao coração;
- significados de segurança ou insegurança, concretizados em emoções associadas ao bem-estar social em relação ao meio ambiente;
- significados de satisfação ou insatisfação, concretizados em emoções de realização ou frustração em relação a metas e objetivos postos.

#### **4.3.1 Significados do afeto**

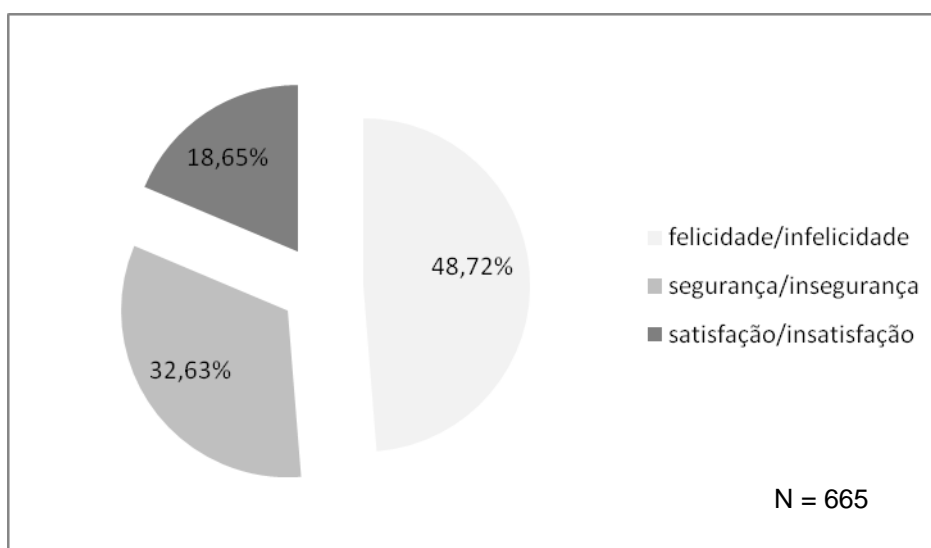
Vamos observar, na tabela 4.15, a distribuição dos tipos de afeto nas duas disciplinas:

Tabela 4.15 – Ocorrências de significados de emoção por significado do afeto

<b>disciplina</b>	<b>felicidade/infelicidade</b>	<b>segurança/insegurança</b>	<b>satisfação/insatisfação</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	209	146	70	425
Estatística Empresarial	115	71	54	240
<b>total</b>	<b>324</b>	<b>217</b>	<b>124</b>	<b>665</b>

Para ilustrar esses mesmos números em termos gráficos, observemos as proporções dos tipos de afeto na representação a seguir:

Gráfico 4.17 – Proporção de ocorrências de significados de emoção por significado do afeto



Por meio dos números apresentados, é possível concluirmos que o tipo de afeto mais demonstrado pelos professores-tutores e alunos no contexto estudado nesta pesquisa foi o de felicidade/infelicidade, responsável por 48,72% das manifestações de afeto (324 ocorrências), seguido do afeto de segurança/insegurança (217 ocorrências ou 32,63%), correspondendo a quase um terço das manifestações. Essa postura é claramente compreensível, já que a possibilidade de realização de um curso de graduação e a própria modalidade do curso, a distância, apresentam-se como “novidades” para grande parte dos alunos, o que os fez sentir-se animados mas, ao mesmo tempo, inseguros com o que se esperava deles.

A mensagem a seguir, postada por uma aluna no fórum de discussões *Boas vindas* da disciplina Psicologia Organizacional, exemplifica uma manifestação de afeto de felicidade/infelicidade, mais especificamente, de felicidade:

[...] estou animada com este novo estilo de aprendizagem, estou aqui para aprender e ajudar meus amigos de turma. Boa sorte a todos e vamo que vamo. Rsss

Por meio do exemplo extraído do *corpus* desta pesquisa, a aluna se mostra alegre, animada e otimista em relação à disciplina Psicologia Organizacional.

Já o exemplo de mensagem a seguir, postado no fórum *Orientação da atividade do módulo 6* da disciplina Psicologia organizacional por um aluno,

apresenta uma manifestação de afeto de segurança/insegurança, mais especificamente, de insegurança:

*Segue o trabalho sobre "Estresse no Trabalho". [...] espero estar de acordo com o solicitado! [...]*

Na mensagem postada pelo aluno, fica clara sua tensão diante da aderência do trabalho entregue ao que era esperado pelo professor-tutor em relação à proposta de atividade.

O terceiro exemplo de significado de afeto foi postado por um aluno no fórum de discussões *Papos de esquina*, da disciplina Psicologia Organizacional, e apresenta, entre outras emoções, significados de satisfação e insatisfação:

*[...] Quero deixar uma recomendação mais do que sensacional para todos aqui . É o Projeto Mais Leitura do Governo do Estado do Rio de Janeiro . É inacreditável a economia que fazemos na compra de livros novos . O único problema é que não podemos escolher, como em uma livraria tradicional, o livro que quisermos comprar. Você escolhe dentre os que estiverem disponíveis no dia em que você visitar a livraria do projeto. [...] Consegui comprar 19 livros e, pasmem, só paguei R\$ 50,00.  
Quando fui fazer pesquisas de preço - em livrarias on line - a respeito de todos os livros que havia comprado, descobri que economizei somente R\$ 804,20. Rssss [...]*

O aluno em questão se mostra realizado e, conseqüentemente, bastante satisfeito pela economia que fez ao comprar livros a preços muito baixos se comparados aos preços de uma “livraria tradicional”. Contudo, o aluno também demonstra desagrado quando menciona que o único problema é não se poder escolher quaisquer livros para compra, como em qualquer livraria.

Agora que os resultados gerais acerca dos significados do afeto já foram apresentados e discutidos, iniciemos a apresentação e a discussão dos resultados específicos para cada tipo de significado do afeto.

#### 4.3.1.1 Significados de felicidade/infelicidade

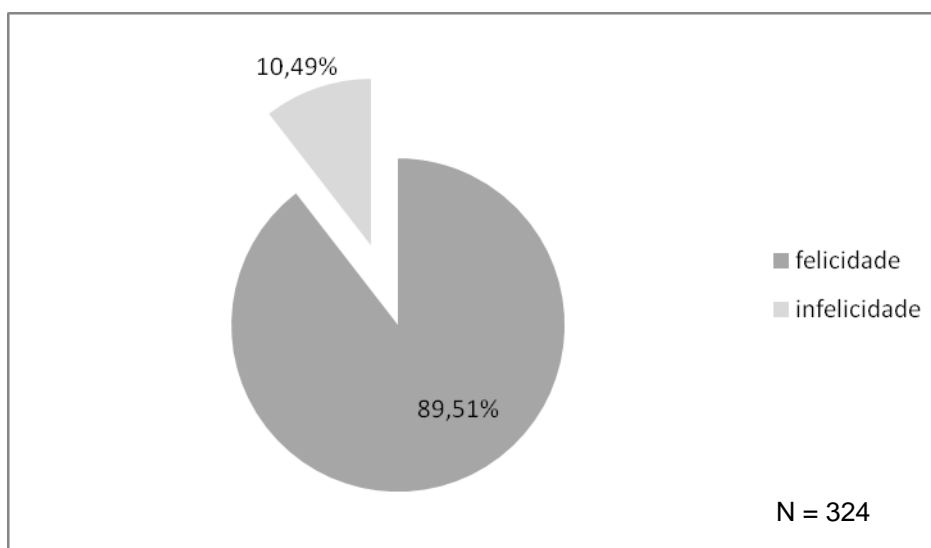
Com relação às ocorrências de significados de felicidade ou infelicidade que compõem o *corpus* desta pesquisa, encontramos os seguintes quantitativos por disciplina, conforme tabela 4.16:

Tabela 4.16 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por disciplina

<b>disciplina</b>	<b>felicidade</b>	<b>infelicidade</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	183	26	209
Estatística Empresarial	107	8	115
<b>total</b>	<b>290</b>	<b>34</b>	<b>324</b>

Esses mesmos quantitativos em relação aos significados de felicidade e infelicidade manifestados nos fóruns de discussão e *chats* das disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial podem ser observados no gráfico 4.18, a seguir:

Gráfico 4.18 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade e infelicidade



A partir dos números apresentados, podemos observar que as escolhas léxico-gramaticais de professores-tutores e alunos expressam bem mais significados atitudinais de felicidade (290 ocorrências, que equivalem a 89,51% das manifestações com significados do afeto de felicidade/infelicidade) que significados atitudinais de infelicidade (34 ocorrências ou 10,49%). Esses resultados indicam que



o ambiente de aprendizagem estabelecido nos fóruns de discussão e nos *chats* das duas disciplinas estudadas privilegiou mais os sentimentos de felicidade, alegria e amor que os sentimentos de infelicidade, tristeza, ódio ou raiva.

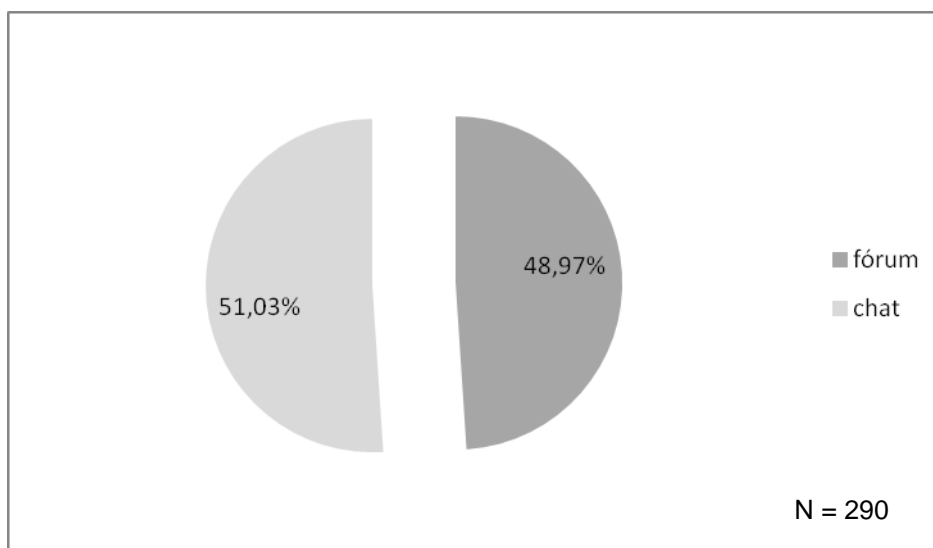
Na tabela 4.17, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de felicidade/infelicidade por interface de postagem das respectivas mensagens – fórum de discussões ou *chat*:

Tabela 4.17 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por interface

disciplina	felicidade		infelicidade		
	fórum	chat	fórum	chat	total
Psicologia Organizacional	87	96	18	8	209
Estatística Empresarial	55	52	6	2	115
<b>total</b>	<b>142</b>	<b>148</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>324</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.19, que demonstra a proporção de felicidade expressada em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.19 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por interface



Os dados ora apresentados demonstram uma quase exata relação entre a quantidade de ocorrências de significados de felicidade identificadas em fóruns de discussão (142 ou 48,97%) e a quantidade de ocorrências do mesmo tipo de afeto identificadas em *chats* (148 ou 51,03%). Esses números demonstram que a dinâmica dos fóruns de discussão, interface que se distancia mais da dinâmica do

contato face a face que o *chat*, não inibiu as manifestações de afeto de felicidade por parte de alunos e professores-tutores.

Vamos observar um exemplo de mensagem com presença de significado de felicidade postada em um fórum de discussões por uma aluna, mais especificamente, no fórum *Papos de esquina* da disciplina Psicologia Organizacional, em resposta ao professor-tutor e aos colegas que elogiaram a foto anteriormente postada:

*Olá pessoal!!!*

*Fico feliz que tenham gostado da foto ... [...]*

O exemplo demonstra que a aluna se mostrou feliz com os elogios que recebeu acerca da foto que tirou em sua última viagem e postou para apreciação de todos da turma.

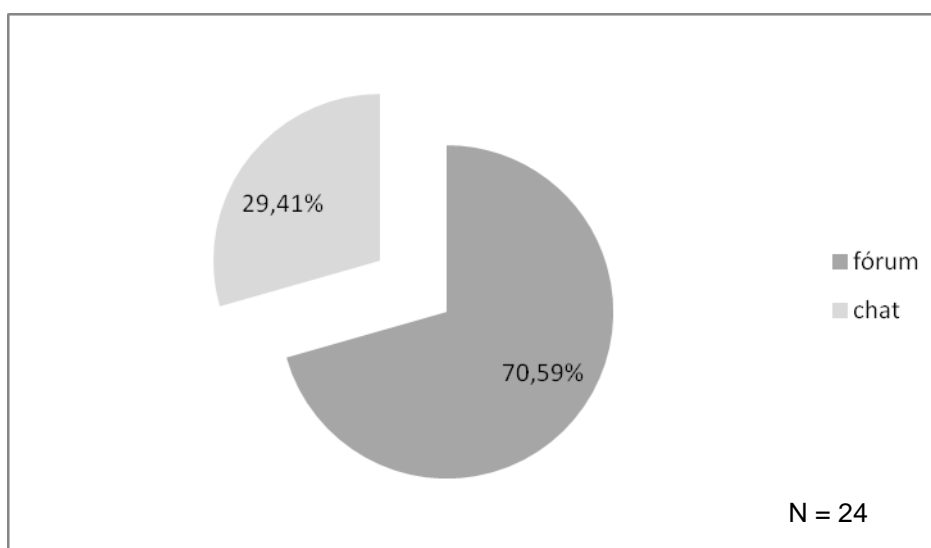
Agora observemos a mensagem a seguir, utilizada como exemplo, que apresenta significado de felicidade e foi postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Estatística Empresarial:

*[...] mesmo divididos em grupos para as tarefas meus amigos, todos somos um dó grupo...*

A mensagem utilizada como exemplo mostra o sentimento de alegria do aluno em relação à união entre os alunos da turma, embora divididos em equipes para a realização das atividades.

Agora, observemos o gráfico 4.20, que demonstra a proporção de significados de infelicidade expressados em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.20 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por interface



No caso das manifestações de infelicidade por interface, concluímos que são bem mais frequentes em fóruns de discussão (24 ocorrências ou 70,59%) do que em sessões de *chat* (10 ocorrências ou 29,41%), ou seja, a interface do fórum de discussões favoreceu mais as expressões dos significados atitudinais de infelicidade que a interface do *chat*.

Vamos observar o exemplo a seguir, postado por um aluno no fórum *Reunião on-line de abertura* da disciplina Estatística Empresarial e que traz significados de infelicidade:

*Boa noite professor ,*

*Infelizmente não consegui participar das ROL 's, gostaria de sabe se vai haver outra? [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno demonstra tristeza por não ter conseguido participar de nenhuma sessão de *chat* da disciplina Estatística Empresarial.

Agora consideremos o exemplo a seguir, postado pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina e que traz significados de infelicidade:

*[...] Tenho a sorte de ir e vir de metrô ... mas hoje o ar condicionado, mais uma vez, estava sofrível!*

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor expressa descontentamento em relação às condições em que, rotineiramente, tem de utilizar o metrô da cidade em que mora. Além do significado de infelicidade, a mensagem também apresenta significado de apreciação em relação ao ar condicionado do metrô.

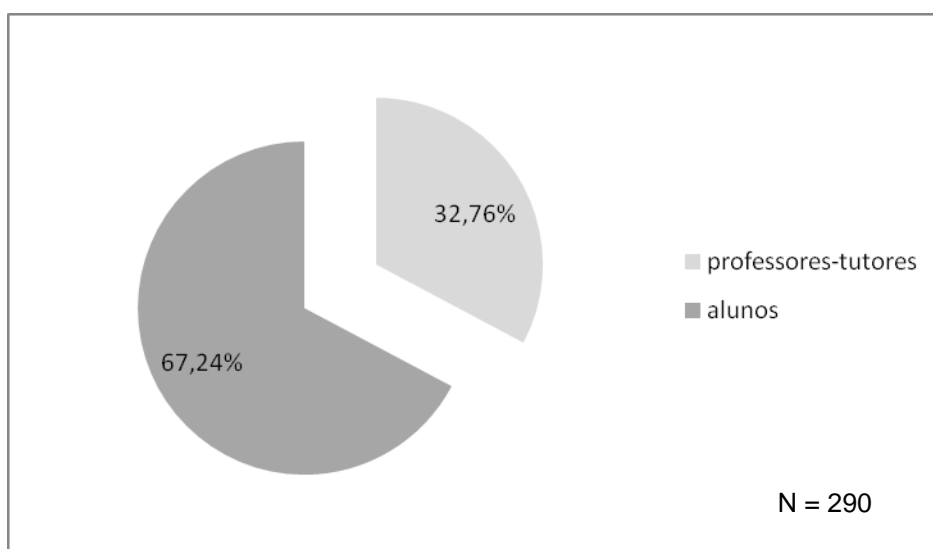
Na tabela 4.18, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de felicidade/infelicidade por participante responsável pela postagem – professores-tutores ou alunos:

Tabela 4.18 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por participante

disciplina	felicidade		infelicidade		
	professores-tutores	alunos	professores-tutores	alunos	total
Psicologia Organizacional	75	108	8	18	209
Estatística Empresarial	20	87	0	8	115
<b>total</b>	<b>95</b>	<b>195</b>	<b>8</b>	<b>26</b>	<b>324</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.21, a seguir, que demonstra a proporção de felicidade expressada por professores-tutores e alunos:

Gráfico 4.21 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por participante



Os dados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com mais frequência (195 ocorrências, que equivalem a 67,24%), significados de

felicidade em suas mensagens do que os professores-tutores (95 ocorrências ou 32,76%). Contudo, esses dados eram esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das ocorrências de significados atitudinais de afeto.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com presença de significado de felicidade postada pelo professor-tutor de Estatística Empresarial no fórum *Boas vindas*:

*Prezados,  
Isso mesmo, sejam positivos.  
Teremos um belo trabalho pela frente.  
Sds*

O exemplo demonstra que o professor-tutor estava alegre com o início da disciplina e tentava “contagiar” a turma com sua positividade, seu otimismo e sua animação.

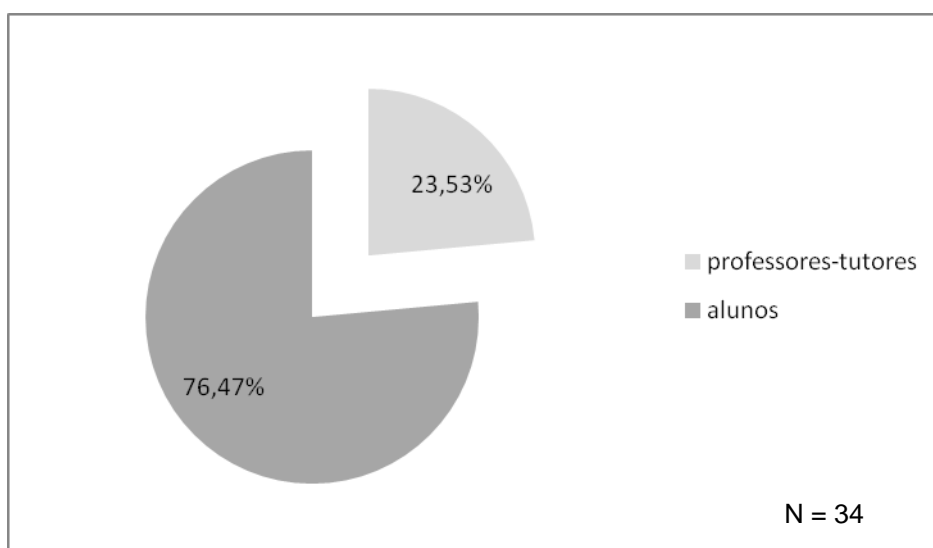
Agora vamos observar um exemplo de mensagem com significados de felicidade postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina Psicologia Organizacional:

*[...] gostei muito dessa reunião.. aprendi muita coisa ;)*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno demonstra significados de felicidade por ter participado da sessão de chat e ainda ressalta o quanto aprendeu com a discussão.

Ainda fazendo referência aos dados relativos à quantidade de ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por grupo de participantes, vamos considerar o gráfico 4.22, que demonstra a proporção de infelicidade expressada por professores-tutores e alunos:

Gráfico 4.22 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por participante



Os dados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com mais frequência (26 ocorrências, que equivalem a 76,47%), significados de infelicidade em suas mensagens do que os professores-tutores (8 ocorrências ou 23,53%). Contudo, esses dados eram esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das mensagens que contêm significados atitudinais de afeto.

Observemos a mensagem a seguir, que exemplifica uma manifestação do significado de infelicidade do professor-tutor de Psicologia Organizacional em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina, em resposta a um aluno que se lamentava com a realidade vivida nas organizações, que inclui “conflito entre setores, jogo de poderes”:

[...] Infelizmente, o mais comum dos nossos cotidianos, não é mesmo? Fim

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor manifesta tristeza e infelicidade quando concorda com a interpretação que o aluno fez acerca do cotidiano das organizações.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com presença de significado de infelicidade postada por um aluno no fórum de discussões *Módulo 6* da disciplina Psicologia Organizacional:

[...] As vezes almejamos tanto uma promoção que chegamos ao esgotamento, e deixamos para trás muitas vezes itens demasiadamente importante para a nossa realização, como por

*exemplo a família. Um exemplo disso foi minha transferência para Manaus. Tive grandes conquistas, mas paguei um grande preço por isso, fiquei por longos dois anos longe das pessoas que gostaria que gozasse ao meu lado destas conquistas. [...]*

No exemplo utilizado, o aluno expõe sua própria tristeza em relação às consequências relativas à escolha que fez: viver longe da família em troca de uma promoção em seu trabalho.

Na tabela 4.19, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de felicidade/infelicidade por direção das respectivas mensagens – manifestações dirigidas a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou a um outro:

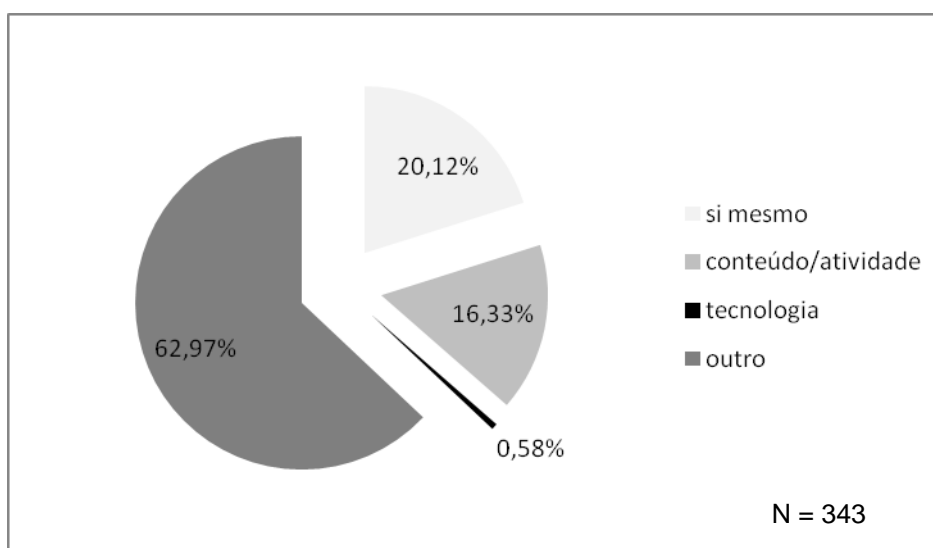
Tabela 4.19 – Ocorrências de significados de felicidade/infelicidade por direção

disciplina	felicidade				infelicidade				total
	si mesmo	conteúdo/ atividade	tecnologia	outro	si mesmo	conteúdo/ atividade	tecnologia	outro	
Psicologia Organizacional	42	39	1	131	17	0	1	14	245
Estatística Empresarial	27	17	1	85	7	1	3	3	
<b>total</b>	<b>69</b>	<b>56</b>	<b>2</b>	<b>216</b>	<b>24</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>389</b>

Mais uma vez, quando se trata da direção das ocorrências de significados de emoção, por vezes, a mesma mensagem pode trazer significados do afeto dirigidos a mais de uma direção ao mesmo tempo. Por isso, o total de ocorrências de significados de felicidade/infelicidade categorizadas de acordo com a direção das emoções (389) soma mais que o total de ocorrências de significados de felicidade/infelicidade (324). Isso indica que 65 mensagens com significados de felicidade/infelicidade (diferença entre as 389 ocorrências de significados de felicidade/infelicidade categorizadas por direção e as 324 ocorrências de significados de felicidade/infelicidade) dirigem-se a mais de uma direção.

Fazendo referência a esses resultados, temos o gráfico 4.23, que demonstra a proporção de felicidade sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.23 – Proporção de ocorrências de significados de felicidade por direção



Os dados ora apresentados demonstram que grande parte das ocorrências de significados de felicidade (216 ou o equivalente a 62,97%) dirigem-se ao outro. Praticamente na mesma proporção, os participantes manifestam significados de felicidade dirigidos a si mesmo (69 mensagens ou 20,12%) e ao conteúdo ou a uma atividade (56 mensagens ou 16,33%). Por fim, as ocorrências de felicidade em direção à tecnologia são praticamente inexistentes (2 manifestações ou 0,58% das manifestações de felicidade estudadas nesta pesquisa).

Consideremos a mensagem a seguir, em que um aluno, no fórum *Boas vindas* da disciplina Estatística Empresarial, dirige significados de felicidade a si mesmo:

*Estou muito animado com o curso, espero que possamos enriquecer nos conhecimentos com essa nova disciplina que será muito bem ministrada! [...]*

No exemplo, o aluno demonstra alegria quando se mostra “animado com o curso”. Além do significado de felicidade, o significado de segurança também se faz presente por meio da confiança explicitada acerca do desenvolvimento da disciplina.

Agora vamos observar um outro exemplo de mensagem com significados de felicidade, mas agora dirigida ao conteúdo ou a uma atividade e postada por um aluno em uma das sessões de *chat* da disciplina Estatística Empresarial:



*Boa tarde a todos!*

*Destaco os conceitos apresentados no modulo 3 seção 1.4, são muitos legais. [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta significados de felicidade quando classifica partes do conteúdo como “muito legais”.

Observemos, a seguir, uma mensagem que traz significados de felicidade e infelicidade ao mesmo tempo dirigidos à tecnologia e que foi postada por um aluno no fórum *Módulo 1* de Psicologia Organizacional:

*Boa tarde professor e colegas.*

*Também lamento só ter me entendido com o moodle agora, mas antes tarde do que nunca!*  
[...]

Ao mesmo tempo que o aluno deixa clara sua tristeza em relação a sua dificuldade de entendimento da plataforma de educação a distância utilizada pela instituição de ensino em questão, ele demonstra sua alegria por ter conseguido, mesmo tardiamente, entender o funcionamento do *Moodle*.

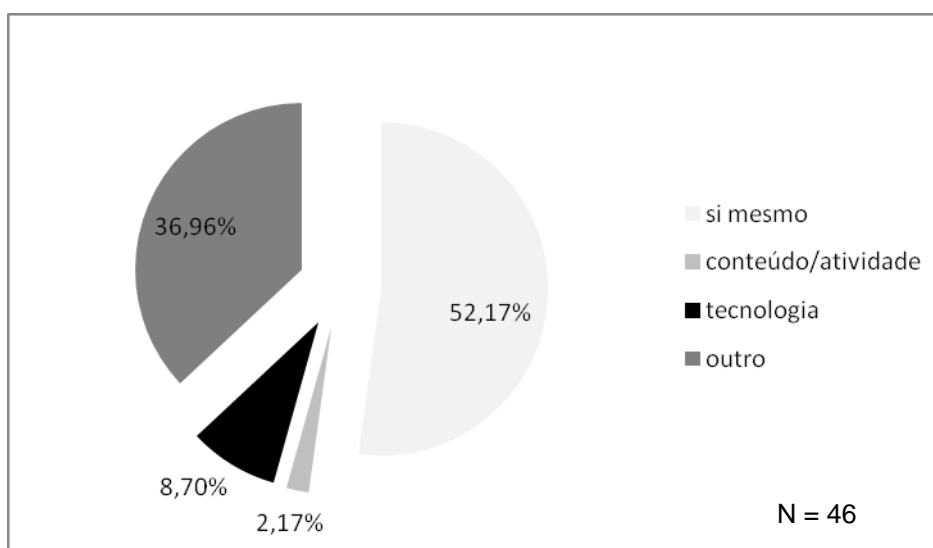
Para encerrar a exemplificação de manifestações de significados atitudinais de felicidade por direção, vamos observar um outro exemplo de mensagem, mas agora dirigida a um outro e postada por um aluno no módulo *Papos de esquina* da disciplina Psicologia Organizacional:

*Professor [...] e colega [...] estão de parabéns pelas respectivas imagens postadas . [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta significados de felicidade quando parabeniza as atuações do professor-tutor e de um de seus colegas.

Observemos agora o gráfico 4.24, que demonstra a proporção de infelicidade sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.24 – Proporção de ocorrências de significados de infelicidade por direção



Ao contrário do que ocorre com os resultados relativos aos significados de felicidade (216 ocorrências ou 62,97% delas se dirigem ao outro), os resultados ora apresentados demonstram que grande parte das ocorrências de significados de infelicidade (24 ou o equivalente a 52,17%) dirigem-se a si mesmo. Uma outra discrepância se reflete nos números relativos às manifestações de felicidade e infelicidade dirigidas ao conteúdo ou a uma atividade e à tecnologia. Enquanto a terceira direção mais frequente, quando se trata de significados de felicidade, foi o conteúdo ou uma atividade (56 ocorrências ou 16,33%), e a direção menos frequente foi a tecnologia (2 ocorrências ou 0,58%), no que tange aos significados de infelicidade, a tecnologia é a terceira direção mais frequente, com 4 ocorrências ou 8,70%, e a menos frequente é o conteúdo ou uma atividade (apenas 1 ocorrência, equivalendo a 2,17% das manifestações de significados de infelicidade).

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo de significado de infelicidade dirigido a si mesmo, foi postada em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina Psicologia Organizacional por um aluno:

*O problema é que eu gostaria de poder remunera-los melhor, mas isso infelizmente não depende de mim. Vou parar por aqui se não eu não paro de falar!! (fim)*

Na mensagem utilizada como exemplo, ao relatar um pouco de sua rotina como gestor, em seu trabalho, o aluno demonstra tristeza em relação a não poder remunerar melhor a equipe que coordena.

Agora vamos observar uma mensagem que nos serve de exemplo de manifestação de significados de infelicidade dirigidos ao conteúdo ou a uma atividade. Esta mensagem foi postada por um aluno no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Olá!*

*Excelente exercício professor!*

*Pena que não deu tempo de eu fazer. Quando pensei em responder, saiu o gabarito.*

*Há outros exercícios parecidos? [...]*

Na mensagem que utilizamos como exemplo, o aluno demonstra tristeza por não ter conseguido realizar o exercício proposto pelo professor-tutor a tempo. Ao mesmo tempo, o aluno explicita significado de insatisfação por meio da frustração de não ter tido tempo de realizar o exercício, considerado como “excelente”, o que demonstra também significado de apreciação.

Na próxima mensagem citada como exemplo, postada por um aluno também no fórum *Módulo 1* de Estatística Empresarial, podemos identificar significados de infelicidade dirigidos à tecnologia:

*[...] Desculpe o exagero na mensagem acima. Tentei enviar o arquivo mas o formato não foi aceito. Daí tive que enviar o arquivo como foto até por que o seu formato é JPEG. [...]*

Na mensagem, que traz elementos léxico-gramaticais que realizam significados de infelicidade dirigidos à tecnologia, o aluno se mostra triste e pede desculpa pelo fato de não ter conseguido interagir como gostaria com a tecnologia, que não permitiu que ele enviasse o arquivo necessário no formato mais adequado.

Na mensagem a seguir, último exemplo de significados de infelicidade, postada no fórum *Papos de esquina* de Psicologia Organizacional, o aluno se dirige ao outro:

*Professor, gostei da reflexão sobre a páscoa, é uma pena que grande parte da população só pense no coelho e no chocolate.*

Na mensagem selecionada como exemplo, fica clara a tristeza do aluno em relação ao entendimento da sociedade em geral acerca da Páscoa.

Uma vez apresentados e discutidos os resultados referentes aos significados de felicidade/infelicidade identificados por meio de itens léxico-gramaticais específicos no *corpus* deste estudo, passemos agora à apresentação e discussão dos resultados referentes aos significados de segurança/insegurança.

#### 4.3.1.2 *Significados de segurança/insegurança*

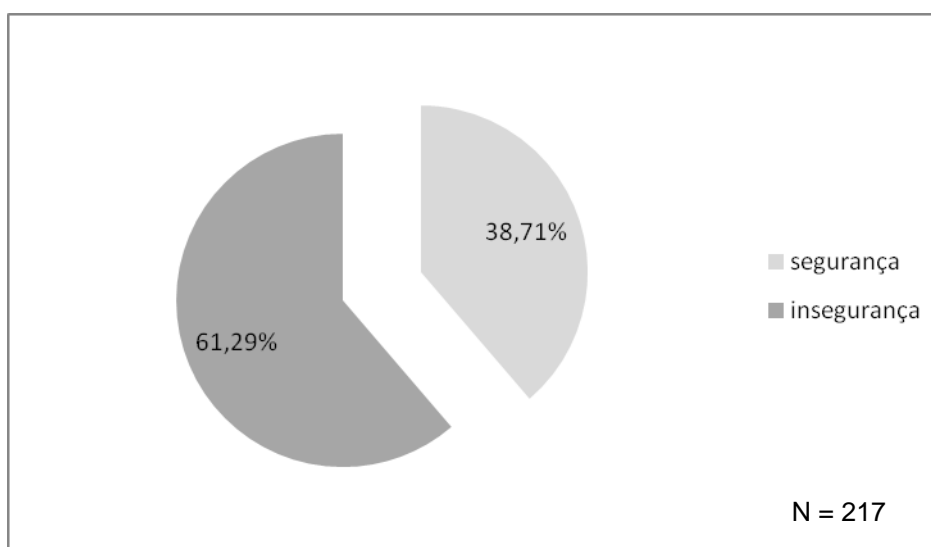
Com relação às ocorrências dos significados de segurança ou insegurança demonstrados nas mensagens que compõem o *corpus* desta pesquisa, encontramos os seguintes quantitativos por disciplina:

Tabela 4.20 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por disciplina

<b>disciplina</b>	<b>segurança</b>	<b>insegurança</b>	<b>total</b>
Psicologia Organizacional	67	79	146
Estatística Empresarial	17	54	71
<b>total</b>	<b>84</b>	<b>133</b>	<b>217</b>

Esses mesmos quantitativos em relação às ocorrências dos significados de segurança e insegurança nas mensagens selecionadas nos fóruns de discussão e *chats* das disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial podem ser observados no gráfico 4.25:

Gráfico 4.25 – Proporção de ocorrências de significados de segurança e insegurança



Ao contrário do que ocorre com as manifestações de significados de felicidade/infelicidade, em que as ocorrências de significados de felicidade são maioria (290 ocorrências, o que equivale a 89,51% das manifestações de significados de felicidade/infelicidade) e as ocorrências de significados de infelicidade são minoria (34 ocorrências ou 10,49%), a partir dos números apresentados, podemos observar que as escolhas léxico-gramaticais de professores-tutores e alunos realizam bem mais significados atitudinais de insegurança (133 manifestações, que equivalem a 61,29% das manifestações de significados do afeto de segurança/insegurança) do que significados atitudinais de segurança (84 ou 38,71%). Esses resultados indicam que o ambiente de aprendizagem estabelecido nos fóruns de discussão e nos *chats* das duas disciplinas estudadas privilegiou mais os sentimentos de temor, mal-estar, ansiedade associada a medo, tensão, vergonha, espanto, culpa e ciúme do que os sentimentos de confiança, bem-estar, ansiedade associada a ânimo, paz, calma ou surpresa.

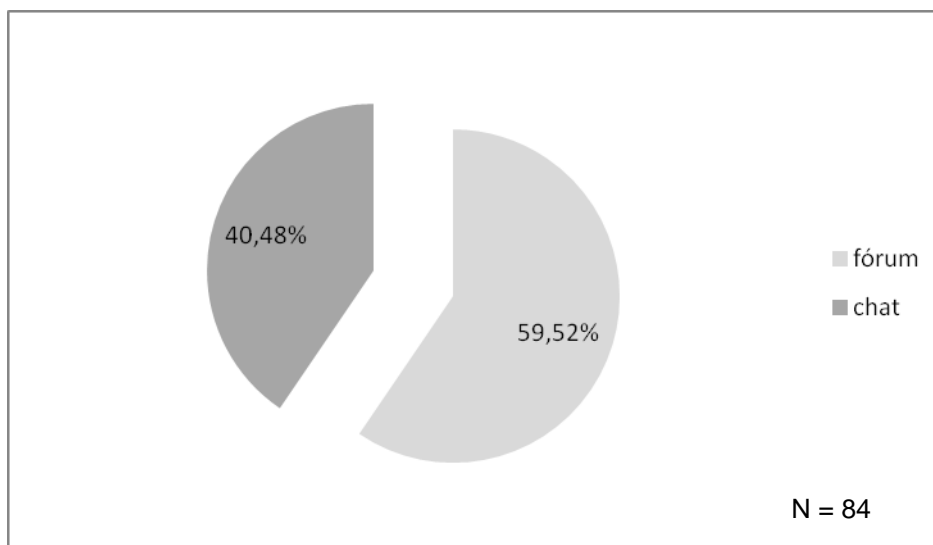
Na tabela 4.21, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de segurança/insegurança por interface de postagem das respectivas mensagens – fórum de discussões ou *chat*:

Tabela 4.21 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por interface

disciplina	segurança		insegurança		
	fórum	chat	fórum	chat	total
Psicologia Organizacional	37	30	35	44	146
Estatística Empresarial	13	4	36	18	71
<b>total</b>	<b>50</b>	<b>34</b>	<b>71</b>	<b>62</b>	<b>217</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.26, que demonstra a proporção de segurança expressada em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.26 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por interface



Os resultados ora apresentados demonstram que professores-tutores e alunos realizaram mais significados de segurança em fóruns de discussão (50 ou 59,52%) do que em *chats* (34 ou 40,48%). Nesse sentido, a interface do fórum de discussões foi mais propícia para manifestações desse tipo de significado do afeto.

Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de segurança e foi postada pelo professor-tutor no fórum *Módulo 2* da disciplina Estatística Empresarial, em resposta a um aluno que postou uma dúvida, pediu desculpa por sua “ignorância” e solicitou um exemplo acerca do conteúdo:

[...] *Estamos todos no mesmo barco, ok? Avançaremos em grupo.*

*O salário é um bom exemplo, vamos trabalhar com três casos dis!ntos.* [...]

A mensagem do professor-tutor utilizada como exemplo ilustra significados de segurança. Diante da dúvida do aluno, o professor-tutor não só explica o conteúdo que gerou dúvida no aluno como também procura lhe passar confiança e calma, mostrando-lhe que ele não estava sozinho.

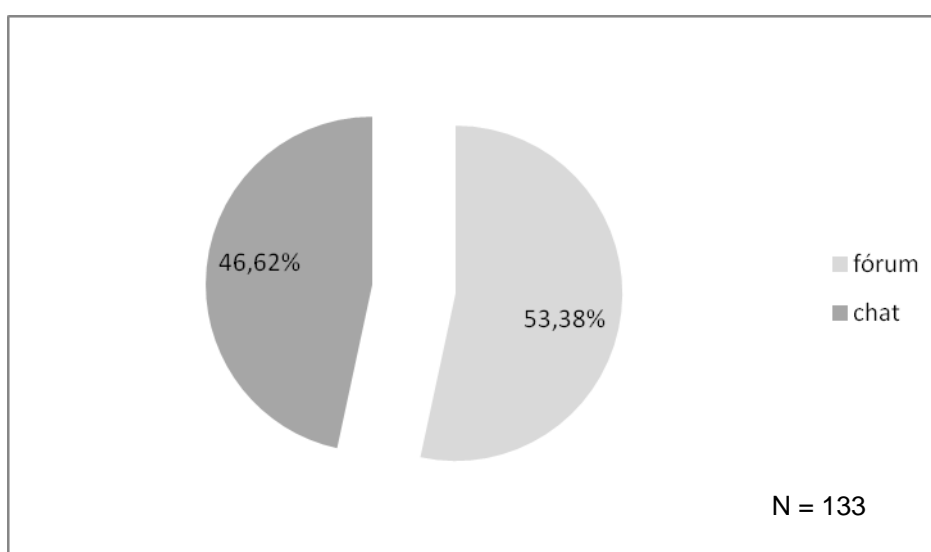
Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de segurança e foi postada também pelo professor-tutor em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Psicologia Organizacional, em resposta a um aluno que pediu desculpa “pela ansiedade” por ter se adiantando com uma dúvida:

*Tranquilo [...] ... pode perguntar sim! As Atividades (Tarefas) serão apresentadas a mim via Mensagem Particular ou mediante apresentação em Sala de Aula, ok? ...*

A mensagem do professor-tutor utilizada como exemplo ilustra significados de segurança. Diante do pedido de desculpa do aluno, o professor-tutor não só esclarece o que o aluno gostaria de saber como também procura lhe passar calma.

Agora observemos o gráfico 4.27, que demonstra a proporção de significados de insegurança expressados em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.27 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por interface



Assim como as manifestações de segurança, as manifestações de insegurança são mais frequentes em fóruns de discussão (71 ocorrências ou 53,38%) do que em sessões de *chat* (62 ocorrências ou 46,62%), ou seja, a interface do fórum de discussões favoreceu mais a realização dos significados atitudinais de insegurança que a interface do *chat*.

Vamos observar um exemplo de mensagem com significados de insegurança postada por um aluno no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Boa tarde a todos, professor a inferência do resultado que o senhor colocou no gabarito é uma das prováveis que pode haver, uma vez que no exercício não foi dado valores? Por favor desculpe a minha ignorância e me ajude.*

Na mensagem utilizada como exemplo, ao pedir desculpa por sua “ignorância”, o aluno demonstra vergonha e falta de certeza a respeito de sua colocação, e ainda solicita ajuda do professor-tutor para realização do exercício.

Vamos observar um outro exemplo de mensagem com significados de insegurança, mas agora postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura de Psicologia Organizacional:

*Fiquei para acompanhar um pouco, mas não me manifestei pois tive receio de "atrapalhar" o debate...!*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno expressa significado de insegurança quando diz que não se manifestou para não correr o risco de “atrapalhar o debate”. O aluno expõe, de forma clara, que teve medo de se pronunciar durante a discussão.

Na tabela 4.22, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de segurança/insegurança por participante responsável pela postagem – professores-tutores ou alunos:

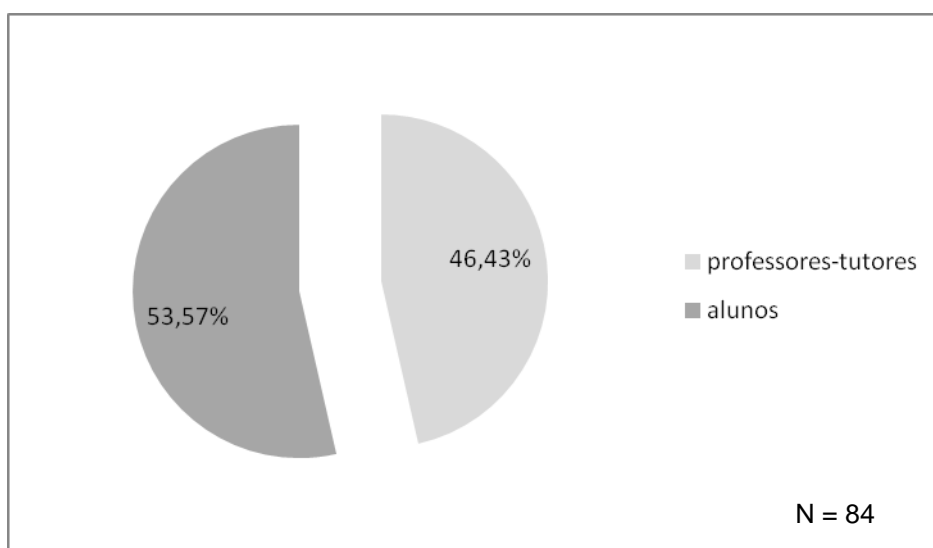
Tabela 4.22 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por participante

disciplina	segurança		insegurança		
	professores-tutores	alunos	professores-tutores	alunos	total
Psicologia Organizacional	34	33	10	69	146
Estatística Empresarial	5	12	0	54	71
<b>total</b>	<b>39</b>	<b>45</b>	<b>10</b>	<b>123</b>	<b>217</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.28, que demonstra a proporção de segurança expressada por professores-tutores e alunos:



Gráfico 4.28 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por participante



Os resultados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com mais frequência (45 ocorrências, que equivalem a 53,57%), significados de segurança em suas mensagens do que os professores-tutores (39 ocorrências ou 46,43%). Contudo, embora essa diferença não seja muito grande, esses dados eram esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das mensagens que contêm significados atitudinais de afeto.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com presença de significado de segurança postada pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional no fórum *Boas vindas* da disciplina:

*Sempre que sentirem necessidade de algum esclarecimento ou auxílio, sobre qualquer questão - pedagógica, profissional ou pessoal - que interfira no pleno desenvolvimento do nosso Curso, não deixem de encaminhar para mim uma mensagem particular (mp) . No caso de algo mais urgente, vocês também podem me encaminhar e-mail [...] combinado? [...]*

Na mensagem apresentada a título de exemplo, o professor-tutor procura passar segurança aos alunos. Sua intenção era que os alunos se sentissem mais confiantes por saberem que ele estaria à disposição a qualquer momento, mesmo por e-mail.

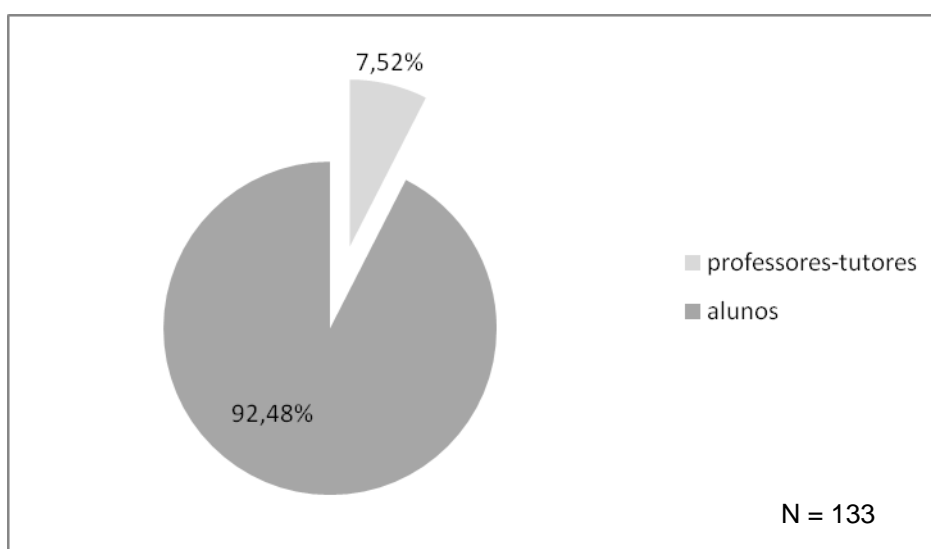
Agora vamos observar um exemplo de mensagem com significados de segurança postada por um aluno no fórum *Boas vindas* da disciplina Estatística Empresarial:

[...] É com prazer que inicio esta disciplina com vcs, tenho certeza de que serão momentos de grande aprendizagem! [...]

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno demonstra bem-estar em começar mais uma disciplina com sua turma e confiança em relação ao período em que estarão juntos. Além disso, a mensagem também apresenta significados de satisfação pelo fato de o início da disciplina ser uma atividade prazerosa para o aluno.

Ainda fazendo referência aos resultados relativos à quantidade de ocorrências de significados de segurança/insegurança por grupo de participantes, vamos considerar o gráfico 4.29, que demonstra a proporção de insegurança expressada por professores-tutores e alunos:

Gráfico 4.29 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por participante



Os resultados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com muito mais frequência (123 ocorrências, que equivalem a 92,48%), significados de insegurança em suas mensagens do que os professores-tutores (10 ocorrências ou 7,52%). Embora esses resultados já fossem esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das mensagens que contêm significados atitudinais de

afeto, essa diferença é muito grande. Nesse sentido, percebemos que as manifestações de insegurança nos fóruns e *chats* estudados ficaram praticamente a cargo dos alunos.

Observemos a mensagem a seguir, que exemplifica uma manifestação do significado de insegurança do professor-tutor de Psicologia Organizacional e foi postada no fórum *Papos de esquina*:

*Olá!*

*Boa tarde!*

*Pessoal, vamos almoçar juntos na próxima quinta - dia 25? Podemos marcar para às 11h30min (sei que é muito cedo - não me xinguem! rs rs rs. É que para mesa grande ou um pouco maior, no Centro do Rio, só nesse horário ou depois das 14h. Posso nos 2 horários, ok?)? [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, embora o professor-tutor manifeste bom-humor, ele se mostra inseguro em relação ao horário proposto e em relação à reação que a turma pode ter diante da proposta.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo, também possui significados de insegurança e foi postada por um aluno no fórum *Preparação para a prova* de Estatística Empresarial:

*Prof.*

*Estamos reunidos na [...] e o desespero tá grande!! Alguma dica para a prova?? [...]*

No exemplo citado, o aluno se dirige ao professor-tutor deixando claro que ele mesmo e os colegas de turma, reunidos na instituição para estudar, estavam bastante ansiosos, negativamente, e tensos em relação à prova da disciplina.

A seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de segurança/insegurança por direção das respectivas mensagens – ocorrências dirigidas a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou a um outro:

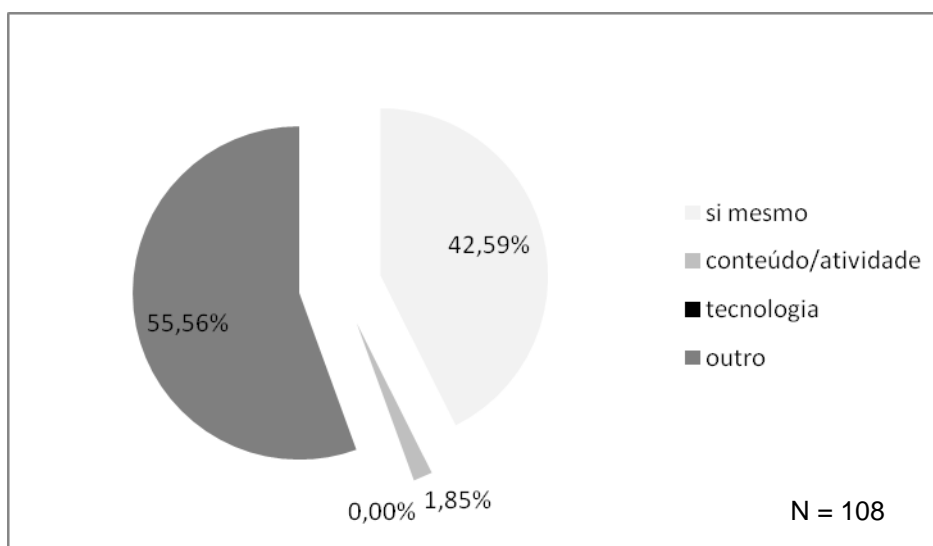
Tabela 4.23 – Ocorrências de significados de segurança/insegurança por direção

disciplina	segurança				insegurança				total
	si mesmo	conteúdo/ atividade	Tecnologia	outro	si mesmo	conteúdo/ atividade	tecnologia	outro	
Psicologia Organizacional	34	0	0	47	59	4	3	25	172
Estatística Empresarial	12	2	0	13	44	16	2	18	107
<b>total</b>	<b>46</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>60</b>	<b>103</b>	<b>20</b>	<b>5</b>	<b>43</b>	<b>279</b>

Mais uma vez, quando se trata da direção das ocorrências de significados de emoção, por vezes, a mesma mensagem pode trazer significados do afeto dirigidos a mais de uma direção ao mesmo tempo. Por isso, o total de ocorrências de significados de segurança/insegurança categorizadas de acordo com a direção das emoções (279) soma mais que o total de ocorrências de significados de segurança/insegurança (217). Isso indica que 62 mensagens com significados de segurança/insegurança (diferença entre as 279 ocorrências de significados de segurança/insegurança categorizadas por direção e as 217 ocorrências de significados de segurança/insegurança) dirigem-se a mais de uma direção.

Fazendo referência a esses resultados, temos o gráfico 4.30, a seguir, que demonstra a proporção de segurança sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.30 – Proporção de ocorrências de significados de segurança por direção



Os resultados ora apresentados demonstram que grande parte das ocorrências de significados de segurança (60 ou o equivalente a 55,56%) dirigem-se

ao outro. Quase na mesma proporção, os participantes manifestam significados de segurança dirigidos a si mesmo (46 ocorrências ou 42,59%). As manifestações de segurança dirigidas ao conteúdo ou a uma atividade (2 ocorrências ou 1,85%) são praticamente inexistentes. Por fim, não foram identificadas, no *corpus* deste estudo, manifestações de segurança em direção à tecnologia.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo de significado de segurança, foi postada pelo professor-tutor de Psicologia organizacional em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina:

*Tenho um sobrinho que estuda na UFRJ e só fiquei mais tranquilo quando falei com ele! Mas ele pega o Integração até Del Castilho (Shopping) e vem de metro para a Tijuca!*

Na mensagem utilizada como exemplo, em conversa com um dos alunos, o professor-tutor demonstra que ficou com receio da situação ocorrida na noite anterior (um tiroteio na cidade em que mora), mas explica que, depois de ter notícias do sobrinho, ficou mais seguro em relação a sua integridade física.

Agora vamos apresentar um exemplo de manifestação de significado de segurança, mas dirigido ao conteúdo ou a uma atividade, que foi postado por uma aluna no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Boa tarde colegas e professor!!  
Achei muito interessante o primeiro módulo, pois nos explica como buscamos as informações de acordo com o objetivo, transformando em dados significativos para analisar o crescimento de uma empresa, exemplo! [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, a aluna se mostra confiante em relação a um módulo de conteúdo da disciplina, demonstrando ter entendido o assunto. Além disso, a mensagem também apresenta significados de apreciação em relação ao conteúdo.

Assim como Wosnitza e Volet (2005) não encontraram, em nenhum de seus estudos, manifestações de emoções positivas direcionadas à tecnologia durante o processo de aprendizagem, também não encontramos manifestações de segurança em direção à tecnologia. Portanto, não traremos exemplos desse tipo de significado.

Para encerrar a exemplificação de manifestações de significados atitudinais de segurança, vamos observar um outro exemplo de mensagem, mas agora dirigido

a um outro e postado pelo professor-tutor no fórum *Módulo 2* da disciplina Estatística Empresarial:

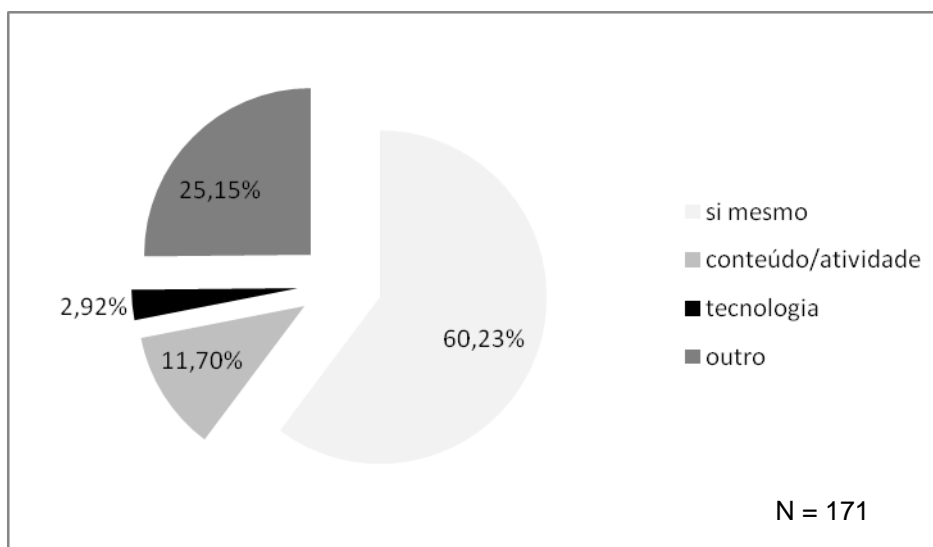
[...] *A mediana é o ponto média e é igual a cinco. Veja que a decisão pela mediana é através na análise do coeficiente de variação. Estamos no caminho.*

Sds

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor procura passar calma e confiança aos alunos quando diz que eles estão “no caminho” certo em direção à consolidação da aprendizagem.

Observemos agora o gráfico 4.31, que demonstra a proporção de insegurança sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.31 – Proporção de ocorrências de significados de insegurança por direção



Ao contrário do que ocorre com os resultados relativos aos significados de segurança (60 ocorrências ou 55,56% delas se dirigem ao outro), os resultados ora apresentados demonstram que grande parte das ocorrências de significados de insegurança (103 ou o equivalente a 60,23%) dirigem-se a si mesmo. Uma outra discrepância se reflete nos números relativos às mensagens de segurança e insegurança dirigidas ao conteúdo ou a uma atividade. Apenas 2 ocorrências (ou o equivalente a 1,85%) de significados de segurança se dirigiam ao conteúdo ou a uma atividade, enquanto 20 ocorrências (ou o equivalente a 11,70%) de insegurança tinham a mesma direção. No caso dos significados de insegurança, foram

identificadas poucas manifestações dirigidas à tecnologia (apenas 5, equivalendo a 2,92%), mas esse número é diferente de 0, como ocorreu nas manifestações de segurança com a mesma direção.

Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de insegurança dirigido a si mesmo e foi postada por um aluno no fórum *Módulo 5* da disciplina Psicologia Organizacional:

*[...] obrigado pela orientação. Peço desculpas pela minha ignorância pois é minha primeira graduação e está participando de um grupo selete como os dessa turma me deixa um pouco encabulado. Mas quero perguntar ainda sobre a desconstrução da forma de ver o trabalho como sendo uma coisa ruim, uma guerra e analisar como sendo uma forma de crescer, fazer novos amigos, conseguir obter o sustento, estar podendo ajudar outras pessoas também ajudaria? [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno pede desculpa e justifica sua insegurança por estar fazendo parte de um grupo considerado por ele como “selete”, o que demonstra um traço de vergonha em relação a sua condição. Além do significado de insegurança, a mensagem ainda apresenta significado atitudinal de satisfação porque o aluno demonstra gratidão ao professo-tutor.

Vamos observar um outro exemplo de mensagem com significados de insegurança, mas agora dirigido ao conteúdo ou a uma atividade e postado por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Psicologia Organizacional:

*[...] tenho um pouco de dúvidas quanto aos trabalhos de cada módulo, mas acredito que você irá falar disso, não?*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta significados de insegurança quando se refere às atividades propostas em cada módulo de conteúdo da disciplina Psicologia Organizacional.

Observemos, a seguir, uma mensagem que traz significados de insegurança dirigidos à tecnologia e foi postada por um aluno no fórum *Módulo 2* de Psicologia Organizacional:

[...] *\*Professor, não estou conseguindo colocar a fonte Verdana, tamanho 2 e com a cor preta conforme orientado. Uso o Windows 8 e Mac, em nenhum dos dois sistemas consigo, por isso está desta forma. [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno se justifica pelo fato de não ter formatado sua mensagem exatamente da forma como foi orientado pelo professor-tutor, demonstrando seu mal-estar diante de suas tentativas frustradas. Justamente devido a essa frustração, ainda podemos atribuir à mensagem significados de insatisfação.

Para encerrar a exemplificação dos significados de insegurança por direção, vamos observar a mensagem a seguir, postada pelo professor-tutor de Psicologia Organizacional no fórum *Recesso de carnaval* da disciplina em direção a seus alunos:

*Olá!*

*Boa noite!*

*Pessoal, posto esta Mensagem apenas para lembrá-los de que teremos, por agora, o nosso Recesso de Carnaval.*

*Deste modo, o período do Recesso é do dia 9 de fevereiro (sábado) ao dia 13 (quarta-feira de Cinzas).*

*Assim, no dia 14 de fevereiro, quinta-feira, voltaremos ao nosso período regular de estudo, ok?*

*Obs.: por favor, muito cuidado das estradas e no trânsito em geral, ok? Fiquem longe de "confusão de rua"! Ainda: caso bebam cerveja ou outra bebida destilada, não dirijam, combinado? [...]*

No exemplo, o professor-tutor demonstra seu temor em relação aos riscos que o período de Carnaval comumente oferece e, inclusive utilizando a expressão “por favor”, pede que seus alunos se mantenham longe desses riscos.

Uma vez apresentados e discutidos os resultados referentes aos significados de felicidade/infelicidade e segurança/insegurança identificados, por meio de itens léxico-gramaticais específicos, no *corpus* deste estudo, passemos agora à apresentação e discussão dos resultados referentes aos significados de satisfação/insatisfação.



### 4.3.1.3 Significados de satisfação/insatisfação

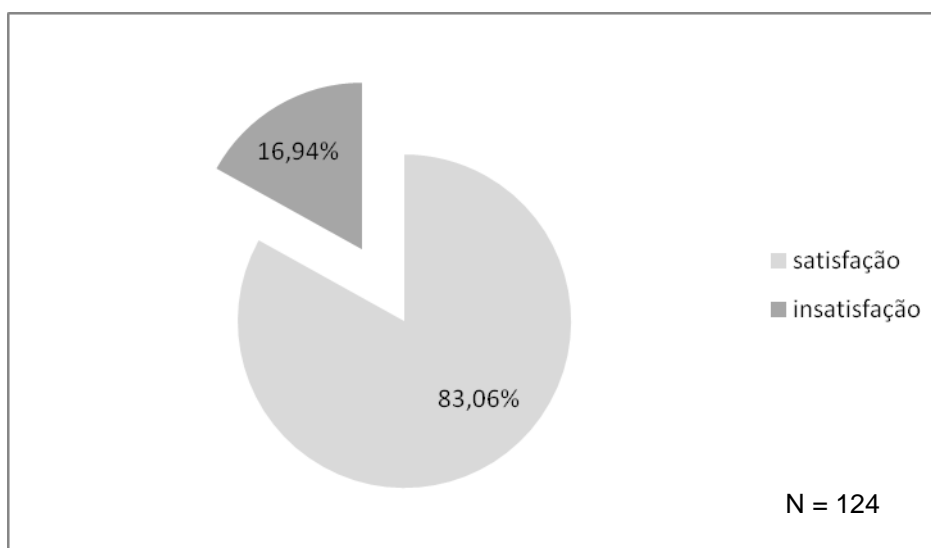
Com relação às ocorrências de significados de satisfação ou insatisfação demonstrados nas mensagens que compõem o *corpus* desta pesquisa, encontramos os seguintes quantitativos por disciplina:

Tabela 4.24 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por disciplina

disciplina	satisfação	insatisfação	total
Psicologia Organizacional	63	7	70
Estatística Empresarial	40	14	54
<b>total</b>	<b>103</b>	<b>21</b>	<b>124</b>

Esses mesmos quantitativos em relação às ocorrências de significados de satisfação e insatisfação nas mensagens selecionadas nos fóruns de discussão e *chats* das disciplinas Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial podem ser observados no gráfico 4.32, a seguir:

Gráfico 4.32 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação e insatisfação



As escolhas léxico-gramaticais de professores-tutores e alunos realizam bem mais significados atitudinais de satisfação (103 manifestações, que equivalem a 83,06% das manifestações de significados de afeto de satisfação/insatisfação) do que significados atitudinais de insatisfação (21 ou 16,94%). Esses resultados são contrários aos resultados identificados nas manifestações de significados de

segurança/insegurança – as ocorrências de significados de insegurança são maioria (133 ocorrências, o que equivale a 61,29%), e as ocorrências de significados de segurança são minoria (84 ocorrências ou 38,71%) –, mas estão alinhados com os resultados identificados nas manifestações de significados de felicidade/infelicidade – as manifestações de significados de felicidade são maioria (290 manifestações, o que equivale a 89,51%), e as manifestações de significados de infelicidade são minoria (34 manifestações ou 10,49%). Esses resultados indicam que o ambiente de aprendizagem estabelecido nos fóruns de discussão e nos *chats* das duas disciplinas estudadas privilegiou mais os sentimentos de prazer, simpatia, curiosidade, respeito, gratidão e realização do que sentimentos de desprazer, desagrado, tédio, desrespeito, ingratidão ou frustração.

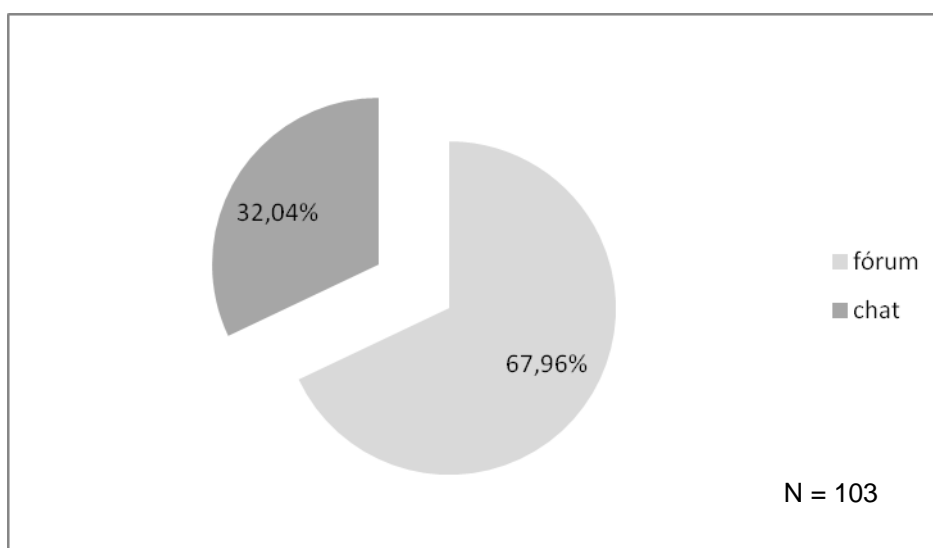
Na tabela 4.25, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de satisfação/insatisfação por interface de postagem das respectivas mensagens – fórum de discussões ou *chat*:

Tabela 4.25 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por interface

disciplina	satisfação		insatisfação		
	fórum	chat	fórum	chat	total
Psicologia Organizacional	39	24	5	2	70
Estatística Empresarial	31	9	7	7	54
<b>total</b>	<b>70</b>	<b>33</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>124</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.33, a seguir, que demonstra a proporção de satisfação expressada em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.33 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por interface



Os resultados ora apresentados demonstram que professores-tutores e alunos realizaram mais que o dobro de significados de satisfação em fóruns de discussão (70 ou 67,96%) do que em *chats* (33 ou 32,04%). Nesse sentido, a interface do fórum de discussão foi mais propícia a manifestações desse tipo de significado de afeto.

Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de satisfação e foi postada pelo professor-tutor no fórum *Mensagem de encerramento* da disciplina Psicologia Organizacional:

*Olá!*

*Boa noite!*

*Pessoal, abro esta "Discussão" para apresentar algumas palavras a vocês!*

*[...] os parabenizo pelo comprometimento, determinação, confiança e simpatia que vocês ofertaram a todos nós ao longo desta breve Jornada!*

*Assim, tenho o prazer de compartilhar com vocês que muito me alegrou e alegra acompanhá-los nesta Estrada e, realmente, só tenho a agradecer pelo muito que vocês me ofertaram! [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor deixa clara sua satisfação diante do desempenho, principalmente comportamental, da turma na disciplina Psicologia Organizacional, seu prazer por tê-la acompanhado ao longo do período de realização da disciplina e sua gratidão pelo retorno que recebeu de seus

alunos. Além disso, a mensagem ainda apresenta significados de felicidade por meio do sentimento de alegria.

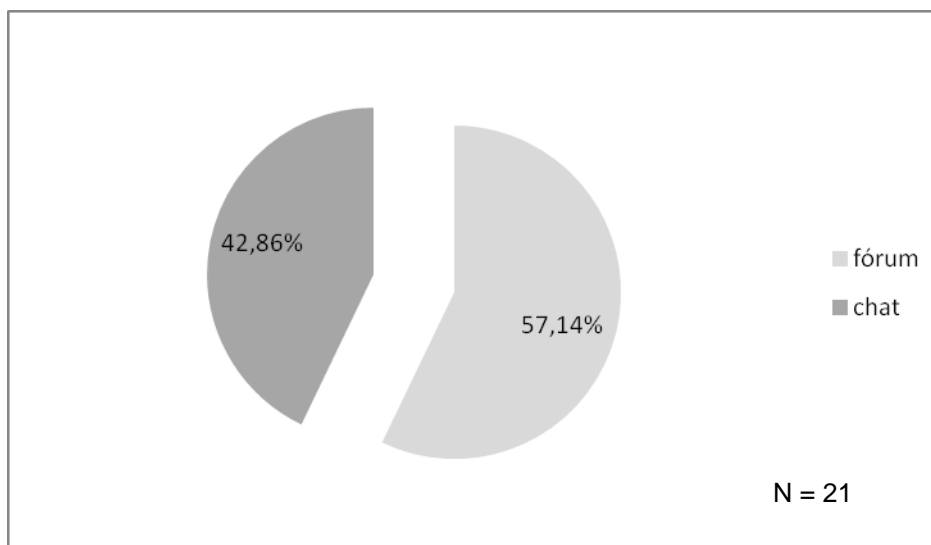
Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de satisfação e foi postada também pelo professor-tutor em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Psicologia Organizacional:

*muito agradecido pela excelente ROL que vocês construíram, ok? ...*

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor deixa clara sua gratidão diante do resultado da discussão realizada no *chat*.

Agora observemos o gráfico 4.34, que demonstra a proporção de significados de insatisfação expressados em fóruns de discussão e em *chats*:

Gráfico 4.34 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por interface



Assim como as manifestações de satisfação, as manifestações de insatisfação são mais frequentes em fóruns de discussão (12 ocorrências ou 57,14%) do que em sessões de *chat* (9 ocorrências ou 42,86%), ou seja, a interface do fórum de discussão favoreceu mais a realização dos significados atitudinais de insatisfação que a interface do *chat*.

Vamos observar um exemplo de mensagem com significados de insatisfação, postado por um aluno no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor, boa tarde!*

*Confesso que não consegui fazer o último exercício proposto pelo senhor. Segue minha tentativa de elaborar a primeira tabela referente a frequência.*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta sua frustração por não conseguir ser bem-sucedido na realização de um dos exercícios propostos pelo professor-tutor.

Vamos observar um outro exemplo de mensagem com significados de insatisfação, mas agora postado por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor, tb preciso me familiarizar ainda com os termos e os conceitos. Por mais incrível que parece, o assunto me é muito menos familiar do que pensei!*

*No começo achei que eu adequaria facilmente ao cotidiano, mas "ainda" não está sendo assim!*

*FIM.*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta sua insatisfação, gerada por um sentimento de frustração diante de uma “quebra” de expectativa: ele imaginou que apreenderia a disciplina com muito mais facilidade. Ademais, a mensagem também apresenta significados de insegurança por meio da sensação de espanto (o aluno se surpreendeu com algo que parecia inacreditável, sua falta de familiaridade com o assunto).

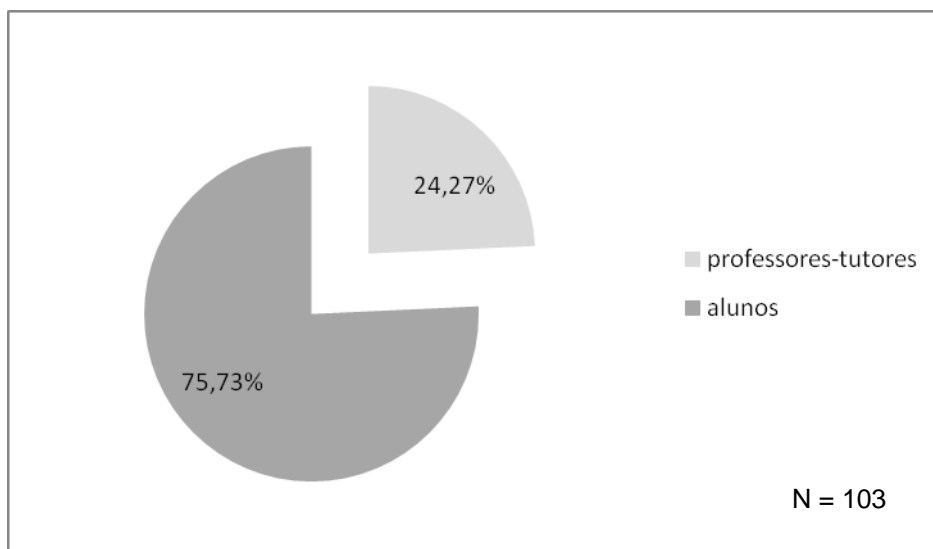
Na tabela 4.26, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de satisfação/insatisfação por participante responsável pela postagem – professores-tutores ou alunos:

Tabela 4.26 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por participante

disciplina	satisfação		insatisfação		
	professores-tutores	alunos	professores-tutores	alunos	total
Psicologia	24	39	1	6	70
Organizacional					
Estatística	1	39	0	14	54
Empresarial					
<b>total</b>	<b>25</b>	<b>78</b>	<b>1</b>	<b>20</b>	<b>124</b>

Fazendo referência a esses dados, temos o gráfico 4.35, que demonstra a proporção de satisfação expressada por professores-tutores e alunos:

Gráfico 4.35 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por participante



Os resultados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com bem mais frequência (78 ocorrências, que equivalem a 75,73%), significados de satisfação em suas mensagens do que os professores-tutores (25 ocorrências ou 24,27%). Contudo, embora essa diferença seja relevante, esses dados eram esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das mensagens que contêm significados atitudinais de afeto.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo de significado de satisfação, foi postada pelo professor-tutor em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina Psicologia Organizacional:

*Agradeço, muito, cada um de vocês pela colaboração e cooperação com os colegas!*

Na mensagem apresentada como exemplo de significado de satisfação, o professor-tutor manifesta sua gratidão pelo nível de colaboração exercido entre os alunos da turma durante a realização da disciplina.

Vamos observar agora um exemplo de mensagem com presença de significado de satisfação postado por um aluno no fórum de discussões *Boas vindas* da disciplina Psicologia Organizacional:

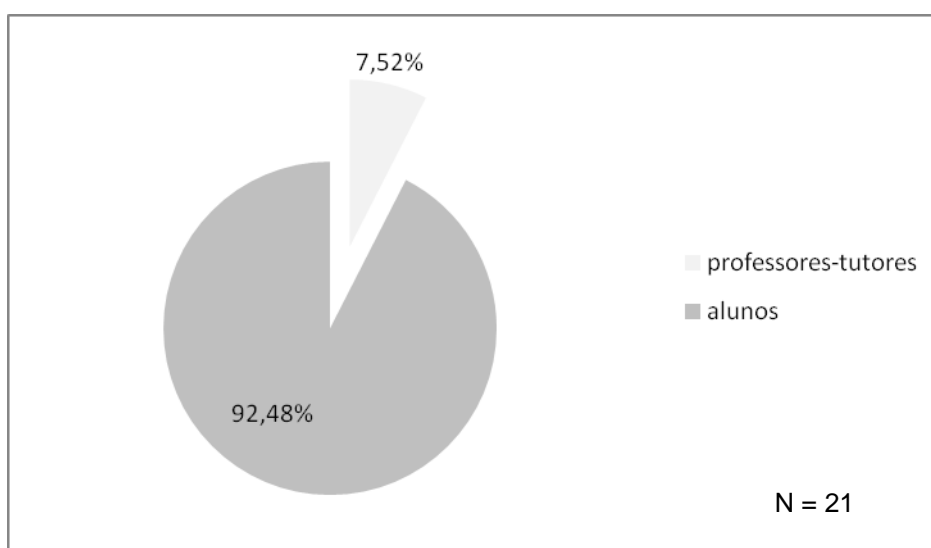
*[...] procurei identificar um curso que fosse útil e agradável, considerando minhas perspectivas à nível de conteúdo. Espero ter encontrado, e sinto-me lisonjeado por fazer*

*parte deste grupo de estudo. Acredito que possamos eternizar nossos contatos no intuito de agregarmos valores uns aos outros. Mais uma vez, agradeço à todos a oportunidade de fazer parte desse projeto. [...]*

No exemplo apresentado, o aluno manifesta seu sentimento de realização e sua gratidão por participar da turma da qual faz parte, fazendo votos de perpetuar seu contato com os colegas e o professor-tutor.

Ainda fazendo referência aos resultados relativos à quantidade de ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por grupo de participantes, vamos considerar o gráfico 4.36, que demonstra a proporção de insatisfação expressada por professores-tutores e alunos:

Gráfico 4.36 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por participante



Os resultados ora apresentados demonstram que os alunos manifestaram, com muito mais frequência (20 ocorrências, que equivalem a 92,48%), significados de insegurança em suas mensagens do que os professores-tutores (1 ocorrência ou 7,52%). Embora esses resultados já fossem esperados, já que os alunos são responsáveis por 71,60% das mensagens que contêm significados atitudinais de afeto, essa diferença é muito grande. Nesse sentido, percebemos que as manifestações de insatisfação nos fóruns e *chats* estudados ficaram praticamente a cargo dos alunos. O curioso nesses resultados é que, em termos de proporção, eles são idênticos aos resultados encontrados quando tratamos das manifestações de insegurança expressadas por professores-tutores (também 7,52%) e por alunos

(também 92,48%). Ou seja, a proporção de ocorrências de significados de insatisfação em relação ao grupo de participantes é exatamente a mesma proporção de ocorrências de significados de insegurança.

Observemos a mensagem a seguir, que exemplifica uma manifestação de significado de insatisfação do professor-tutor de Psicologia Organizacional e foi postada no fórum *Orientação da atividade do módulo 2*:

*Boa tarde a todos!*

*Pessoal, peço desculpas a vocês por não ter conseguido me comunicar com a Turma ontem (terça) - via Sala de Aula e via MPs e e-mail.*

*Esclareço o motivo pela ausência: choveu forte ontem, aqui no Rio, inclusive no meu bairro: Tijuca. Isto fez com faltasse energia na região onde moro. [...]*

Na mensagem utilizada como exemplo, o professor-tutor se mostra frustrado por não ter conseguido se comunicar com os alunos em um determinado dia e se justifica, o que demonstra seu desconforto em relação a sua ausência. Além disso, o sentimento de culpa expresso na mensagem ainda se traduz como significado de insegurança.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo, possui significados de insatisfação e foi postada por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor, tive muita dificuldade para compreender a aplicação da unidade 5... principalmente sobre "Distribuição de frequências por classes de valores".. tem como clarear um pouco isso?!*

No exemplo citado, o aluno manifesta sua frustração diante do não entendimento de uma parte do conteúdo da disciplina Estatística Empresarial.

Na tabela 4.27, a seguir, podemos observar o quantitativo de manifestações de afeto de satisfação/insatisfação por direção das respectivas mensagens – manifestações dirigidas a si mesmo, ao conteúdo ou a uma atividade, à tecnologia ou a um outro:



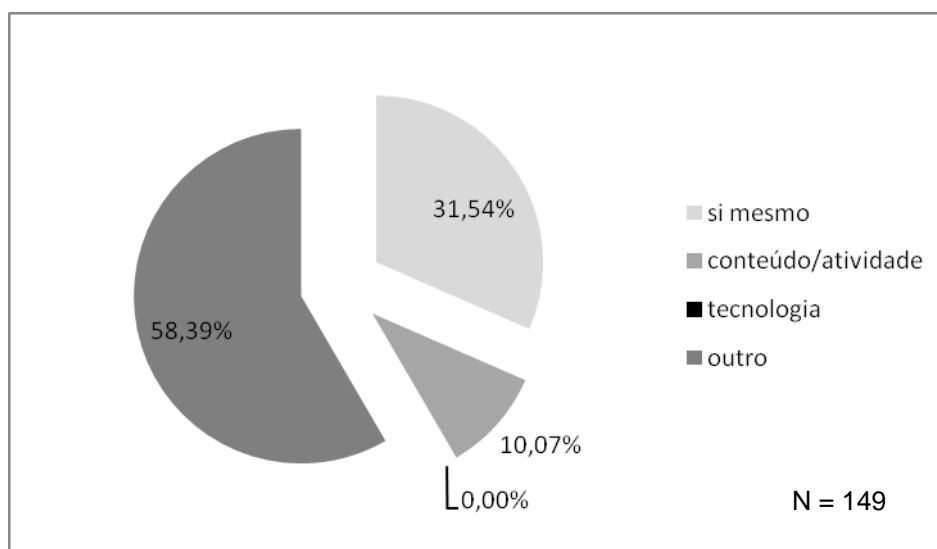
Tabela 4.27 – Ocorrências de significados de satisfação/insatisfação por direção

disciplina	satisfação				insatisfação				total
	si mesmo	conteúdo/ atividade	tecnologia	outro	si mesmo	conteúdo/ atividade	tecnologia	outro	
Psicologia Organizacional	29	6	0	56	5	0	2	2	100
Estatística Empresarial	18	9	0	31	11	9	2	3	83
<b>total</b>	<b>47</b>	<b>15</b>	<b>0</b>	<b>87</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>183</b>

Mais uma vez, a mesma mensagem pode trazer significados de afeto dirigidos a mais de uma direção ao mesmo tempo. Por isso, o total de ocorrências de significados de satisfação/insatisfação categorizadas de acordo com a direção das emoções (183) soma mais que o total de ocorrências de significados de satisfação/insatisfação (124). Isso indica que 59 mensagens com significados de satisfação/insatisfação (diferença entre 183 e 124) dirigem-se a mais de uma direção.

Fazendo referência a esses resultados, temos o gráfico 4.37, que demonstra a proporção de satisfação sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.37 – Proporção de ocorrências de significados de satisfação por direção



Assim como ocorre com os significados de segurança, em que 60 ocorrências ou 55,56% das ocorrências de significados de segurança se dirigem ao outro, os resultados ora apresentados demonstram que grande parte das ocorrências de significados de satisfação (87 ou o equivalente a 58,39%) também se

dirigem ao outro. Em segunda instância, foram identificados os significados de satisfação dirigidos a si mesmo, com 47 ocorrências ou 31,54% das ocorrências que possuem significados de satisfação. Mais uma vez, a quantidade de manifestações de significados atitudinais de satisfação dirigidas à tecnologia foi inexistente.

Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de satisfação dirigido a si mesmo e foi postada por um aluno no fórum *Módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

*Poxa vida hein Wuollllll !!!!*

*Professor ... terminei agora o último exercício postado aqui pelo senhor. Confesso que foi tarefa um tanto árdua, contudo, terminei. Espero estar correto.* [...]

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno explicita seu sentimento de realização por ter atingido o sucesso em um desafio que ele teve muita dificuldade para enfrentar. Essa realização se mostra proporcional à dificuldade enfrentada.

Agora vamos apresentar um exemplo de manifestação de significado de satisfação, mas dirigido ao conteúdo ou a uma atividade, que foi postado por um aluno em uma das sessões de *chat* de encerramento da disciplina Psicologia Organizacional:

*[...] obrigado professor e colegas por esta rol, muito proveitosa* [...]

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno se mostra grato pela realização de um *chat* (rol) que ele considerou como “proveitoso”, o que também caracteriza o significado de apreciação em relação à discussão.

Mais uma vez, não foram identificadas mensagens com itens léxico-gramaticais que revelassem significados de satisfação dirigidos à tecnologia.

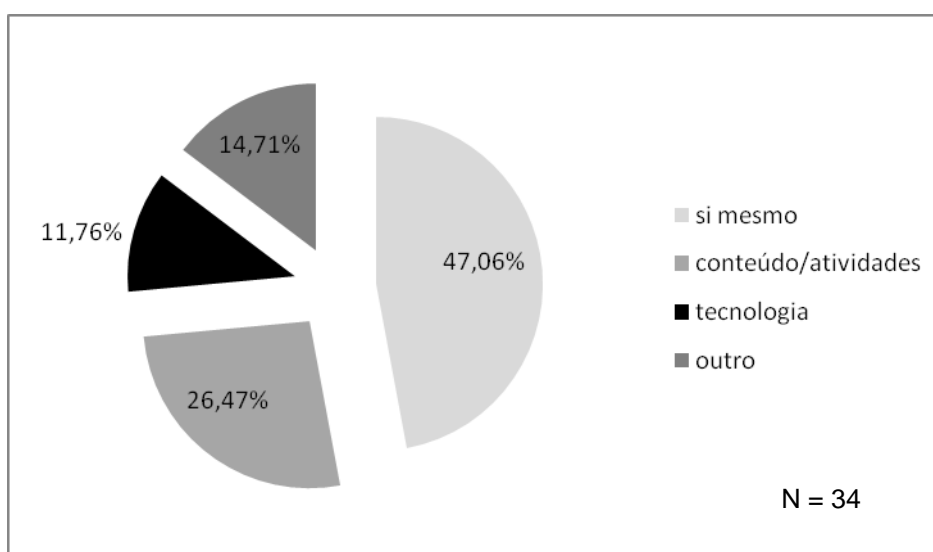
Para encerrar a exemplificação de manifestações de significados atitudinais de satisfação, vamos observar um outro exemplo de mensagem, mas agora dirigido a um outro e postado por um aluno no fórum *Papos de esquina* da disciplina Psicologia Organizacional:

*Professor só agradecimentos, a turma C, ama você...*  
*calma na correção ...*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno demonstra a gratidão da turma em relação ao professor-tutor. Além disso, o aluno manifesta significado de felicidade por meio do sentimento de amor, que parece ter sido introduzido na mensagem para sensibilizar o professor no momento de avaliação do desempenho da turma.

Observemos agora o gráfico 4.38, que demonstra a proporção de insatisfação sob a perspectiva das possíveis direções:

Gráfico 4.38 – Proporção de ocorrências de significados de insatisfação por direção



Ao contrário do que ocorre com os resultados relativos às manifestações de significados de satisfação (87 ocorrências ou 58,39% delas se dirigem ao outro), os resultados ora apresentados demonstram que quase a metade das ocorrências de significados de insatisfação (16 ou o equivalente a 47,06%) dirigem-se a si mesmo. No caso dos significados de insatisfação, foram identificadas poucas ocorrências dirigidas à tecnologia (apenas 4, equivalendo a 11,76%), mas esse número é diferente de 0, como ocorreu nas manifestações de satisfação com a mesma direção.

Vamos observar a mensagem a seguir, que nos serve de exemplo de significado de insatisfação dirigido a si mesmo e foi postada por uma aluna no fórum *Orientação da atividade do módulo 1* da disciplina Estatística Empresarial:

[...] *Informo que enviei via mp meu trabalho de Estatística para revisão, confesso que estou com muitas dificuldades para realizar algumas atividades , devido não ter tido base no meu*

2º grau (normalista). Mas não vou desistir e sempre vou me esforçar para realização correta.

Na mensagem utilizada como exemplo, a aluna se mostra frustrada com seu próprio desempenho diante das dificuldades que se apresentam devido a sua formação prévia. Contudo, no final de sua mensagem, a aluna assume uma atitude positiva, mostrando-se confiante (significado atitudinal de segurança) diante das eventuais dificuldades que ainda possa vir a ter.

Vamos observar um outro exemplo de mensagem com significados de insatisfação, mas agora dirigido ao conteúdo ou a uma atividade e postado por um aluno em uma das sessões de *chat* de abertura da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor eu Li a atividade e confesso que não sei nem por onde começar. Fim*

Na mensagem utilizada como exemplo, o aluno manifesta significados de insatisfação em relação à atividade a deve ser desenvolvida e ainda frustração por não saber como realizar o que se espera dele.

A mensagem a seguir, utilizada como exemplo de significados de insatisfação, dirige-se à tecnologia e foi postada por um aluno no fórum *ROL – webcast* da disciplina Estatística Empresarial:

*Professor,*

*Gostaria de aproveitar a oportunidade e dizer que tentei por várias vezes acessar a Web Cast, sem sucesso, infelizmente, o vídeo não abria de jeito nenhum, fiz todo o passo a passo sugerido pela [...] .. em vão!!*

*Tentei fazer o Download do vídeo até pelo Firefox e nada adiantou.. deixo aqui registrado minha frustração.*

Na mensagem apresentada como exemplo de significado de insatisfação, o aluno explicita sua frustração em relação à transmissão da aula via *webcast*. Além disso, fica claro também o significado de infelicidade por meio da tristeza gerada pelo insucesso.

Para encerrar a exemplificação do significado de insatisfação por direção, vamos observar a mensagem em direção ao outro a seguir, postada por um aluno no fórum *Módulo 6* da disciplina Psicologia Organizacional:

*[...] não posso deixar de revelar o mais triste e repugnante fato que acontece na minha Secretaria que é em relação aos apadrinhados. O sujeito passa no concurso e já é lotado aonde queira. Ele simplesmente escolhe e pronto. E isso acontece em larga escala. É mais um fator estressante e desmotivador. Por ser filho de fulano e tal ... consegue a preferência. Na minha unidade tem oito que se enquadram nesta situação. Nem vergonha sentem. Sentem orgulho e com isso tornam aparente a soberba. [...]*

Na mensagem, o aluno deixa clara seu desagrado em relação a uma prática comum e rotineira em seu trabalho. Além disso, o significado de infelicidade se faz presente por meio da raiva demonstrada pelo aluno diante da situação profissional em que se encontra.

#### **4.4 Em resumo, os resultados**

Diante de nossa compreensão acerca da natureza e da essência complexa do ser humano, que representa um organismo sistêmico, constituído de partes, que se altera, na condição de um todo, frente às mudanças sofridas por suas partes, não haveria como separarmos essas partes para tratá-las de forma fragmentada, ora com foco nos processos cognitivos, ora com foco nos processos afetivos e emocionais. Mexer com cada uma dessas partes implica mexer com a outra e, por consequência, com o sistema todo.

A fim de tornar mais claros os resultados encontrados nesta pesquisa, vamos observar, nas tabelas a seguir, a síntese dos resultados que respondem às perguntas que guiaram esta pesquisa, que foram:

- Como professores-tutores e alunos de um Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino revelam suas emoções em fóruns de discussão e *chats* educacionais, e a quem ou a que se dirigem?
- Que significados do afeto as manifestações de emoção desses professores-tutores e alunos carregam?

A partir de todos os dados, todos os números, todos os exemplos e todos os resultados apresentados ao longo deste estudo, algumas conclusões podem ser consolidadas.

Retomando a tabela 4.10, que se encontra na seção 4.1 desta pesquisa e que apresenta a quantidade de ocorrências de significados de emoção por direção/disciplina/interface/participante, observamos que, das 3.729 mensagens examinadas, 507 ou 13,59% delas continham significados atitudinais de afeto. De acordo com esses dados, podemos estabelecer um primeiro resultado para este estudo: a educação a distância não inibe ou desestimula as manifestações de significados atitudinais de afeto nas relações interpessoais estabelecidas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, a crença de que a educação a distância se realiza de forma “fria” ou impessoal não se confirma nesta pesquisa.

Em relação às disciplinas estudadas, Psicologia Organizacional e Estatística Empresarial, a escolha foi feita justamente para atribuir credibilidade à pesquisa na medida em que trata-se de dois conteúdos de naturezas diferentes e de áreas de conhecimento diferentes. Como os fóruns de discussão e os *chats* da disciplina Estatística Empresarial geraram mais mensagens com significados atitudinais de afeto (17,65%) do que os fóruns e *chats* da disciplina Psicologia Organizacional (12,15%), fica claro que, embora se pudesse imaginar o contrário, um conteúdo da área de Ciências Humanas não gera mais manifestações de emoção que um conteúdo da área de Ciências Exatas.

Apesar de a grande quantidade de mensagens totais coletadas nas duas disciplinas ser oriunda de *chats* (das 3.729 mensagens coletadas nas duas disciplinas, 77,21% foram postadas em *chats*), a maior parte das ocorrências de significados de emoção é oriunda de fóruns de discussão. Esses resultados indicam que, apesar de alunos e professores-tutores postarem muito mais mensagens em *chats* do que em fóruns, os significados de emoção são demonstrados, com mais frequência, em fóruns de discussão. Esses resultados nos levam a concluir que os ambientes digitais de interação, mais especificamente, os fóruns de discussão e os *chats*, que substituem o contato face a face pelo contato dito virtual, não impediram que os participantes do processo interacional mantivessem contato pessoal, incluindo manifestações de afeto, em suas relações interpessoais. Ademais, esse resultado tende a contrariar o senso comum de que o *chat* é a interface que mais se aproxima do contato face a face por seu tom informal, conversacional, dialógico e

síncrono. Foi justamente nos fóruns de discussão, interface assíncrona e, em geral, de comunicação mais formal, que os significados atitudinais de afeto foram identificados com mais frequência.

Em relação à comparação entre as manifestações de professores-tutores e alunos, os alunos manifestaram muito mais suas emoções do que os professores-tutores. Entretanto, os resultados apontam para a recorrência de manifestações de emoções nas mensagens dos dois grupos de participantes. Esse resultado corrobora o pensamento complexo de Morin (1999), segundo o qual os seres humanos são seres compostos por elementos que poderiam parecer opostos – razão e emoção – e, como tal, não teriam como se fragmentar no momento de atuar em suas relações interpessoais, nem mesmo em ambientes formais de aprendizagem a distância.

Diante dos números que explicitam as direções das emoções, representados na tabela 4.10, que se encontra na seção 4.1 desta pesquisa e que apresenta a quantidade de ocorrências de significados de emoção por direção/disciplina/interface/participante, podemos observar que mais da metade das manifestações de significados de afeto dos participantes se dirigiram ao outro, ou seja, a um colega ou mais colegas, ao professor-tutor ou a um grupo de pessoas. Além disso, em quase um terço das manifestações de emoções, os participantes se dirigiram a si mesmos. As ocorrências de significados de emoção dirigidas ao conteúdo ou a uma atividade ou à tecnologia não se fizeram presentes em grande número. Esses resultados reiteram que as relações entre professores-tutores e alunos, e entre alunos se apresentaram carregadas de emoções, corroborando, desse modo, o primeiro resultado desta pesquisa: na educação a distância, as emoções se fazem presentes.

Vamos observar agora a tabela 4.28, que sintetiza as ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto:

Tabela 4.28 – Síntese das ocorrências de significados de emoção por polaridade do afeto

positivas			negativas	
	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências
<b>interface</b>	<b>402</b>	<b>100%</b>	<b>162</b>	<b>100%</b>
fóruns	201	50%	88	54,32%
chats	201	50%	74	45,68%
<b>participante</b>	<b>368</b>	<b>100%</b>	<b>153</b>	<b>100%</b>
professores-tutores	99	26,90%	8	5,23%
alunos	269	73,10%	45	94,77%
<b>direção</b>	<b>477</b>	<b>100%</b>	<b>209</b>	<b>100%</b>
si mesmo	110	23,06%	122	58,37%
conteúdo/atividade	63	13,21%	21	10,05%
tecnologia	3	0,63%	8	3,83%
outro	301	63,10%	58	27,75%

Como mais um resultado desta pesquisa, identificamos que professores-tutores e alunos realizaram quase três vezes mais significados de afeto positivos do que negativos. Além de indicar que os participantes da pesquisa tenderam a expressar mais significados de afeto de ordem positiva do que de ordem negativa, esse resultado aponta para a criação de um ambiente favorável às manifestações dos aspectos intrínsecos à complexidade do ser humano e, por consequência, à aprendizagem.

Ainda em relação às ocorrências de significados de afeto, os significados positivos se realizaram igualmente em fóruns de discussão e *chats*, e os significados negativos se realizaram com pouca diferença quantitativa a mais nos fóruns. Além disso, podemos observar que as ocorrências de significados positivos de emoção encontradas nos fóruns representaram mais que o dobro das ocorrências de significados negativos encontrados na mesma interface, e que as manifestações de significados positivos nos *chats* representaram quase o triplo das manifestações de significados negativos na mesma interface.

Em relação aos participantes dos processos interacionais estabelecidos nos fóruns de discussão e nos *chats* investigados nesta pesquisa, constatamos que os alunos demonstraram quase três vezes mais emoções positivas e quase 20 vezes mais emoções negativas do que os professores-tutores. Além disso, os professores-tutores manifestaram mais de 10 vezes mais emoções positivas do que negativas, e os alunos manifestaram quase 6 vezes mais emoções positivas do que negativas.



Esses resultados mostram que professores-tutores e alunos procuraram, de forma intensa, criar um ambiente amistoso e que, por outro lado, os alunos se sentiram à vontade para manifestar até mesmo as emoções negativas.

Em relação à direção das manifestações de afeto, as positivas são majoritariamente dirigidas ao outro e, em segunda instância, dirigidas a si mesmo. Quando a polaridade é negativa, esses dados se invertem: as manifestações são prioritariamente dirigidas a si mesmo (tal como nas interações face a face, em que as pessoas estão mais centradas em si mesmas) e, em segunda instância, ao outro. Esses dados nos levam a concluir que os professores-tutores e os alunos participantes desta pesquisa evitaram se dirigir, de forma negativa, a outras pessoas e que foram mais amistosos quando se dirigiram a outros participantes. Tal como Wosnitza e Volet (2005) advertiram em suas pesquisas, as manifestações de emoções positivas direcionadas à tecnologia durante o processo de aprendizagem e identificadas ao longo desta pesquisa são em menor número que as manifestações de emoções negativas. Já na direção do conteúdo ou de uma atividade, esses números se invertem: as ocorrências de significados de afeto positivos são mais frequentes que as ocorrências de afeto negativo.

Vamos levar em consideração agora a tabela 4.29, que nos apresenta os resultados relativos aos significados do afeto:

Tabela 4.29 – Síntese das ocorrências de significados do afeto

<b>afeto</b>	<b>ocorrências</b>	<b>proporção de ocorrências</b>
felicidade	290	43,61%
infelicidade	34	5,11%
segurança	84	12,63%
insegurança	133	20%
satisfação	103	15,49%
insatisfação	21	3,16%
<b>total</b>	<b>665</b>	<b>100%</b>

De acordo com os resultados referentes às ocorrências de cada significado do afeto, observamos que o tipo de afeto mais demonstrado por professores-tutores e alunos no contexto estudado foi o de felicidade. Esses resultados apontam para um ambiente propício às manifestações de felicidade, alegria e amor. O fato de o significado de insegurança ser o segundo mais frequente pode ser facilmente

compreendido quando consideramos que a realização de um curso de graduação a distância pode vir a se apresentar como algo novo para os alunos, gerando sentimentos como temor, ansiedade (negativa) e tensão. O terceiro significado de afeto mais frequente é a satisfação, o que indica que os fóruns de discussão e os *chats* das duas disciplinas estudadas privilegiaram mais os sentimentos de prazer, simpatia, curiosidade, respeito, gratidão e realização do que os sentimentos de desprazer, desagrado, tédio, desrespeito, ingratidão ou frustração. Em seguida e em menor número, figuram os significados do afeto de segurança, infelicidade e insatisfação.

Agora vamos observar a tabela 4.30, que sintetiza os resultados referentes aos significados do afeto por interface, por participante e por direção:

Tabela 4.30 – Síntese das ocorrências de significados do afeto por interface/participante/direção

	felicidade		infelicidade		segurança		insegurança		satisfação		insatisfação	
	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências	ocorrências	proporção de ocorrências
<b>interface</b>	<b>290</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>	<b>133</b>	<b>100%</b>	<b>103</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>
fóruns	142	48,97%	24	70,59%	50	59,52%	71	53,38%	70	67,96%	12	57,14%
chats	148	51,03%	10	29,41%	34	40,48%	62	46,62%	33	32,04%	9	42,86%
<b>participante</b>	<b>290</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>	<b>84</b>	<b>100%</b>	<b>133</b>	<b>100%</b>	<b>103</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>
professores-tutores	95	32,76%	8	23,53%	39	46,43%	10	7,52%	25	24,27%	1	4,76%
alunos	195	67,24%	26	76,47%	45	53,57%	123	92,48%	78	75,73%	20	95,24%
<b>direção</b>	<b>343</b>	<b>100%</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>	<b>108</b>	<b>100%</b>	<b>171</b>	<b>100%</b>	<b>149</b>	<b>100%</b>	<b>34</b>	<b>100%</b>
si mesmo	69	20,12%	24	52,17%	46	42,59%	103	60,23%	47	31,54%	16	47,06%
conteúdo/atividade	56	16,33%	1	2,17%	2	1,85%	20	11,70%	15	10,07%	9	26,47%
tecnologia	2	0,58%	4	8,70%	0	0,00%	5	2,92%	0	0,00%	4	11,76%
outro	216	62,97%	17	36,96%	60	55,56%	43	25,15%		58,39%	5	14,71%

Os resultados acerca da interface em que se dão as ocorrências de significados do afeto demonstram que, com exceção dos significados de felicidade, mais frequentes nas sessões de *chat*, os significados de infelicidade, segurança, insegurança, satisfação e insatisfação são mais frequentes em fóruns de discussão. Mesmo assim, a diferença entre as ocorrências dos significados de felicidade identificadas nos *chats* e as identificadas nos fóruns de discussão é muito pequena (embora a quantidade de mensagens totais postadas nos *chats* seja quase três vezes maior que a quantidade de mensagens totais postadas nos fóruns de discussão), o que nos leva a concluir que os fóruns favoreceram, mais do que as sessões de *chat*, as manifestações de significados atitudinais de afeto, independentemente de seu tipo, nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente virtual de aprendizagem estudado, conforme já foi mostrado.

Em relação aos participantes, os resultados indicaram que os alunos manifestaram com mais frequência do que os professores-tutores todos os significados de felicidade. Contudo, apesar de os alunos serem responsáveis por quase três vezes mais ocorrências de significados de felicidade do que os professores-tutores, no caso dos significados de insegurança e insatisfação, essa diferença se torna bem mais expressiva. Esses resultados corroboram o que se poderia esperar, já que os significados de insegurança se concretizam por meio do mal-estar social em relação ao meio ambiente, e os significados de insatisfação se concretizam por meio da frustração resultante do não atingimento de um objetivo estabelecido. Para os alunos, a virtualidade na aprendizagem ainda pode se apresentar como algo desconhecido, fazendo-os se sentirem inseguros, ao passo que, para os professores-tutores participantes desta pesquisa, experientes na modalidade a distância, o ambiente virtual se configura como um ambiente confortável e seguro. Ainda em relação aos alunos, o desafio de se alcançar determinada meta ou objetivo é mais característico de alunos do que de professores-tutores. Por isso, aqueles estão mais sujeitos às emoções ligadas à insatisfação do que estes. Para encerrar as conclusões acerca das ocorrências dos significados do afeto por participante, era de se esperar que os professores-tutores manifestassem mais significados de segurança do que alunos, justamente para compensar a sensação de insegurança já esperada dos alunos. Contudo, embora com pouca diferença, ocorre exatamente o contrário: os alunos expressaram mais significados de segurança do que os próprios professores-tutores.

Quanto à direção dos significados do afeto, todas as ocorrências de significados positivos (felicidade, segurança e satisfação) dirigiram-se, majoritariamente, ao outro, ao passo que todas as ocorrências de significados negativos (infelicidade, insegurança e insatisfação) dirigiram-se, majoritariamente, a si mesmo, corroborando os resultados encontrados quando da análise dos dados relativos à polaridade dos significados do afeto por participante. Quanto à direção das emoções em relação ao conteúdo ou a uma atividade e à tecnologia, somente os significados de infelicidade se dirigiram mais à tecnologia do que ao conteúdo ou a uma atividade, e não houve ocorrências de significados de segurança e satisfação dirigidas à tecnologia. Esses resultados indicam que, ao se dirigirem ao outro, os participantes das relações interpessoais estabelecidas o fizeram de forma positiva e até mesmo amistosa, ao passo que, ao se dirigirem a si mesmos, os participantes se permitiram revelar significados de afeto negativo com mais naturalidade.

Uma vez concluída a análise dos dados gerados com a finalidade de investigar como professores-tutores e alunos expressam significados de afeto positivos ou negativos (MARTIN; WHITE, 2005) em contextos digitais de educação e em que proporção, além de como esses significados podem ser classificados de acordo com o subsistema do afeto (MARTIN; WHITE, 2005), passemos às considerações finais da pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve origem em duas fortes inquietações: a contradição que envolve a concepção de educação a distância ainda nos tempos atuais e o paradigma tradicional de Educação, ainda presente nas escolas e que desconsidera as características essenciais do ser humano, como as emoções.

Ainda nos dias de hoje, não são poucas as crenças e os mitos que circundam a educação a distância. Uma dessas crenças, arraigadas ao senso comum, diz respeito à forma como as práticas interacionais e as relações interpessoais acontecem nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ainda se crê que a EAD não abre espaço para o contato pessoal pelo fato de os participantes não compartilharem o mesmo espaço físico e, por vezes, o mesmo tempo. Além disso, quando o contato é admitido, esse contato atemporal e independente de espaço é entendido como “frio” ou “distante”.

Em contrapartida, hoje não se consegue conceber qualquer processo de aprendizagem que não desperte e considere as questões emocionais como parte importante.

Diante dessa contradição ainda gerada pelas crenças a respeito da EAD, esta pesquisa buscou investigar as manifestações de significados do afeto, questões eminentemente pessoais, expressadas por professores-tutores e alunos nas relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais de educação a distância, mais especificamente, nas mensagens de fóruns de discussão e *chats*, momentos de interação pessoal e movimentos dialógicos em duas disciplinas de uma turma do Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais a distância de uma instituição privada de ensino.

Como resultado desta pesquisa, pudemos constatar que, em relação às manifestações de significados do afeto, não parece haver diferença entre as relações interpessoais estabelecidas em contextos presenciais de aprendizagem e as relações interpessoais estabelecidas em contextos digitais. Nos dois ambientes, não há como dissociar tais questões, já que ambas são partes integrantes do ser humano. Independentemente da forma como a escola, a sociedade, o mundo deseja se comportar ou agir, a afetividade sempre vai estar presente nas relações que

envolverem seres humanos, já que estes representam um todo composto por partes que se complementam e interagem em sua composição.

Portanto, ao realizar esta pesquisa, pretendemos chamar a atenção de especialistas das áreas de Educação e de educação a distância, e instituições de ensino para algumas questões fundamentais.

Os resultados desta pesquisa indicaram que 13,59% das mensagens postadas pelos professores-tutores e alunos participantes continham significados atitudinais de afeto. Portanto, a primeira questão fundamental a ser levantada diz respeito à necessidade de se privilegiar, em contextos formais de Educação, presenciais ou a distância, a afetividade, elemento intrínseco às relações interpessoais estabelecidas em qualquer contexto.

Além disso, os resultados obtidos neste estudo indicaram, claramente, que a educação a distância não inibe ou desestimula as manifestações de emoções nas relações interpessoais estabelecidas em fóruns de discussão e *chats* de cunho educacional. Pelo contrário, esta pesquisa contraria a crença de que a educação a distância não favorece a manifestação das emoções nas relações interpessoais. Nem mesmo a natureza do conteúdo discutido pode ser entendido como fator definitivo para a existência ou não de manifestações de emoção, já que os fóruns de discussão e os *chats* da disciplina Estatística Empresarial, disciplina oriunda das Ciências Exatas, geraram mais mensagens com significados atitudinais de afeto que os fóruns e *chats* da disciplina Psicologia Organizacional, oriunda da área das Ciências Humanas. Portanto, a segunda problemática a ser levantada diz respeito à necessidade de se desmistificar a falsa crença de que a educação a distância não privilegia o contato pessoal entre seus participantes, e o primeiro passo para essa desmistificação da modalidade deve ser dado pelo professor, que se deve despir de qualquer preconceito, permitindo-se utilizar o que cada modalidade (presencial ou a distância) oferece de melhor.

Em terceiro lugar, enquanto professores e instituições de ensino de programas a distância não buscarem a mesma qualidade que almejam em seus cursos presenciais, a educação a distância não vai abandonar seu posto de modalidade menos eficiente e, portanto, marginalizada diante da educação presencial.

Os resultados ora identificados abrangem um dos três subsistemas da atitude, o afeto. Nesse sentido, o estudo contribuiu para o uso do sistema da

avaliatividade também na avaliação das emoções intrínsecas às relações interpessoais estabelecidas em contextos virtuais de aprendizagem formal. Contudo, investigando os significados atitudinais dirigidos a si mesmo e ao outro, significados de julgamento (julgamento de estima e de sanção social) poderiam ser identificados e investigados. Da mesma forma, investigando os significados atitudinais dirigidos ao conteúdo ou a uma atividade e à tecnologia, significados de apreciação (afeição, percepção de composição e valor) poderiam ser identificados e investigados. Dessa forma, a fim de complementar este estudo, outras pesquisas podem ser realizadas. Uma delas seria a possibilidade de se estender a análise das mensagens postadas por professores-tutores e alunos nos fóruns de discussão e *chats* para os outros dois subsistemas da atitude – investigação dos significados do julgamento (julgamento do comportamento humano) e da apreciação (avaliação das coisas).

Pudemos depreender da análise dos dados desta pesquisa que a maior parte das ocorrências de significados de emoção foi identificada nos fóruns de discussão examinados, resultado que contraria o senso comum de que o *chat* é a interface que mais se aproxima do contato face a face por seu tom informal, conversacional, dialógico e síncrono. Apesar dessas características, o *chat* não foi a interface que mais favoreceu as manifestações de emoções. Um estudo que pretendesse aprofundar o que foi realizado poderia investigar o motivo pelo qual as manifestações de emoção foram mais frequentes nos fóruns de discussão que nos *chats*. Esse estudo poderia ser empreendido tanto por especialistas que se dedicam às diferentes interfaces de interação em ambientes virtuais de aprendizagem quanto por especialistas em *design* de cursos on-line ou em EAD em geral.

Quanto aos dois grupos de participantes desta pesquisa, observamos que, embora os alunos tenham manifestado mais suas emoções que os professores-tutores, a recorrência de manifestações de emoções nas mensagens dos dois grupos é evidente, o que corrobora o pensamento complexo de Morin (1999), segundo o qual os seres humanos são seres compostos por razão e emoção, elementos inseparáveis, e, como tal, não teriam como se fragmentar em suas relações interpessoais, estabelecidas também nos contextos formais de aprendizagem, mesmo que a distância. Nesse sentido, o efeito que as manifestações de emoções geram em outro participante ou em um grupo também se configura como um importante fator a ser estudado. A partir das manifestações do afeto, os demais participantes podem, por exemplo, sentir-se à vontade e com



abertura suficiente para expor emoções amigáveis, podem sentir a necessidade de romper a interação, fechando as possibilidades de manifestação de emoções, podem perceber uma atmosfera de conflito, podem calar-se, enfim, podem ter diferentes posturas. Nesse sentido, as manifestações de emoções podem vir a gerar outras manifestações de emoções a título de reação.

Dessa forma, esta pesquisa pretendeu trazer contribuições decorrentes de seus resultados para a área relacionada a cursos de formação de professores e, principalmente, de professores-tutores, que, a exemplo do curso de formação dos professores-tutores da instituição em que se realizou esta pesquisa, normalmente, não incluem, em seu currículo, conteúdos relacionados às questões da afetividade. Refletir sobre as manifestações de emoções de alunos e professores-tutores em cursos de formação é uma necessidade que precisa ser atendida, e os resultados apresentados nesta pesquisa podem contribuir com essa reflexão.

Outra área que pode vir a se beneficiar dos resultados desta pesquisa é a área de *design* de cursos on-line, que pode ou não incentivar, por meio de elementos que compõem a estrutura do material virtual, as manifestações de emoções.

A segunda questão geradora deste estudo diz respeito ao paradigma de Educação praticado ainda hoje nas escolas. A escola ainda se apresenta como um mundo paralelo ao vivido por professores e, principalmente, por estudantes. O grande desafio é fazer com que a escola entre no mundo real e com ele se misture, e, ao mesmo tempo, fazer com que o mundo real entre na escola, a ponto de não conseguirmos mais separar um do outro. Entretanto, a escola falha a partir do momento em que não ensina ao aluno como viver bem, como ser um cidadão de verdade, do mundo, ético, que sabe como agir diante das incertezas. Por isso, o aluno não consegue conjugar o que aprende na escola com o mundo em que está inserido, completamente incerto, ambíguo, composto de múltiplas perspectivas.

Para que a escola possa atuar com vistas a estimular as premissas do pensamento complexo em suas salas de aula, a fim de integrar as dimensões que igualmente compõem os seres humanos, enfim, aprendizes e professores, e de integrá-los a seu ambiente, a instituição precisa enfrentar alguns desafios que se impõem.

Corroborando o grande desafio posto por Moraes e Navas (2010, p. 15) diante da escola de hoje de aproximar o processo de aprendizagem à essência das

peessoas, Freire (2013) sugere que um dos mais importantes desafios a serem enfrentados é a integração de práticas sociais com práticas educacionais. A autora salienta a facilidade com que encontramos, nas escolas brasileiras, atividades descontextualizadas da realidade dos estudantes e de suas comunidades.

Navas (2010, p. 71) também identifica alguns desafios à escola atual, que começam pela compreensão de que o aprendiz é uma pessoa, que deve seguir normas, mas também necessita ter suas necessidades satisfeitas e seus sentimentos levados em conta durante seu processo de crescimento como cidadão. Assim, é papel do professor ajudar seus alunos a crescerem, desenvolverem-se e terem discernimento, consciência e autonomia. “Mutilar” a aprendizagem, considerando alguns aspectos em detrimento de outros, significa “mutilar” a própria existência do estudante, sua própria vida, sua realidade. Além disso, a escola precisa compreender que o desenvolvimento afetivo ocorre ao mesmo tempo em que ocorrem o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social, e que o que leva o aprendiz ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e da consciência são as atitudes, e não os conceitos.

O momento atual da humanidade exige uma grande mudança na forma de pensarmos, de sentirmos a realidade, de agirmos e de convivermos. O importante é que a escola se interesse por conhecer todo esse contexto, por “escutar” o que esse contexto tem a “dizer”, por enxergar as infinitas realidades que se apresentam. Dessa forma, a escola será capaz de estimular a criação da consciência individual e coletiva de forma sustentável e continuada, além de desenvolver cidadãos realmente cientes de suas responsabilidades sociais, e não aprendizes entendidos como simples repositórios de conhecimentos.

Diante dessa realidade e de toda essa necessidade de mudança paradigmática no sistema educacional, nos dias atuais, nada mais premente que uma reflexão por parte do professor acerca de seu papel, de sua função, de sua grande influência no desenvolvimento de seus aprendizes.

A tarefa não é simples, mas precisamos caminhar em direção ao entendimento de que a educação emocional, dinâmica, integradora e ciente da complexidade que está envolvida no processo de aprendizagem conduz o indivíduo à ação e à atitude, e de que as emoções acolhem a razão, e não o contrário. De acordo com Moraes (2004a, p. 40), “resgatar a vida é também resgatar o prazer em aprender, a alegria de viver que há muito tempo fugiram de nossas escolas”.

Não há como negar os motivos existentes para criticarmos a escola em sua forma de atuação. Todos nós fomos ou somos aprendizes em contextos formais de aprendizagem, e mesmo quem não pensa a Educação em seu dia a dia é capaz de elencar algumas das deficiências do sistema.

Nossa maior convicção é a de que, investindo esforços na mudança paradigmática da escola, que é responsável por boa parte da formação das pessoas, a sociedade como um todo “colherá bons frutos”.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABED. *Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2012.
- ABED. Disponível em: <[http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq\\_ID=8](http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8)>. Acesso em: jan. 2013.
- ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. São Paulo: Papiros, 2000.
- ALMEIDA, F. S. D. P. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. In: VIAN JR., O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. S. D. P. (Org.) *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema da Avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- ALVES, R. *Ao Professor, com o meu carinho*. Campinas: Verus, 2004.
- ANDERSON, T. Modes of interaction of distance education. In: MOORE, M.;
- ANDERSON, W. G. (Ed.) *Handbook of distance education*. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Theory and practice of online learning*. Canada: Athabasca University Press, 2008.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, 2005.
- \_\_\_\_\_. Emoção no ensino/aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. v. 18. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).
- ARAÚJO, J. C. R. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ARAÚJO JR., C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- ARNT, R. M. Planejamento em ação e sistemas sociais humanos: expressões do cuidado em educação online. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.) *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008.

BASTOS, H. F. B. N. Comunicação, educação e as novas tecnologias: combinações necessárias para fundamentar a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, jul. 2001. No prelo.

BEHAR, P. A. et al. Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. A. (Org.) *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7. n. 22, 2007.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BONATO et al. A importância da afetividade nas interações no contexto da EAD. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 5., 2008, Gramado. *A EAD em um contexto científico*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/71361895/A-Importancia-da-Afetividade-nas-Interacoes-no-Contexto-da-EAD>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: XAVIER, A. C.; MARCUSCHI, L. A. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. *Diário Oficial da União*. Brasília, 13 dez. 2004.

BRUNO, A. R. Mediação partilhada e interação digital: tecendo a transformação do educador em ambientes de aprendizagem online, pela linguagem emocional. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.) *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008.

CAPRA, F. *A teia da vida: uma nova compreensão dos sistemas vivos*. Tradução de: Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Tradução portuguesa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

COLL, C.; MONEREO, C. (Org.) *Psicologia da educação virtual: aprender a ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DERKS, D.; BOS, A. E. R.; VON GRUMBKOW, J. Emoticons and social interaction on the internet: the importance of social context. *Computers in Human Behavior*, v. 23, n. 2, p. 842-849, January 2007.

DERKS, D.; FISCHER, A. H.; BOS, A. E. R. The role of emotion in computer-mediated communication: a review. *Computers in Human Behavior*, v. 24, n. 3, p. 766-785, May 2008.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter Publishers, 1994.

ESPIRITO SANTO, I. M. C. *Vínculos afetivos na educação a distância: possibilidades e impossibilidades*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Critical language awareness*. New York: Routledge, 1992.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, v. 30, June 2013. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=1065-0741&volume=30&issue=3>>. Acesso em: jul. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, H. A. *A nova ciência da mente: uma história da revolução cognitiva*. São Paulo: Edusp, 1995.

GERVAI, S. M. S. *A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GUTIÉRREZ; F.; PRIETO, D. *A mediação pedagógica na educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotics: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HARASIM, L. On-line education: a new domain. In: MASON, R. D.; KAVE A. R. (Eds.). *Mindweave: communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon Press, 1989. p. 50-62. Disponível em: <<http://www.bdp.it/rete/im/harasim1.htm>>. Acesso em: dez. 2013.

HARASIM, L. et al. *Redes de aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2005.

HARELI, S.; WEINER, B. Social emotions and personality inferences: a scaffold for new direction in the study of achievements motivation. *Educational Psychologist*, v. 37, n. 3, p.183-193, 2002.

HOEY, M. The discourse's disappearing (and reappearing) subject: an exploration of the extent of intertextual interference in the production of texts. In: SIMMNS, K. (Ed.). *Critical Studies: language and the subject*. Amsterdam: Rodopi, 1997.

HOUAISS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Moderna, 2004.

KOHL, M. de O.; REGO, T. C. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

JAKUES, P. A. *Using an animated pedagogical agent to interact affectively with the student*. 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York, London: Longman, 1992.

LAGO, N. A. Me, myself and you: autoestima e aprendizagem de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.) *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. v. 18. Campinas: Pontes Editores, 2011. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

LA TORRE, S. Diálogo sentir-pensar. In: MORAES, M. C.; LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÉVY, P. *O que é o virtual*. São Paulo: Editora 34, 1996.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In:

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (Org.) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

MARCOCCIA, M. Les smileys: une representation iconique des émotions dans la

communication médiatisée par ordinateur. In: PLATIN, C.; DOURY, M.; TRAVERSO, V. (Ed.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: ARCI – Presses Universitaires de Lyon, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARIOTTI, H. *Pensamento complexo: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave/Macmillan, 2005.

MATURANA, H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução de: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H.; BLOCK, S. *Biología del emocionar y el autoconciencia*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1996.

MATURANA, H.; NISIS, S. *Formación humana y capacitación*. Santiago: Dolmen ediciones, 1997.

MOODLE. Disponível em: <[https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle)>. Acesso em: 5 jan. 2014.

MOORE, M. Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

\_\_\_\_\_. *Theory of transactional distance*. New York: Routledge, 1993.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

\_\_\_\_\_. Pressupostos teóricos do sentipensar. In: MORAES, M. C.; LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, Vozes: 2004a.

MORAES, M. C. *Pensamento eco-sistêmico, educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004b.

\_\_\_\_\_. Educação a distância e a resignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.) *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008.

\_\_\_\_\_. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.) *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak,



2010.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. Os fundamentos do sentipensar. In: MORAES, M. C.; LA TORRE, S. *Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, Vozes: 2004.

MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORAES, M. C.; PESCE, L.; BRUNO, A. R. (Org.) *Pesquisando fundamentos para novas práticas na educação online*. São Paulo: RG Editores, 2008.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. *Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?* São Paulo: Paulus, 2008.

MORAN, J. M. Novos caminhos do ensino a distância. *Informe CEAD*. ano 1, n. 5. Rio de Janeiro: Senai, 1994.

MORIN, E. *O paradigma perdido: a natureza humana*. Sintra: Publicações Europa-América, 1990.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A.; NASCIMENTO, E. P. *O pensamento complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Edições Unesco Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MURPHY, K. L.; COLLINS, M. P. Communication conventions in instructional electronic chats, *First Monday*, v. 2, n. 11, November 1997. Disponível em: <<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/558/479>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

NASCIMENTO, T. O. P. *Usabilidade e relevância de tutorial on-line para capacitação de professores*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

NAVAS, J. M. B. Didáctica deconstructiva y complejidad: algunos principios. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

NONATA, A. F. Paradigmas do conhecimento: do moderno ao ecológico. *Revista Diálogo Educacional*. v. 7. n. 22, 2007.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OATLEY, K.; JENKINS, J. *Understanding emotions*. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

PALLOFF, R. M.; PRATT K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARSONS, J.; TAYLOR, L. *Student engagement: what do we know and what should we do?* Edmonton: AISI University Partners; Alberta Education, 2011. Disponível em: <[http://education.alberta.ca/media/6459431/student\\_engagement\\_literature\\_review\\_2011.pdf](http://education.alberta.ca/media/6459431/student_engagement_literature_review_2011.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2013.

QUEVEDO, A. O ensino semipresencial do ponto de vista do aluno. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 7, n. 1, 2011. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5678>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

RAMOS, R. C. G. *Projeção de imagem através de escolhas linguísticas: um estudo no contexto empresarial*. 1997. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Lael, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

RHEINGOLD, H. *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Cambridge: MIT Press, 2000.

ROBLYER, M. D.; EKHAML, L. How interactive are your distance courses? A rubric for assessing interaction in distance learning, 2000. *Online Journal of Distance Learning Administration*, v. 3, n. 2, Spring, 2000. State University of West Georgia, Distance Education Center. Disponível em: <[www.westga.edu/~distance/roblyer32.html](http://www.westga.edu/~distance/roblyer32.html)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

ROMISZOWSKI, H. P. Avaliação no design instrucional e qualidade da educação a distância: qual a relação? *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*: Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância, São Paulo, 27. fev. 2004. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista\\_pdf\\_doc/2004\\_avaliacao\\_design\\_instrucional\\_qualidade\\_educacao\\_hermelina\\_romiszowski.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2004_avaliacao_design_instrucional_qualidade_educacao_hermelina_romiszowski.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2014.

SANTOS, M. E. V. M. *Desafios pedagógicos do século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Horizonte, 1999.

SILVA, D. E. G. Representações discursivas da pobreza e gramática. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada: Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 721-731, 2009.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, M. G. M. Construindo projetos para ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, Fernando José de (Coord.). *Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem – Projeto Nave*. São Paulo: [s.n.], 2001.

SOUZA, K. B. *Usuários e o computador: produção de sentidos de universitários mediados pelo uso do computador: por uma forma de olhar sistêmica*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Ed.) *Strategies of qualitative inquiry*. New Delhi: Sage Publications, 1998.

TANCREDI, R. M. S. P.; BERTOLUCI, E. A.; TIGGEMANN, I. S. Aproximações do/no ensino a distância: interação e construção de conhecimentos. *Revista Diálogo Educacional*. v. 13. n. 38, 2013.

TASSONI, E. C. M. *Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TELES, L. Aprendizagem por e-learning. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

VALENTE, J. A. A escola que gera conhecimento. In: FAZENDA, I. et al. *Interdisciplinaridade e novas tecnologias: formando professores*. Campo Grande: Editora da UFMS, 1999.

\_\_\_\_\_. *A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação*. 2005. Tese (Livre Docência) – Programa de Pós-graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem por computador sem ligação à rede. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

\_\_\_\_\_. O papel da mediação e da interação na educação a distância: estabelecendo estratégias diferenciadas de ensino. In: TRINDADE, M. A. B. (Org.) *As tecnologias da informação e comunicação (TIC) no desenvolvimento profissional de trabalhadores do SUS*. São Paulo: Instituto de Saúde, 2011.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *De cuerpo presente: las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa, 1997.

VIAN JR., O. et al. La gramática sistémico funcional y la enseñanza de lenguas en contextos latinoamericanos. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada: Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 679-712, 2009.

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

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEIL, P.; D'AMBROSIO, U.; CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*. São Paulo: Summus, 1993.

WILLIAMS, S. J. Emoticons, cyberspace and the 'virtual' body. In: WILLIAMS, Simon J.; BENDELOW, Gillian. *Emoticons in social life: critical themes and contemporary issues*. London: Riutledge, 1997.

WOSNITZA, M. The mediating role of the perceived learning environment for the self-direction in learning. In: WOSNITZA, M.; FREY, A.; JÄGER, R. S. (Ed.). *Lernprozess, lernumgebung und lern Diagnostik: wissenschaftliche beiträge zum lernen* in 21. Holanda: Landau, 2004.

WOSNITZA, M.; VOLET, S. Origin, direction and impact of emotions in social online learning. *Learning and Instruction*, v. 15, n. 5, p. 449-464, out. 2005.

YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage, 1984.