

# UMA BUSCA DA PRESENÇA DA AFETIVIDADE NAS MENSAGENS DE UM AMBIENTE VIRTUAL

Abril/2005

Márcio Martins

Universidade Católica de Brasília – [marcio.martins@camara.gov.br](mailto:marcio.martins@camara.gov.br)

Lúcio José Carlos Batista

UNISUL – [lucio.batista@camara.gov.br](mailto:lucio.batista@camara.gov.br)

015-TC-F4

F – Pesquisa e Avaliação

4 – Educação Corporativa

A – Relatório de pesquisa

*Trata-se do relato de uma investigação sobre o registro da afetividade em mensagens postadas no ambiente virtual de aprendizagem de um curso bimodal (blend-learning) de formação de tutores promovido pelo Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento dos servidores da Câmara dos Deputados, realizada de setembro a novembro de 2004, e sobre a percepção pelos leitores das mensagens dessas afetividades expressas. Para levantamento dos dados, foram adotadas técnicas de observação e preenchimento de formulários. Os resultados apontaram para a compreensão, por parte dos leitores das mensagens, da afetividade expressa pelo originador das mesmas e, ainda, a adequação da modalidade bimodal para um curso de formação de tutores – experiência essencialmente formadora -, em que se gera a possibilidade da desmitificação para os alunos de idéias de superioridade ou inferioridade entre as partes presencial e a distância, evidenciando-se que não só o aprofundamento teórico e a construção do conhecimento se fazem presentes nos dois momentos, como também a construção de relações alicerçadas em aspectos afetivos.*

*Palavras-Chaves: afetividade; comunicação escrita; formação de tutores.*

## INTRODUÇÃO

Parece consenso, para quem vive nos dias de hoje, estarmos diante de mais uma revolução, em função de nossa coexistência com novas tecnologias de comunicação e informação. Mas essas novas tecnologias são realmente sempre novas? Ou novos são os recursos? O que vem a ser os processos que integram essas novas tecnologias?

A revolução que, aqui, tratamos, expressa-se especialmente na busca da compreensão de processos que se apresentam diferentes de outros a que estávamos acostumados na presencialidade. São outras formas de relações sociais, que acontecem mediadas por recursos e não pelo olhar e pela

comunicação oral direta, por pessoas que não necessariamente encontram-se em um mesmo espaço geográfico limitado por quatro paredes, mas que se fazem presentes em espaços virtuais, e neles se constituem um sujeito coletivo e buscam formas de fazer com que o outro perceba, do outro lado de uma máquina, afetos e sentimentos.

Scaff (2001) e Castells (2003) buscam analisar essa revolução. Eles não coadunam qual revolução vivemos, pois o primeiro diz estarmos diante de uma segunda revolução, tendo sido a primeira a industrial, enquanto Castells subdivide a revolução industrial em duas: a primeira, iniciada nos últimos trinta anos do século XVIII, caracterizada pela substituição das ferramentas manuais pelas máquinas e a segunda, cem anos depois, pelo desenvolvimento da eletricidade, do motor de combustão interna etc., situando o momento em que vivemos como a terceira revolução. No entanto, ambos os autores entendem que a revolução anterior voltou-se para a substituição da força física do homem pela energia das máquinas, enquanto que a atual centra-se na reorganização intelectual do homem.

Castells (2003) traz como tecnologias da informação “o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (hardware e software), telecomunicações/rádiodifusão, e optoeletrônica”, e como característica dessa atual revolução tecnológica a aplicação de conhecimentos e informações para a geração de outros conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo constante de realimentação entre a inovação, ou o recurso, e o seu uso.

Assim, o que expressa o momento revolucionário que vivemos não é a existência, ou não, de um recurso específico, seja ele o computador, a rede de intercomunicação, ou qualquer outro, mas a reorganização dos conhecimentos e da informação na busca de geração e de armazenamento de novos conhecimentos e informações. As novas tecnologias, segundo ainda Castells (2003) não podem se reduzir a ferramentas, mas a processos a serem desenvolvidos em uma lógica diferenciada da anterior com o uso dessas ferramentas.

Essa nova lógica se apresenta nos campos da automatização da vida econômica, política, cultural e social, e repercute nas relações. Da mesma maneira que a introdução de novas formas de energia gerou a reorganização dos processos produtivos, esse novo modo informacional traz uma produtividade vinculada à geração de conhecimentos, ao armazenamento de informações, e a uma comunicação simbólica, absolutamente diversos da oralidade a que estávamos acostumados.

Todos os aspectos, mas, sobretudo essa forma de comunicação em que a narração oral se expressa de forma escrita, por meio de símbolos gráficos que vão sendo criados pelo mesmo grupo que os introduz e os utiliza, voltam-se para construções de novas identidades individuais e coletivas em uma sociedade que se interliga e interage em rede. Identidades como resultados de processos de construção de significados, que segundo Castells (2002) são construídas por meio de um processo de individualização pelos próprios atores sociais que com elas se constituem.

A revolução que promoveu a substituição das ferramentas manuais pelas máquinas, quase duzentos anos depois de seu início, ainda se encontra em expansão em um mundo de desigualdades econômicas, sociais e tecnológicas, mas a informacional, em um espaço de tempo de apenas uma geração, leva todo o mundo a reorganizar seus processos de conhecimento e de tratamento, armazenamento e processamento de informações, eclodindo

identidades individuais e coletivas que também precisam se reorganizar. Promove essa necessidade de reorganização até mesmo nos segmentos que não têm contato direto com o recurso tecnológico, mas que sofre a influência de outros segmentos sociais. É uma nova forma de pensar e de se constituir, individual e coletivamente.

Foi com essa idéia de reorganização de identidades, socialmente constituídas, que pesquisa realizada, de setembro a novembro de 2004, buscou verificar, nas relações sociais que se efetivam mediadas por recursos, em espaços virtuais, a afetividade entre tutor e alunos e alunos e alunos, em um curso bimodal (*blend-learning*), com 30 horas presenciais e 30 horas mediadas por ambiente virtual de aprendizagem, promovido pelo Núcleo de Educação a Distância do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, cujo objetivo foi a formação de tutores para atividades de treinamento a distância.

Para a investigação, às competências sugeridas por Palloff e Pratt (2002) foram acrescidos, ainda, indicadores que permitissem a busca de indícios de afetividade nas relações existentes no processo de aprendizagem-ensino em que, além da franqueza, honestidade, correspondência, respeito e autonomia necessários a uma aprendizagem colaborativa, a afetividade fosse evidenciada na comunicação oral e escrita. Tratou-se, pois, de pesquisa que buscou, sobretudo, a expressão da afetividade pelos autores de mensagens postadas em um específico ambiente virtual e a compreensão, pelos leitores, dessa afetividade expressa.

Surgiram, então, questionamentos sobre fenômenos de sensibilidade e de repercussões prazerosas durante o curso, bem como sobre, em um contexto digital, a expressão de sentimentos e emoções e qual a influência desses na aprendizagem.

Não bastava, pois, haver afetividade, era necessário ainda que o outro percebesse essa afetividade, ou seja, que de alguma forma a escrita demonstrasse, por meio de símbolos gráficos, sentimentos e emoções e que o leitor, ao decodificar a escrita, os percebesse.

Uma das relevâncias que destacamos na pesquisa, é o fato de se tratar de um curso de formação de tutores, em que a participação como aluno no curso é, conforme Tardif (2002), necessariamente uma experiência formadora, que subsidiará atitudes dos futuros tutores.

Uma das complexidades na formação de professores/tutores é justamente o fato de que a aprendizagem não se restringe ao lido, falado e escrito, mas, sobretudo ao vivido, pois essa vivência como aluno é um dos principais subsídios constitutivos do futuro modo de agir do professor/tutor, em função da construção de modelos, consciente ou inconscientemente, que essas vivências como alunos nos promovem.

É indispensável, para a discussão, passar por um breve suporte teórico sobre cognição e afetividade, e chegar à presença social.

A metodologia, que será mais bem descrita posteriormente, buscou indicadores já preestabelecidos em estudos anteriores e a coleta de dados por meio de formulário e de verificação das mensagens registradas no ambiente virtual de aprendizagem.

E as conclusões a que chegou a pesquisa remetem-nos a considerações sobre a importância na formação de tutores, aos cuidados necessários à comunicação, sobretudo escrita, e à adequação do modelo bimodal (*blend-learning*) ao caso analisado. Quanto a esse último tópico, apesar de o estudo não privilegiar a comparação entre o presencial e o a distância, os próprios

colaboradores evidenciaram diferenciações e similaridades entre os dois processos, que valem ser registradas.

### **AFETIVIDADE: SENTIMENTOS E EMOÇÕES**

Afetividade, segundo Martin (apud ARANTES, 2001), é “um recurso semântico que traduz emoções”. Portanto, vincula-se à impressão de prazer, satisfação, agrado ou alegria. Ou, ainda, à de desprazer, insatisfação, desagrado e tristeza. Trata-se do registro de uma percepção, que se valora e que representa, para quem a sente, uma realidade.

Piaget (apud SANTI, 2004) nos traz que todos os objetos de conhecimento são ao mesmo tempo objetos também de afeto. Assim como ele, Vygotsky e Wallon (apud LA TAILLE e outros, 1992) também apresentam essa abordagem unificadora entre cognição e afetividade, expressando que a constituição dos sujeitos se faz por meio da interação com outros sujeitos com o uso de momentos predominantemente afetivos ou cognitivos, mas que não se mostram segmentados ou paralelos, mas integrados.

Piaget (apud ARANTES, 2001) compara a cognição e a afetividade com o funcionamento de um motor (energia intelectual) em que a afetividade é o combustível necessário.

Em uma época passada, evitava-se estudar mais minuciosamente os sentimentos, pela complexidade, subjetividade e instabilidade dos mesmos, mas a sustentação da bipolarização entre afetividade e cognição mostrou-se difícil de ser mantida.

A expressão da afetividade em uma educação sistematizada passa obrigatoriamente pela comunicação, e em um curso a distância, mediado por ambiente virtual, apesar de outros recursos, especialmente pela escrita.

Alguns autores como Galvão (1979) e Bally (1941) já abordavam o que chamam de “a luta entre o escritor e a palavra”, ou ainda “a luta pela expressão e comunicação”, quando aquele que escreve faz um esforço para ser compreendido, visto que em uma relação constituída sobretudo por material escrito, onde se pretende ser respeitador da opinião do outro e exercer um papel próximo, sincero e afetivo, qualquer mal-entendido pode afetar essa troca mútua. E isso gera um cuidado diferenciado na comunicação escrita, em relação à oral. Para Galvão é absurdo supor que alguém fale ou escreva para não ser compreendido e só se constrói saberes significativos se neles se acharem formas comunicativas capazes de levá-los para o entendimento das partes interessadas.

Mesmo cientes que a intencionalidade da expressão está no escritor e que as palavras carregam em si uma conotação afetiva, Sousa (2002) nos alerta que até agora o estudo da comunicação foi por demais reduzido e limitado às tecnologias e que precisamos analisar a comunicação no receptor e na singularidade e na subjetividade desse receptor. E isso nos leva à pessoalidade, em que qualquer anonimato é contrário a um ato que possa ser considerado afetivo em uma relação bidirecional. É preciso personalizar.

Santi (2004) nos apresentou o conceito de presença social estudado por Rourke, Andeson, Garrison e Archer, referindo-se à habilidade de alunos se projetarem social e emocionalmente em uma comunidade, e estabeleceu indicadores para se buscar a presença social: 1) afetiva: expressões de emoções; uso de humor; exposição pessoal; 2) interativa: citação de outras mensagens postadas; referência explícita às mensagens de outros participantes; uso de perguntas; cumprimento e expressões com apreço; expressões de conformidade; e continuação de um tópico iniciado por outro

aluno; e 3) coesiva: vocativos mostrando intimidade; utilização de pronomes ou palavras inclusivas; e saudações.

Esses indicadores nos remetem a uma transformação de expressões que antes, na presencialidade, eram percebidas no contexto corporal para um registro simbólico. É preciso se preocupar com o registro das expressões emotivas, seja por meio da escrita (risos) ou por símbolos originados nessa própria nova forma de comunicação (☺). Além de sentir, o escritor precisa evidenciar o sentimento para o leitor, e isso pode ser feito com um texto bem elaborado, sem necessariamente nenhuma inovação oriunda das próprias novas possibilidades de tecnologia. Vale lembrar que a combinação de letras e sinais de pontuação para registrar emoções, chamados *emoticons* ou *smileys*, surgiram muito depois do registro do sentimento na forma escrita. Assim, apesar de serem válidos tais recursos, eles não podem atuar como limitadores do processo de comunicação, pois nada impede que uma boa e cuidadosa escrita possa ser suficiente para manifestar sentimentos. A despedida com a expressão “Um abraço, Fulano” continua tão válida e significativa quanto os colchetes [ ]s que hoje a substitui.

Quanto ao inter-relacionamento entre as mensagens, uma forma de evidenciá-lo é referir-se a outras mensagens postadas, questionando ou acrescentando informações. E quanto à evidência de interação humana nas mensagens, é fazer uso da pessoalidade, com o registro dessa pessoalidade, por meio de vocativo, expressões de apreço, pronomes, saudações etc.

Apesar de o conceito de presença social se referir especificamente à forma de o aluno se projetar socialmente em uma comunidade, ampliamos esse entendimento para todos os membros do grupo, ou seja, também o professor/tutor, e depreendemos que na postura de um educador afetivo é indispensável que se destaquem ações como: buscar proximidade com um grau de formalidade equilibrado; mostrar entusiasmo, afiliação e receptividade; possuir humor e saber fazer bom uso dele; saber da importância social na formação do sujeito; ser acolhedor e respeitador, especialmente às diferenças; ser um negociador constante; permitir que expressões de apreço apareçam naturalmente; procurar aproximação, respeitando os momentos de privacidade do outro; ser empático e solidário; ser cúmplice e envolvido com os membros do grupo em suas construções cognitivas, sociais e afetivas; expor as razões do que é proposto ao grupo, ou seja, os objetivos da ação educativa; e saber contribuir com experiências e informações que acarretem maior engajamento e envolvimento, individual e coletivamente.

Um educador é um parceiro, um igual, que também está em processo de aprendizagem constante, e assim precisa ser visto. Alguém que está pronto a aprender com tudo e com todos. Palavras excessivamente formais, com demonstração de alto conhecimento ou autoritárias espantam o aluno, impedindo uma relação mais natural. E quando na presença, qualquer indício de uma interpretação que distancie o aluno, pode ser rapidamente revista, mas na escrita, esse cuidado deve anteceder a ação, em função da impossibilidade da observação do todo quando da ocasião da leitura.

Convém lembrar que a parceria e a igualdade de situação constante de aprendizagem entre professor e alunos não transfere responsabilidades, apenas as partilham. Marchard (apud SANTI, 2004) alerta que a responsabilidade maior para que a interação do que chamou “par afetivo” – professor e alunos – evolua positivamente é do educador. O professor é o “condutor do jogo” e para isso deve se preparar, não somente preocupando-se

com instrução ou conhecimento técnico, mas também com a cultura interior de sua personalidade, com o cultivo do seu “eu”.

Para analisar o termo distância, Tori (2002) apresenta 3 tipos de distâncias – espacial, temporal e interativa – e 3 tipos de relações – aluno-professor, aluno-aluno e aluno-material – em que a sensação de proximidade ou de distanciamento podem ser percebidas de formas diferenciadas pelos atores envolvidos.

Palloff e Pratt (2002) abordam a diferença entre a educação a distância mediada por outras tecnologias e a mediada por computador e dizem que a inserção do computador, especialmente, em rede nessa área provocou a emergência de um outro paradigma educacional. E nesse novo paradigma, os autores ressaltam ainda a diferença conceitual da palavra comunidade, que precisa ser revista em um novo contexto de ambiente virtual.

Os mesmos autores (2004) destacam, ainda, que apesar de um professor procurar dar atenção a diferentes estilos de aprendizagem e à diversidade cultural, o aluno pode se sentir isolado em função de não se sentir parte de uma entidade maior, característica que é indispensável para o sucesso de uma participação *on-line*. Sentimento esse que precisa ser despertado pela interpretação do escrito pelo outro.

### **A BUSCA DA AFETIVIDADE EXPRESSA**

O Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados atende cerca de 12.000 servidores de seu quadro de pessoal e funcionários de outros órgãos como: Senado Federal, Tribunal de Contas da União, Câmara Legislativa, Assembléias Legislativas e Câmaras Municipais em todo o país. Essa característica acrescenta a preocupação com o trato da diversidade cultural à formação dos tutores de suas atividades a distância, para aprimoramento constante da relação tutor-aluno. Nesse contexto, surgiu há 3 anos o Curso de Organização do Trabalho Pedagógico, orientado pelo próprio Núcleo de Educação a Distância, oportunidade em que os participantes discutem e refletem sobre educação, paradigmas, construção do conhecimento, complexidade, diversidade, formação continuada, técnicas e tecnologias.

Comumente a clientela é de instrutores já com experiência no presencial, inclusive alguns com formação docente, sem, contudo, vivência com turmas em ambientes virtuais. E na concepção formadora de qualquer participação como aluno, conforme exposto por Tardif (2002), possibilitamos aos alunos a oportunidade de uma vivência bimodal (*blend-learning*), certamente formadora em suas ações futuras.

Para coleta dos dados necessários à investigação, utilizou-se um formulário com questões de múltipla escolha e outras dissertativas, para se verificar a adequação do modelo bimodal e a percepção, pelos alunos, de demonstrações afetivas entre eles próprios e entre eles e o professor. Além disso, em função de as aulas acontecerem em espaço físico próximo ao local de trabalho do pesquisador, adotou-se, ainda, a observação e relatos verbais no decorrer do processo de pesquisa. Logo após a conclusão do curso, as mensagens postadas no ambiente virtual de aprendizagem foram objeto de análise, com o mesmo objetivo das demais técnicas. Vale registrar que professor, coordenadores do curso e alunos tomaram ciência da realização da pesquisa, sem, no entanto, terem explicitados os objetivos propostos, pois tal esclarecimento poderia interferir no registro das mensagens. Foram investigadas as ações de um grupo assim descrito: um professor e vinte e cinco alunos.

Os resultados apontaram que o modelo bimodal (*blend-learning*) foi visto como satisfatório, sobretudo pela complementaridade entre os dois ambientes, e a interação e a afetividade entre aluno-professor foram percebidas pela maioria dos alunos, mas evidenciou-se diferenciação entre o presencial e o mediado pelo ambiente virtual, em que a evidência de percepção foi maior no presencial.

Nesse aspecto, quando observados os registros do ambiente virtual, todos os indicadores expressos na presença social e na postura de um educador afetivo foram evidenciados. Houve presença de humor; registro de emoções; inter-relação entre as mensagens postadas; além de evidenciarem vocativos, palavras de apreço, palavras inclusivas etc. Ou seja, as categorias e subcategorias expressas por Santi (2004) e os indicadores definidos na postura de um educador afetivo foram evidenciados não só na escrita do professor, mas em muitas outras mensagens postadas pelos alunos, indicando que a interação e a afetividade também se fizeram presentes na relação aluno-aluno.

Vale o registro de que, observadas cronologicamente, houve um crescimento no uso dessas expressões, conforme aumentava a intimidade entre os membros do grupo.

A confiança nos membros do grupo e a liberdade de expressão, inclusive expondo-se, também se fizeram evidentes e crescentes. Ressalta-se que presencialmente o grupo se dividia em duas turmas - matutina e vespertina - enquanto que constituíam uma única sala de aula virtual. Fato que se faz interessante, pois, para alguns membros do grupo, a construção da confiança e a liberdade de expressão deram-se, exclusivamente, no ambiente virtual de aprendizagem, tendo como elos a discussão de idéias, os serviços prestados à mesma instituição e o professor.

A educação a distância, quando prima por uma aprendizagem baseada na colaboratividade, tem a oportunidade de ressaltar aquilo que não está aparente: os valores, as opiniões, os argumentos, o raciocínio, os juízos e os conceitos e cada um sob seu próprio prisma e com o necessário respeito ao pensar do outro.

Apesar de não ser objeto da pesquisa a comparação entre os momentos presenciais e os mediados pelo ambiente virtual, os alunos demonstraram que o nível de aprofundamento da discussão conceitual, ou seja, do conteúdo, deu-se de forma semelhante nos dois ambientes, no entanto destacaram que a assimilação conceitual e a construção do conhecimento, mediante a aprendizagem, por parte dos alunos foram maiores nas discussões mediadas pelo ambiente virtual de aprendizagem.

Quanto à percepção da afetividade na linguagem adotada pelo professor, os alunos demonstraram índices superiores nos momentos presenciais, apesar de uma diferenciação pequena. O curioso é que na observação já se registrava uma intencionalidade do professor em manter um mesmo estilo de linguagem nos dois momentos, o que nos leva a questionar se a percepção dessa diferenciação não seria decorrente do rebuscamento que se faz, ainda que alicerçado em um paradigma não condizente com o atual, necessário à expressão escrita, ou da ausência de outros parâmetros interpretativos, como: postura corporal, entonação etc.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Usualmente, no ambiente corporativo em que se deu a pesquisa, em cursos bimodais, usa-se a parte presencial para promover integração entre os alunos e entre eles e os professores, argumentando-se que esta possibilidade de integração necessita de momentos próximos, com “calor humano”, “olho no

olho”. Chega-se mesmo a se afirmar que conhecer de fato alguém e estabelecer um diálogo afetivo só tem validade no presencial.

No entanto, notou-se na investigação que aqui relatamos o oposto. Os participantes usaram o espaço virtual para uma aproximação que não foi possível no presencial, em função dos horários diferenciados das turmas, complementando e criando laços entre os membros do grupo, de maneira que os alunos ansiavam por tais momentos de troca nas ferramentas do ambiente virtual.

As emoções estiveram presentes virtualmente, em alguns casos, com mais veemência que no presencial, e em função dessa presença – sentimentos despertados – o virtual mostrou-se para o grupo como um espaço extremamente propício à aprendizagem.

A tendência de se elaborar cursos valendo-se das modalidades presencial e a distância de formas associadas aproveita os aspectos fortes de cada espaço, fazendo-se que os fracos possam ser supridos, e adapta-se com mais solidez às diversidades da clientela, ao conteúdo, aos recursos disponíveis, às distâncias geográficas, às diferentes formas de construção do conhecimento e, principalmente, aos objetivos a serem alcançados.

Tori (2002), ao questionar o termo distância, usado na modalidade educação a distância, diz que o que menos se busca é distância, antes, os professores/tutores lutam pela proximidade. Ele diz que no futuro esse termo deve cair em desuso, devendo prevalecer simplesmente o conceito de educação. E sugere nesse momento de transição alguns termos alternativos como e-learning, web-education, educação virtual interativa, educação semipresencial, entre outros.

Enquanto não chega esse momento de uma educação que abarque todos os ambientes e todas as possibilidades tecnológicas, sem que continue sendo percebida nos planejadores de atividades de treinamento competição entre as modalidades, mas, ao contrário, que se evidencia a colaboração entre os ambientes que apresentam vantagens e desvantagens diversas, vale pensarmos nas próprias denominações que usamos em nossos procedimentos educativos. Por que tantos se referem ao bimodal como semipresencial? Por que nos referimos a semipresenças ao invés de nos referirmos a semidistâncias? Que interesses e preconceitos se escondem detrás desses termos que se fazem presentes em nosso discurso?

No curso investigado verificou-se a adequação e êxito na escolha do formato bimodal (*blend-learning*). Para ao alunos, considerando que se trata de um curso de formação docente, desmitificou-se a idéia de superioridade ou inferioridade entre presencial e virtual e foi uma oportunidade ímpar de se verificar sob um mesmo olhar as diversas adaptações dos diversos alunos, e eles, os alunos, constataram que podem trabalhar colaborativamente, de forma agradável, com participação ativa de todos no que diz respeito à construção do conhecimento e aos inter-relacionamento, tanto presencial quanto virtualmente.

Tais termos – presencial e distância – não atendem mais concepções fundamentadas em paradigmas outros que não ao informacional. A presencialidade ativa, ou presença social, pode se estabelecer, ou não, em qualquer ambiente. Foram percebidos momentos de extrema proximidade no ambiente virtual, e outros tantos de distância no presencial.

O curso, então, além de promover segurança no manuseio com elementos tecnológicos, o que ainda não faz parte da realidade de todos nós formados academicamente em espaços absolutamente diferenciados dos que hoje nos são apresentados, foi profícuo para os futuros docentes-tutores

experimentarem como alunos, primeiramente, os ares de um convívio bimodal e a administração dessa realidade de tempos síncronos e assíncronos, de espaços físico-geográficos e virtuais e de comunicações orais e escritas.

Construímos significados a cada expressão trocada e com eles nos estabelecemos no processo de comunicação. Na educação é a comunicação que dá o sentido necessário para que haja um aprendizado leve, descontraído, alegre, que dê lugar aos sentimentos e afetos e, o mais importante, significativo. Isso para não dizer que é a comunicação que dá sentido para a aprendizagem, pois em toda relação há comunicação, e de todas elas ambos os atores da relação saem modificados.

Por fim, lembramos do que nos disseram Freire e Shor (1986): a comunicação é muito mais que trocar palavras e gestos, ela afirma ou desafia relações que existem entre pessoas. E a investigação dessas relações em ambientes virtuais ainda é demasiadamente incipiente e carente de aprofundamento epistemológico.

### REFERÊNCIAS

- ARANTES, Valéria Amorim. **A dimensão afetiva no processo escolar de produção da escrita**. Minas Gerais: Summus, 2001.
- BALLY, Charles. **El lenguaje y la vida**. Trad. De Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 1941.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003. A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)
- \_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 2)
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- GALVÃO, Jesus Belo. **Linguística e filosofia – subconsciência e afetividade na língua portuguesa**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1979.
- LA TAILLE, Yves de e outros. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- PALLOF, Rena M. e PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTI, Lucimar Canônico. **A afetividade de uma professora na interação com seus alunos em um curso de inglês on-line**. 2004. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem – PUC-SP, 2004.
- SCAFF, Adam. **A sociedade informática**. 4ª Edição. 8ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- SOUSA, Mauro Wilton. **Recepção e comunicação: a busca do sujeito**. In: SOUSA, Mauro Wilton (Org.) **Sujeito, o lado oculto do receptor**. 2ª Reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TORI, Romero. **A distância que aproxima**. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Aspectos Teóricos e Filosóficos. São Paulo: Sumaré, 2002.