

Denice Bortolin Baseggio

SUJEITO ADULTO UNIVERSITÁRIO: QUAL
O PAPEL DAS EMOÇÕES
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Passo Fundo

2011

Aos meus pais, Jacyra e Odilo, que investiram no cuidado e manutenção da minha vida física e emocional; à minha irmã, Adriana Bortolin, que investiu com muito empenho na minha vida afetiva, me oportunizando identificar-me com ela e ser o que sou hoje; ao meu maridão, Rodrigo, que me permitiu, com muita paciência, me tornar uma mulher melhor hoje e uma mestre!

A Deus, pela minha vida e pela vida de meus familiares que amo: pais, marido, irmãos e sobrinhos;
Aos meus pais, pelo imenso incentivo à educação;
Ao meu esposo, pelo apoio incondicional à minha formação e carreira profissional;
Aos meus alunos, por me permitirem através da relação interpessoal, aprender a cada dia mais sobre esse universo do conhecimento;
À Instituição de Ensino na qual trabalho, que possibilitou minha prática profissional;
À professora Dr. Adriana Dickel, pela sua disponibilidade, orientação, aprendizado e, principalmente, por ser um modelo de identificação de profissional ética e comprometida com seu trabalho de ser uma Mestre;
Aos professores do mestrado, pelos primeiros passos no caminho da produção científica;
À Universidade de Passo Fundo, pela oportunidade de acesso ao programa de desenvolvimento acadêmico;
Àquelas pessoas que, de alguma forma, ajudaram-me a construir esta dissertação, um agradecimento especial e o reconhecimento da importância de suas contribuições.
Muito obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo/RS. Na pesquisa “Sujeito Adulto Universitário: o papel das emoções no processo de aprendizagem”, são abordados os aspectos que caracterizam o sujeito adulto na atualidade, o contexto universitário e o papel das emoções no aprendizado. A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, por meio das referências oferecidas pelos estudos em narrativas, apresentadas por Larrosa (2002), entre outros autores. Conjugadas com o método psicanalítico, as narrativas são construídas para dar sentido à experiência humana e organizá-la temporalmente. O ato de narrar permite ao sujeito interpretar sua vida e criar uma significação pessoal para eventos vivenciados, constituindo um lugar para si nesse mundo. O corpus da pesquisa foi constituído de narrativas produzidas pela professora e pesquisadora e analisado com base na teoria psicanalítica, cujos autores, entre outros, destacam-se: Freud, Winnicott, Bolwby, Bleichamar. Foram analisadas três situações que revelavam aspectos sobre a dificuldade de aprendizagem que adultos tinham, apesar de estarem em condições plenas de desenvolvimento de suas capacidades físicas e emocionais. Através das três categorias analisadas – identificação, transferência e investimento –, verificou-se que a caracterização do sujeito adulto se difere da apresentada pela literatura presente na pesquisa, pois o contexto universitário passa por significativas transformações, em decorrência, em especial, da tecnologia, do acesso facilitado e da ampliação da demanda. Os estudantes sinalizam um desejo acanhado de investir no seu processo de formação profissional justificando tal postura pelas dificuldades financeiras, familiares e emocionais presentes em sua vida contemporânea. Isso se converte, entre outros aspectos, em um restrito investimento no processo de aprendizagem e na relação com o professor. Conclui-se, portanto, que a Emoção é um fator de extrema importância na incidência de dificuldades no processo de aprendizagem do sujeito adulto universitário.

Palavras-chave: adulto; ensino superior; aprendizagem; emoção; psicanálise.

ABSTRACT

This study is about the research in Educative Processes and Language for the Post Graduation Program in Education from *Universidade de Passo Fundo/RS*. In the review “University Adult Individual: the emotions role in the learning process”, the article discusses the features that characterize the university adult individual, the university context and the role of emotions in learning. The research used the qualitative approach, through the references provided by studies of narratives presented by Larrosa (2002), among others. Together with the psychoanalytic method, the narratives are constructed to give meaning to human experience and organize it in time. The narrate act allows the individual to interpret his life and to create a personal meaning to the events experienced, providing a place for himself in this world. The corpus of the research consisted of narratives produced by the teacher and the researcher and analyzed based on psychoanalytic theory, whose authors, among others, include: Freud, Winnicott, Bolwby, Bleichamar. It was analyzed three situations that revealed aspects of the learning difficulty that adults had, despite being able to develop their full physical and emotional capabilities. Through the three categories analyzed - identification, transfer and investment - it was found that the adult characterization differs from the literature presented in this research because the university context undergoes significant changes, particularly the technology, the easier access and the greater demand. The students indicate a reserved desire to invest in their formative professional process justifying this attitude by financial, family and emotional difficulties present in their contemporary life. It becomes, among other things, in a restricted investment in the learning process and the relationship with the teacher. It concludes, therefore, that emotion is an extremely important factor in the incidence of difficulties in the learning process of university adult individual.

Keywords: adult; higher education; learning; emotion; psychoanalysis.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	COMPREENDENDO O SUJEITO EM FORMAÇÃO.....	12
2.1	Psicologia evolutiva	12
2.2	Psicanálise	15
2.3	Caracterização do sujeito adulto na atualidade.....	21
2.4	Contexto escolar dos universitários	24
2.5	Considerações sobre a aprendizagem dos universitários.....	27
3	EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO A SER COMPREENDIDA.....	32
3.1	Percurso histórico no estudo das emoções.....	34
3.2	Mecanismos interativos entre emoção e aprendizagem	41
3.3	Fatores que incidem sobre as emoções	46
	<i>3.3.1 Identificação</i>	<i>47</i>
	<i>3.3.2 Transferência.....</i>	<i>50</i>
	<i>3.3.3 Investimento.....</i>	<i>53</i>
4	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	60
5	ACHADOS DA PESQUISA	69
5.1	Situação de aprendizagem “A”	69
5.2	Situação de aprendizagem “B”	86
5.3	Situação de aprendizagem “C”	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
	REFERÊNCIAS	101

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, pesquisas revelam que os estudantes brasileiros da educação básica não têm atingido o desempenho esperado para essa etapa da escolarização. Essa constatação deve ser considerada preocupante, além de outros motivos, pelo fato de que muitos desses sujeitos ingressam no ensino superior com supostas defasagens que afetarão o seu desempenho acadêmico e, futuramente, profissional.

O volume assustador de fracasso escolar, denunciado em importantes trabalhos em vários países, conforme explica Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), tem feito com que especialistas interessados nesse tema, sejam pediatras, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, pedagogos, assistentes sociais ou filósofos, dediquem-se ao estudo das dificuldades que se interpõem ao processo de aprendizagem, buscando identificar precocemente os problemas envolvidos e intervir corretamente no atendimento dos diversos casos.

Esta preocupação não é nova, uma vez que, desde meados do século XIX, há manifestações de diferentes grupos e instituições sociais sobre as necessidades de aprendizagem que um indivíduo possui. Tornou-se claro o anseio de completar possibilidades de desenvolvimento, participando de um aprendizado formal e, dessa forma, o indivíduo assumir seu lugar na sociedade. Aprender não é só um diferencial, mas uma necessidade, conforme propõem Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), cuja satisfação tem ampla e importante repercussão social.

Para Ohlweiler (2005), a importância dada aos problemas relacionados à aprendizagem tem aumentado significativamente na atualidade. Isso se deve em grande parte ao fato de que se considera que o sucesso do indivíduo está ligado ao bom desempenho escolar e, conseqüentemente, profissional na fase adulta, como já se apontava no final do século XIX.

A semiologia psicológica da aprendizagem normal, de acordo com Kaefer (2006), baseia-se na premissa de que o desenvolvimento psicológico se constrói a partir da interação de fatores genéticos e biológicos, orgânicos e ambientais. Os fatores biológicos moldam as tendências temperamentais do indivíduo; os fatores orgânicos pressupõem um aparato orgânico e neurológico íntegro; e os fatores ambientais compreendem um ambiente facilitador, representado, na etapa inicial da vida, pela vinculação com a figura materna ou representante desta e pela sua função de cuidador, bem como de parâmetro da realidade para o bebê.

Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) evidenciam que a capacidade para aprender pressupõe uma base vincular, isto é, capacidade para vinculação e constância objetal afetiva. Estas se constituem nos alicerces psicológicos do desenvolvimento da função simbólica e do pensamento. A compreensão psicológica do ato de aprender explica alguns quadros de dificuldades de aprendizagem, nos quais existe um aparato genético e orgânico íntegro, mas coexiste um impedimento psicológico interno de simbolizar e de compreender os estímulos da aprendizagem formal.

A aprendizagem psicológica, em sentido amplo, já se observa nas primeiras horas do nascimento, por meio da capacidade dos bebês de identificar o tom de voz da mãe e o seu “cheiro”. Estas aprendizagens baseiam-se em parâmetros de memória muito precoces, provavelmente acionados já na vida intrauterina. A partir do nascimento, à medida que os cuidados ao bebê são organizados de forma constante, isto é, dentro de um mesmo padrão e, preferencialmente, por um mesmo cuidador, consolidam-se as vias de memória. Estas permitirão ao bebê construir a constância objetal afetiva, a sua capacidade de relacionar-se e de interagir com o mundo, bem como o seu modo de aprender (FERREIRA, 1983).

Ao longo do desenvolvimento, o modelo vincular e interacional, aprendido na primeira infância, torna-se cada vez mais complexo, adaptando-se às necessidades internas e externas inerentes a cada etapa evolutiva, desde a infância até a velhice. A aprendizagem parece obedecer a uma “curva normal”, conforme informa Lidz (1983), na qual, na idade adulta, os conhecimentos apreendidos vão se acumulando e se integrando ao aparato psicológico de cada indivíduo, moldando a sua própria maneira de aprender até a velhice, quando se observa um declínio normal da plasticidade psicológica e cerebral para processar estímulos novos.

A respeito do ato de aprender, Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) verificam que este se passa no sistema nervoso central, onde ocorrem modificações funcionais e condutuais que dependem do aspecto genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde está inserido. Para os autores, o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por aspectos intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência), e a dificuldade de aprendizagem ocorre quando há uma falha em um ou nos dois fatores, intrínseco e ou extrínseco ao sujeito.

Segundo Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006), as dificuldades de aprendizagem podem surgir de procedências diversas, como fatores relacionados com a escola (condições físicas, pedagógicas e corpo docente); a família (escolaridade dos pais, dependência química, desemprego, comportamento antissocial); e com o próprio sujeito (problemas físicos gerais, psiquiátricos, psicológicos e neurológicos)

O psiquismo humano, atualmente, tem sido reconhecido diferentemente do que no passado. Agora, se concebe de forma mais reversível. Anteriormente, a infância do sujeito era vista como irreversível no desenvolvimento psicológico adulto, diferentemente da perspectiva atual, a qual acredita que existem indivíduos que, mesmo vivendo em situações difíceis, conseguem, posteriormente, superar a história inicial de sofrimento e se desenvolvem de forma funcional (intelectual, emocional e social) com a ajuda de um bom ambiente facilitador (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Diante do exposto, apresenta-se a perspectiva de *sujeito* adotada por este estudo, que se baseia na abordagem psicanalítica, a qual concebe que o ser humano se constitui psicologicamente após seu nascimento biológico, através da relação de dependência com o outro, em apoio aos cuidados autoconservativos que a mãe presta ao seu filho. Ao amamentar, por exemplo, a mãe instaura algo que é a aversão ao natural e que só pode ser realizado por outro ser humano. A capacidade para aprender do sujeito se constituirá por meio da relação suficientemente boa da mãe com seu filho. Nessa relação, a mãe institui no seu filho a capacidade de desejo, aspecto impulsionador na busca pelo conhecimento, possibilitando a este sujeito prazer no aprender na relação com a mãe, primeiramente, e, posteriormente, com as novas situações de aprendizagem que estão por vir.

Este sujeito que já se desenvolveu torna-se adulto e vai em busca de um conhecimento científico, a sua profissionalização, ingressando, então, em um curso de ensino superior. O contexto universitário, atualmente, tem características muito específicas diferentemente do passado. O ingresso ao ensino superior está mais acessível para a maior parte da população, fazendo com que haja um processo de massificação e, conseqüentemente, a formação de grupos mais heterogêneos com a maioria da participação das mulheres. Esta massificação incide sobre o aproveitamento do aluno, do professor e da própria instituição que oferece o ensino. No entanto, o que se considera fundamental em uma instituição responsável pela produção do conhecimento é que o aluno ainda é um aprendiz e está em processo de formação, necessitando que os profissionais e instituição envolvidos se adaptem ao novo cenário que veio para ficar e expandir ainda mais.

As *emoções*, constituintes deste sujeito humanizado, desempenham um importante papel no processo de construção do conhecimento que se dá através deste circuito relacional instituição- aluno- conhecimento- professor. Ledoux (2001) afirma que as emoções são os fios que interligam a vida mental, são elas que definem quem somos nós, para nós e para as outras pessoas. O termo emoção não se refere a algo que o cérebro realmente possua ou faça; emoção é uma maneira conveniente de falar sobre os aspectos do cérebro e da mente.

Diante disso, a questão central que orienta este trabalho preocupa-se em desvendar a aprendizagem que se estabelece na relação entre o professor e seu aluno na busca pelo conhecimento e analisar em que medida as emoções vão permear a produção deste conhecimento.

Para tanto, serão perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, na literatura e no campo de coleta de dados, a caracterização deste contemporâneo sujeito universitário;
- tematizar o contexto e o modo de aprender deste atual universitário;
- reconhecer se as emoções incidem efetivamente no processo de aprender do sujeito acadêmico.

A coleta e análise dos dados serão geradas através do método da narrativa por se compreender que ele permite que o profissional, ao escrever sobre sua prática, reflita acerca dos fatos narrados e, a partir desta reflexão, modifique suas ações no campo de trabalho, assim como o leitor que se apropriar destas escritas modifique o seu pensar.

Prado e Soligo (2005) inferem dizendo que, atualmente, no meio educacional, a escrita dos educadores vem sendo mais valorizada do que no passado. Anteriormente, a escrita do educador não era considerada uma produção legítima que revelava saberes produzidos no campo profissional, conseqüentemente, não era publicada, divulgada, bem como não servia de subsídio a outros profissionais. No entanto, isso tem se mostrado diferente na atualidade, através de alguns meios acadêmicos que tem solicitado as falas e escritos dos educadores em certas modalidades de pesquisas, também secretarias de educação têm publicado textos com autoria de seus próprios profissionais.

A narrativa, de acordo com Prado e Soglio (2005), supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos permite “dar a luz a nosso desejo de os revelar”. A narrativa possui dois aspectos fundamentais: uma seqüência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o surpreendente são as diversas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os assuntos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. No entanto, o todo narrado é algo que se constrói segundo as partes escolhidas. Esta relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações, assim como funciona no método psicanalítico, não é o que explica que conta, mas o que, a partir dela, se pode interpretar.

Com o objetivo de expor este percurso, o presente estudo foi elaborado em quatro capítulos. O primeiro capítulo abordará a compreensão a respeito do sujeito pela perspectiva psicanalítica, bem como o ciclo vital em que se encontra o sujeito adulto e sua caracterização

nos dias de hoje. Ainda, no primeiro capítulo, serão abordados o contexto escolar atual dos universitários e os referenciais de aprendizagem utilizados por estes acadêmicos.

No segundo capítulo, serão discutidas as questões a respeito das emoções, o percurso histórico deste tema, assim como os mecanismos interativos entre emoção e aprendizagem e, por fim, os fatores que incidem nas emoções em sujeitos adultos. Já, no terceiro capítulo, serão abordados os recursos metodológicos, explicitando de forma concisa o método de investigação.

No quarto e último capítulo, serão apresentados e discutidos os dados obtidos com base na narração de três situações de aprendizagens vivenciadas e narradas pela própria pesquisadora.

2 COMPREENDENDO O SUJEITO EM FORMAÇÃO

Neste capítulo, primeiramente, será apresentada a constituição do sujeito segundo a abordagem da Psicologia Evolutiva, teoria esta, frequentemente, utilizada em pesquisas da área da educação por estudar o processo evolutivo do sujeito. Para tanto, resgatam-se as pesquisas dos autores Coll, Palacios e Marchesi, publicadas na obra “Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva”. Posterior a esta discussão, será explicitada a perspectiva de sujeito advinda da psicologia e adotada por este estudo, que é a teoria psicanalítica, por compreender que esta teoria trata com profunda sensibilidade o nascimento e o desenvolvimento do sujeito em formação. Para esta compreensão, serão utilizados os conceitos advindos dos psicanalistas tradicionais e contemporâneos por reconhecer que tais autores contribuíram muito para o entendimento da formação psíquica do sujeito, fator fundamentalmente importante no processo de construção da aprendizagem.

2.1 Psicologia evolutiva

A Psicologia Evolutiva, ciência que estuda as mudanças psicológicas que envolvem o indivíduo por toda sua vida, contempla-nos com a compreensão dos processos de desenvolvimento dos sujeitos, os processos respectivos ao crescimento e as suas experiências vitais. Para isso, leva-se em consideração a etapa de vida que o indivíduo se encontra, a circunstância cultural, histórica e social na qual está inserido e, por fim, as experiências individuais e subjetivas de cada um, não propagadas a todos os indivíduos. A abordagem que permeia esta compreensão de sujeito e seu processo de desenvolvimento manifesta-se de forma tripla: histórica, conceitual e metodológica (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Os primeiros estudiosos que se debruçaram sobre as questões evolutivas sob um enfoque psicológico, de acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1981), situam-se na segunda metade do século passado e nas primeiras décadas deste século. Todavia, é nos séculos XVII e XVIII que as concepções de filósofos interessados no indivíduo e seu desenvolvimento tornam-se ponto de partida do pensamento sobre o desenvolvimento psicológico a respeito do indivíduo.

Para os britânicos empiristas J. Locke (1632-1704) e D. Hume (1711-1776), a mente humana se equivale, no momento do nascimento, a uma *tabula rasa*; a experiência que a criança adquire em contato com o meio, através da estimulação, é que incidiria no psiquismo da criança (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Diferentemente dos britânicos, Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804) acreditavam na existência de características inatas no indivíduo, demonstrando um caráter universal a todos. Segundo Rousseau, o sujeito na infância é pensado a partir de alguns estágios, com direito a um tratamento educacional diferenciado; já, na concepção de Kant, o pensamento surge a partir de categorias inatas de pensamento (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

A partir do descrito acima, nota-se que existem, então, duas correntes com origem na história do pensamento ocidental: uma que enfatiza os processos de aprendizagem, “empirismo”, a qual constata que o importante não é o que há dentro do organismo, senão o que vem de fora e o molda; e a outra que elucida que a história psicológica de uma pessoa não é nada mais do que a história de suas aprendizagens, não se relevam processos internos que fujam à lógica da operacionalização e verificação. A corrente “organicista” enfatiza os processos internos, muito mais que os estímulos externos; o desenvolvimento psicológico não ocorre aleatoriamente, não é um processo indeterminado que cada sujeito vivencia diferentemente do outro; há uma “necessidade evolutiva”, fazendo com que o desenvolvimento de um sujeito passe por determinados estágios, constituídos universais e evolutivos.

Outro processo importante ressaltado por Coll, Palacios e Marchesi (1981) é o desenvolvimento psicológico; no ponto de vista da Teoria Evolutiva, muitos aspectos podem ser considerados. O primeiro deles é o *papel da herança e do meio na determinação do desenvolvimento*; nos dias atuais, existe um consenso em aceitar que o comportamento e o desenvolvimento são influenciados e determinados tanto por aspectos genéticos quanto ambientais. Porém, a dificuldade está em compreender como eles relacionam-se entre si, bem como reconhecer se há momentos do desenvolvimento ou conteúdos evolutivos, que, na interação entre o herdado e o adquirido no contato com o meio, ou outro aspecto, desempenham um papel mais ou menos determinante. Talvez isso possa não ser esclarecido, eis que, segundo o enfoque etiológico da *life span*, a distinção entre o inato e o adquirido não é facilmente reconhecida, pois o que é inato nas crianças de nossa espécie nos dias atuais assim o é porque foi adquirido em algum momento da filogênese.

No código genético dos seres humanos, existem conteúdos “abertos” e “fechados”. Os fechados são conteúdos que nos caracterizam como espécie e que somente sofrem modificações, no nível da espécie, em consequência de processos filogenéticos extremamente longos. Os abertos existem por causa da parte fechada do código e são considerados como forma de potencialidades, assim, por exemplo, uma criança, quando está maturacionalmente pronta, a aquisição da linguagem depende da interação dela com o meio social que está inserida. Portanto, os processos psicológicos se desenvolvem a partir dos genes que definem como membros da espécie, restritos por um cronograma maturativo que sinaliza o momento que é possível as aquisições, juntamente com as interações do sujeito com seu meio (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Ainda se pensando no processo psicológico, busca-se compreender o termo “canalização”, instituído por McCall (apud COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981), que diz respeito à semelhança entre os seres humanos. As pesquisas transculturais demonstram que, quanto mais afastados estamos da primeira infância, mais diferenças culturais se inserem dentro do sujeito, ou seja, os primeiros estágios do desenvolvimento do sujeito estão ligados ao código genético dos posteriores, ao menos no que diz respeito aos aspectos de ordem maturativa. Então, o desenvolvimento precoce é fortemente canalizado: a maturação de ordem fechada favorece as capacidades, caso seja estimulado de forma mínima pelo meio, incidindo no desenvolvimento. Os adultos são responsáveis pela estimulação, que, talvez, também tenha uma determinação filogenética: o instinto do ser humano adulto normal é prestar cuidado, proteção, assistência e a isto o bebê retribui através da relação entre ambos, ocorrendo a estimulação. Quanto mais canalizado for o desenvolvimento, mais sensível será a influência da riqueza ou pobreza da estimulação do meio. O meio humano social, e não material, incide diretamente no desenvolvimento psicológico do sujeito, através das interações que o adulto saudável mantém com a criança. Verifica-se, então, que a relação entre herança e meio não é de exclusão e, sim, de complementaridade e de um *status* diferencial, em função do aspecto que se trate e do momento evolutivo que se considere.

Da mesma forma que os teóricos evolutistas (código genético fechado e aberto) e os pesquisadores transculturais (canalização), a psicanálise compreende quão fundamental é a valorização da “estimulação”, do vínculo do recém-nascido com o “outro” adulto, para que haja a aquisição de um psiquismo e, conseqüentemente, de um aprendizado. A psicanálise, no entanto, revela mais que isso, ela identifica a mãe como esse adulto responsável pelo cuidado e estimulação do recém-nascido.

2.2 Psicanálise

Em psicanálise, de acordo com Winnicott (2006), o surgimento de uma criança se dá quando esta é concebida mentalmente. Após a união do casal, há um período em que a ideia de ter filhos começa a se formar. Também se considera normal que o filho seja resultado de um “pequeno acidente”. É uma atitude sentimental dar muita importância ao fato de que a criança seja concebida por um desejo consciente. Tal acidente pode, inicialmente, deixar os pais surpresos, quando não aborrecidos, devido ao imenso distúrbio que tal fato traz para suas vidas.

O sujeito, para Winnicott (2006), é um complexo anatômico e fisiológico e, junto a isso, um potencial para o desenvolvimento de uma personalidade humana. Há uma tendência geral voltada para o crescimento físico, bem como uma tendência ao desenvolvimento da parte psíquica da integração psicossomática; há, tanto no campo físico quanto no psicológico, as tendências hereditárias, e estas, do lado da psique, incluem as tendências que levam à integração ou à consumação da totalidade. A base de todas as teorias do desenvolvimento da personalidade humana é a continuidade, a linha da vida, que, provavelmente, tem início antes do nascimento concreto do bebê; continuidade que está implícita a ideia de que nada daquilo que fez parte da experiência de um indivíduo se perde ou pode jamais vir a perder-se.

Em psicanálise, a constituição do sujeito psíquico (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001; BLEICHMAR, 1994) se instaura posterior ao seu nascimento biológico apoiado aos cuidados das necessidades autoconservativas de seu bebê, a mãe instaura um novo nascimento, o “nascimento psicológico”.

Após o nascimento biológico da criança, haverá um outro modo de nascimento, aquele que origina os seres humanos, que é o nascimento “psicológico”. Esse sujeito é produto da cultura fundada no interior da relação com o semelhante, provido de um inconsciente, com um aparelho psíquico clivado, que submete a criança a um processo traumático de quantidades sexuais desligadas possibilitando a constituição do inconsciente e a estruturação psíquica (BLEICHMAR, 1994, p. 24).

Registra-se, então, um importante conceito que é a dependência, pois o homem é o único ser humano da natureza que nasce sem poder constituir-se sozinho, precisa de uma ajuda do mundo externo, caso contrário, morrerá, por isso, o recém-nascido fica à mercê dos objetos exteriores marcando para toda vida o seu desenvolvimento psicológico, demarcando,

assim, que somente outro ser humano pode humanizar, destaca Kusnetzoff (1982). Sobre o cuidado que é prestado ao bebê, constata Winnicott (2006, p. 5) que:

Ao longo de muitas repetições, tal experiência ajuda a assentar os fundamentos da capacidade que o bebê tem em sentir-se real. Com esta capacidade, o bebê pode enfrentar o mundo ou (eu diria) pode continuar a desenvolver os processos de maturação que ele ou ela herdaram. Quando existem estas condições, o bebê pode desenvolver a capacidade de ter sentimentos, que, de alguma forma, correspondem aos sentimentos da mãe que se identifica com seu bebê e com os cuidados que lhe dedica. [...]. É preciso lembrar que tudo aquilo que aparece numa idade muito precoce necessita muito tempo para se estabelecer, como um mecanismo mais ou menos estável nos processos mentais da criança. Aquilo que esteve presente pode, na verdade, perder-se. O mais complexo só pode manifestar-se a partir do mais simples e, em termos de saúde, a complexidade da mente e da personalidade desenvolve-se gradualmente, através de um crescimento constante, que vai sempre do simples para o complexo.

Na visão de Winnicott (2006), a mãe é uma pessoa sofisticada, o contrário daquilo que o bebê é inicialmente, ou seja, ela tem instaurado um inconsciente e aspectos já desenvolvidos que o bebê ainda não apresenta. Este é um encontro desigual, pois, no bebê, ainda não existe um consciente e inconsciente, sendo que ele fica aos cuidados de outro, diferente dele. A mãe tem como tarefa o cuidado autoconservativo, a narcisização e a constituição da sexualidade do bebê.

Existe um estado nas mães, durante os últimos meses de gravidez (a não ser que estas estejam psiquiatricamente doentes), no qual as mesmas se preparam para a sua tarefa, bastante especializada durante os últimos meses de gravidez. Gradualmente, as mães retornam ao seu estado normal nas semanas e meses que se seguem ao processo do nascimento. A este momento chamamos de “*preocupação materna primária*”, sendo que, neste estado, as mães tornam-se capazes de se colocar no lugar do bebê, o que lhes possibilita ir ao encontro das necessidades básicas do recém-nascido, de uma forma que não pode ser ensinada. Elas colocam-se no lugar do bebê, quase se perdem em uma identificação com ele, de maneira que identificam o que ele necessita, naquele exato momento. Mas elas continuam sendo elas mesmas e têm consciência de uma necessidade de proteção enquanto se encontram neste estado, que as torna vulneráveis, assumindo a vulnerabilidade do bebê. Assumem também que, no decurso de alguns meses, serão capazes de sair desta situação especial (WINNICOTT, 2006).

Põe-se em evidência, então, a fundamental importância da função materna, a instauração psíquica do sujeito. Winnicott (2006) esclarece que esta função materna não precisa, necessariamente, ser desempenhada pela figura da mãe, mas, sim, por qualquer pessoa que realize os cuidados iniciais de forma “*suficientemente boa*” (satisfaz as necessidades do bebê de forma adequada: não excedendo, nem faltando o cuidado, mas, sim, satisfazendo o que, de fato, o bebê necessita). No estudo em questão, utilizam-se os termos mãe, função materna e o outro para expressar o que denomina Winnicott (1983, p. 8) sobre a mãe:

A mãe suficientemente boa é aquela mãe que é capaz de satisfazer as necessidades iniciais do bebê e satisfazê-las tão bem que a criança, na sua saída da matriz do relacionamento mãe-filho, é capaz de ter uma breve experiência de onipotência. A mãe pode fazer isto porque ela se dispôs, temporariamente, a uma tarefa única de cuidar de seu filho. Sua tarefa se torna possível porque o bebê tem a capacidade, quando a função da mãe está em operação, de se relacionar com objetos subjetivos. Assim, o bebê pode chegar de vez em quando ao princípio da realidade, mas nunca em toda parte, de uma só vez; isto é, o bebê mantém áreas de objetos subjetivos juntamente com outras em que há algum relacionamento com objetos percebidos objetivamente, ou de objetos “não-eu”.

Observa-se ainda que, além da fundamental “*maternagem suficientemente boa*”, a criança precisa de um ambiente saudável que lhe proporcione condições para o bom desenvolvimento emocional. A respeito disso, Winnicott (2006) propôs, em sua teoria, um conceito chamado “*ambiente facilitador*”, dizendo que, no contexto dos relacionamentos iniciais, o comportamento do meio ambiente faz parte do bebê da mesma forma que o comportamento de seus impulsos hereditários, para a integração, autonomia e relação com objetos, e uma integração psicossomática satisfatória. Para que o potencial hereditário tenha uma oportunidade de atualizar-se favoravelmente, no sentido de manifestar-se no indivíduo (auxiliando na formação da identidade), é necessário que as condições ambientais sejam humanas e pessoais suficientemente boas.

Diz Zimmermann (1999, p. 98) que, “dentre as concepções totalmente originais de Winnicott a respeito do desenvolvimento emocional primitivo do bebê, cabe destacar, entre outras mais, a seguinte: a decisiva influência do ambiente facilitador e da mãe suficientemente boa”. Segundo Macedo (2002, p. 103), “para que exista um espaço psíquico, é necessário que haja, em primeiro lugar, um ambiente psíquico, que, para Winnicott, é a mãe, garantindo a possibilidade do funcionamento desse espaço”. Isto é, se faz necessária a presença de um

adulto que contenha a experiência sensorial da criança com o mundo, porque, sem um portavoiz, a criança nada pode fazer.

Existe uma grande diferença entre o bebê cuja mãe pode desempenhar esta tarefa suficientemente bem e aquele bebê cuja mãe não o possa fazer. Só é possível descrever os bebês, em seus estágios iniciais, relacionando-os com o funcionamento de suas mães. Quando a mãe não é suficientemente boa, a criança não é capaz de começar a maturação do ego ou, então, ao fazê-lo, o desenvolvimento do ego ocorre de forma distorcida nos aspectos vitalmente importantes (WINNICOTT, 1983).

Um bebê a quem a mãe segura bem é muito diferente de outro cuja experiência de ser segurado não foi positiva (o termo “segurar” está sendo utilizado de uma forma ampla, pois abrange tudo aquilo que uma mãe faz por seu bebê). Este ato, se necessário, pois os bebês experimentam angústias muito fortes nos estágios iniciais do desenvolvimento emocional, antes que os sentidos estejam organizados, e antes que ali exista algo que possa ser chamado de um ego autônomo. O bebê que passou pela experiência de não ter sido segurado suficientemente bem terá seu desenvolvimento deturpado e protelado, e algum grau da primitiva agonia estará sempre presente ao longo de sua vida. A mãe do bebê que o segurou suficientemente bem foi capaz de atuar como um ego auxiliar, de tal forma que o bebê teve um ego desde o primeiro instante, um ego muito frágil e pessoal, mas impulsionado pela adaptação sensível da mãe e pela capacidade desta em identificar-se com seu filho no que diz respeito às necessidades básicas. Já a criança que não passou por esta experiência, ou precisou desenvolver prematuramente o seu ego, talvez se torne extremamente confusa (WINNICOTT, 2006).

No momento em que se sente que o bebê precisa ser tomado nos braços ou colocado sobre uma superfície, ser deixado a sós ou mudado de posição, ou em que se sabe que o essencial constitui a mais simples de todas as experiências, que se baseia no contato sem atividade e que cria as condições necessárias para que se manifeste o sentimento de unidade entre duas pessoas, que, de fato, são duas, e não apenas uma, isto dá ao bebê a oportunidade de ser, a partir da qual, podem surgir tudo o que tem a ver com ação, com o fazer e com o deixar que façam por ele. Aqui estão os fundamentos daquilo que, gradualmente, se torna para o bebê uma existência fundamentada na autopercepção (WINNICOTT, 2006).

Ao longo de muitas repetições, tal experiência ajuda a assentar os fundamentos da capacidade que o bebê tem em sentir-se real. Com esta capacidade, ele pode enfrentar o mundo, pode continuar a desenvolver os processos de maturação. Quando existem tais condições, o bebê pode desenvolver a capacidade de ter sentimentos que, de alguma forma,

correspondem aos sentimentos da mãe que está profundamente com seu filho e com os cuidados que lhe dedica. É preciso lembrar que tudo aquilo que aparece numa idade muito precoce necessita muito tempo para se estabelecer, como um mecanismo mais ou menos estável nos processos mentais da criança. Aquilo que esteve presente pode, na verdade, perder-se. O mais complexo só pode manifestar-se a partir do mais simples e, em termos de saúde, a complexidade da mente e da personalidade desenvolve-se gradualmente, através de um crescimento constante, que vai sempre do simples para o complexo (WINNICOTT, 2006).

Com o tempo, o bebê começa a necessitar da mãe por ser malsucedido em sua adaptação. Esta falha também é um processo gradual, que não pode ser aprendido nos livros. Para uma criança, seria muito aborrecido continuar vivenciando uma situação de onipotência quando ela já dispõe de mecanismos que lhe permitem conviver com as frustrações e as dificuldades de seu meio ambiente. Viver um sentimento de raiva, que não se transforma em desespero, pode trazer muita satisfação. O bebê tem uma necessidade vital de que alguém facilite os estágios iniciais dos processos de desenvolvimento psicológico, ou desenvolvimento psicossomático, da personalidade mais imatura e absolutamente dependente, que é a personalidade humana (WINNICOTT, 2006).

Neste momento inicial de vida do bebê, é importante não pensar no mesmo como uma pessoa que sente fome e cujos impulsos instintivos podem ser satisfeitos ou frustrados. Deve-se pensá-lo como um ser imaturo, que está continuamente a ponto de sofrer uma *ansiedade inimaginável*. Esta ansiedade é evitada por esta função da mãe, que se coloca no lugar do bebê e sabe do que ele está precisando, cuidando do geral de seu corpo e, por consequência, de sua pessoa. O amor, neste estágio, pode apenas ser demonstrado através dos cuidados corporais. A ansiedade inimaginável varia, sendo cada uma a chave de aspectos do crescimento normal: desintegração; cair para sempre; não ter conexão alguma com o corpo e carecer de orientação (WINNICOTT, 1983).

Nas primeiras e importantíssimas semanas de vida do bebê, os estágios iniciais dos processos de amadurecimento têm sua primeira oportunidade de se tornarem experiências. O ambiente de facilitação, que deve ser humano e pessoal, deve possuir características suficientemente boas, de forma que as tendências hereditárias de crescimento que o bebê tem podem, então, alcançar seus primeiros resultados favoráveis. A isto se denomina integração. O apoio do ego materno facilita a organização do ego do bebê e este, com o tempo, torna-se capaz de afirmar sua própria individualidade e, até mesmo, de experimentar um sentimento de identidade pessoal. A base de tudo encontra-se nos primórdios do relacionamento, quando a mãe e o bebê estão em harmonia. A mãe, com sua preocupação materna primária, permite ao

bebê identificar-se com ela em momentos calmos de contato, que é menos uma realização do bebê, e mais um resultado do relacionamento que a mãe possibilita. Do ponto de vista da criança, nada existe além dele próprio e, portanto, a mãe é inicialmente parte dele. A isto se chama identificação primária, inaugurando o começo de tudo, o significado da palavra ser. Esta palavra ser nada significa a menos que o eu, inicialmente seja, juntamente com o outro, ser humano, que ainda não foi diferenciado (WINNICOTT, 2006).

Conforme Winnicott (1991), a mãe tem ainda a função de *holding*, a qual ocorre no momento do nascimento do bebê, que pode ser catastrófico ou não. O que diferenciárá será a condição do ambiente exterior. No *holding*, deve-se considerar a díade primitiva mãe-criança, o EU unificado, onde um conjunto de operações intervém: a separação dos dois termos desta díade, que abandona a criança à angústia de separação, à ameaça da desintegração e à superação do *holding* para a constituição do objeto e do EU “narcisizado”. Este último encontra, no amor que tem por si mesmo, uma compensação pela perda do amor funcional, expressão de sua relação com um objeto consubstancial. Portanto, a função *holding* sustenta a criança tanto física como emocionalmente, de modo a garantir-lhe uma continuidade existencial.

O falso *self* (falso eu), na criança, é formado à imagem do desejo da mãe, onde um remete ao outro. Mostrou-se o papel do espelho do rosto da mãe: de fato, o seu olhar. É necessário que a criança possa se ver nele antes de ver a si mesma, para formar seus objetos subjetivos, isto é, narcisistas. O espelho é um plano, uma superfície de reflexão, uma área de projeção. Nele, se inscrevem o duplo e o outro. Lacan descreveu o papel da imagem do outro na totalização ilusória do narcisismo unificante, que dá o reconhecimento ao EU. Este pressupõe o reconhecimento pelo outro. A projeção pode formar tanto uma imagem idealizante quanto persecutória (WINNICOTT, 1990).

O falso *self* se constrói na base da submissão. Pode ter uma função defensiva, que é a proteção do *self* verdadeiro. Somente o *self* verdadeiro pode se sentir real, mas o *self* verdadeiro não deve nunca ser afetado pela realidade externa, não deve nunca se submeter. Quando o falso *self* se vê usado e tratado como real, há um crescente sentimento de futilidade e de desespero por parte do indivíduo. Na vida do indivíduo, há diversos graus destes estados, de modo que, usualmente, o *self* verdadeiro é protegido, mas tem vida, e o falso *self* é a atitude social. Em um extremo da anormalidade, o falso *self* pode facilmente ser tomado como real por engano, de modo que o *self* real está sob ameaça de aniquilamento; o suicídio pode, então, ser a reafirmação do *self* verdadeiro (WINNICOTT, 1983).

Portanto, a figura materna tem um importante papel no desenvolvimento psíquico de seu filho, assim como o professor é figura central no processo de aprendizagem de seu aluno. Eles, a figura da mãe e a figura do professor, devem desempenhar a tarefa de ensinar de forma suficientemente boa, tendo uma boa identificação primária, para que possam compreender as reais necessidades de seus aprendentes, e que esta aprendizagem possa ocorrer em um ambiente facilitador que promova a experimentação segura de forma humana e pessoal para o desenvolvimento a caminho da aprendizagem independente e eficaz.

2.3 Caracterização do sujeito adulto na atualidade

A respeito do desenvolvimento humano, Coll, Palacios e Marchesi (1981), autores que contribuíram muito para a compreensão deste tema, dizem que, até o final dos anos 70, o modelo mecanicista e o organicista eram correntes fundamentais existentes que explicavam a Psicologia Evolutiva; no entanto, no final da década de 70, um grupo de estudiosos do desenvolvimento reage contra as limitações destas duas correntes, identificando-se, então, com uma tradição que vinha do século XIX, conhecida pelo nome de “modelo ciclo vital” e também chamada de “*life span*”, que se assemelha ao ciclo vital de uma pessoa.

O psiquismo humano, atualmente, tem sido reconhecido diferentemente do que no passado, como preconizam Coll, Palacios e Marchesi (1981). Inicialmente, era compreendido de forma menos reversível, por exemplo, anteriormente, a infância do sujeito era vista como irreversível no desenvolvimento psicológico adulto; já, nos dias atuais, considera-se a infância como uma fase importante para o desenvolvimento, porém, percebe-se que o psiquismo está mais plástico do que anteriormente. A Psicologia Evolutiva tem demonstrado, em seus estudos, que crianças que viveram em situações difíceis conseguem, posteriormente, se as condições tornam-se estavelmente propícias, superar a história inicial de sofrimento e se desenvolvem de forma funcional (intelectual, emocional e social).

A idade adulta, tópico de interesse deste estudo, tem se caracterizado pela estabilidade psicológica e ausência de mudanças, mas a Psicologia Evolutiva busca compreender o sujeito adulto por uma diferente perspectiva. O adulto tem acesso ao mercado de trabalho, relacionamentos emocionais estáveis, na sua maioria, tornam-se pais e mães de famílias, e estes acontecimentos marcam e influenciam na vida dos sujeitos, em suas habilidades e

capacidades, no relacionamento intra e interpessoal, marcando de forma realista o desenvolvimento de um novo sujeito adulto (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Os mesmos autores dizem ainda que, simultaneamente ao estabelecimento e relações de intimidade, o adulto se insere no mercado de trabalho, adquirindo conhecimento e experiência, em torno dos 30-35 anos de idade, período marcado pela geratividade e produtividade. Para o adulto, o mercado de trabalho torna-se uma norma de idade com algumas implicações: é um papel que a sociedade espera que o sujeito desempenhe no final da adolescência, ou em algum momento da terceira década de vida; o trabalho é, ao mesmo tempo, um papel, uma demanda, um desafio, é fonte de socialização, satisfação e problema. Compreende-se que o sujeito faz sua escolha profissional de duas formas: sociológica e psicologicamente.

Além destas duas óticas de escolha profissional, devem-se considerar ainda os fatores não previstos e não controláveis, como uma oportunidade que aparece e/ou um acidente que impeça o sujeito de trabalhar em determinada profissão. Nota-se ainda que o grau de satisfação com a atividade profissional está mais ligado com a percepção que o sujeito tem de si, como se vê e se valoriza, do que com o próprio trabalho em si. As pessoas que estão satisfeitas com seu trabalho dizem que, mesmo que não necessitassem financeiramente da ocupação, ainda assim trabalhariam por prazer (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Pesquisadores revelam que, em algum momento da vida do sujeito, há um período de avaliação de si e da própria vida; este período pode ocorrer, aproximadamente, aos 40 anos, podendo ser antes ou mais tarde do que esta cronologia. Esta crise, denominada *crise da metade da vida*, é uma avaliação que o sujeito faz de si próprio, analisando seus sonhos não realizados, suas decepções, refletindo criticamente sobre sua profissão e sobre seus relacionamentos amorosos e interpessoais. Alguns estudiosos chegaram a mencionar que esta crise se assemelha ao período da crise do adolescente, onde predominam sentimentos de busca de identidade. Vale considerar que esta crise não é universal, portanto, não ocorre com todas as pessoas, não fazendo parte evolutiva do sujeito. As pessoas que passam pela crise vivenciam intensidades diferentes, podendo ser de forma intensa ou ocasional. As que são acometidas de forma intensa são mais vulneráveis e também vivenciaram de forma conflituosa a construção da identidade na adolescência (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

A personalidade dos adultos se caracteriza por estabilidade e continuidade. Esta estabilidade pode ser rompida por intensas modificações de ordem inesperada e imprevista, que alteram a normalidade dos acontecimentos, podendo, então, os traços de personalidade se

alterar. A personalidade do adulto é flexível e suscetível às situações e ao contexto, contudo, psicologicamente, os traços de personalidade refletem diretamente nos sentimentos dos sujeitos, determinando sua maneira de agir. Com isso, o ciclo de vida se encerra por um momento, o sentimento de integridade permanece e o sujeito faz uma avaliação sobre os acontecimentos de sua vida, encontrando nela sentido e significado, podendo ocorrer o inverso, quando os acontecimentos negativos de desânimo e desespero permanecem e sobrepõe os de integridade, causando insatisfação sobre a leitura de sua vida (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Falar sobre o ciclo vital do adulto gera várias especulações, por isso, considera-se que cada um tem uma definição de início e fim da idade adulta. As definições não apenas mudam ao longo do tempo histórico, mas elas diferem de grupo a grupo. Essa ausência de unificação das perspectivas a respeito do ciclo também é denotada entre os especialistas da área. Não há uma conceitualização do ciclo definitiva sobre a cronologia da idade adulta. No entanto, alguns estudiosos fazem uma divisão dos 20 aos 40, 45 anos, por várias razões, e outra nos 60, 65 anos, quando ocorre a aposentadoria desses sujeitos (BEE, 1997).

A definição da idade adulta, para Bee (1997), constitui-se no jovem, no período dos 20 aos 40 anos, por acreditar que, neste período, ocorrem mudanças consideráveis. O funcionamento físico e cognitivo está em perfeito funcionamento, mais presentes entre os 20 e 30 anos, e próximo dos 40 anos, os filhos começam a sair de casa e a vida profissional chega ao seu auge. Porém, mesmo as habilidades verbais, as resoluções de problemas e tarefas cotidianas, exigidas e exercitadas intensamente aos 20, 30 anos, portanto, plenamente desenvolvidas, não são capazes de resistir ao declínio da curva básica de envelhecimento de Denney (apud BEE, 1997).

O início da idade adulta, dos 20 aos 30 anos, é o momento em que o sujeito tem o potencial máximo de desenvolvimento em quase todas as áreas físicas e intelectuais; mas os adultos intermediários, a partir de 30 anos, podem ter um desempenho igual ou ainda melhor ao dos adultos médios, nas áreas em que eles mantêm um nível superior de exercício. No entanto, com a idade, para este desempenho ser satisfatório como o dos adultos médios, este sujeito deverá exigir um alto nível de esforço e, posteriormente a este momento, nem mesmo o máximo esforço que produzir será suficiente para manter a função em seu auge (BEE, 1997).

2.4 Contexto escolar dos universitários

Nos dias atuais, muito se tem comentado sobre a educação de adultos. Entretanto, poucos estudos têm, especificadamente, focalizado o universo e o modo de aprender do sujeito adulto universitário. O presente tópico busca caracterizar os alunos, bem como o universo acadêmico, considerando o conjunto de fatores que afetam a forma como estes alunos interagem com a universidade e a maneira como se formam e buscam o seu aprendizado. Para discutir estes aspectos, citam-se os estudos de Miguel Zabalza, autor renomado e experiente no meio universitário.

Uma constatação importante que Zabalza (2004) apresenta, em primeiro lugar, é que o aluno universitário, apesar de estar inserido num ambiente de ensino “superior”, não está em estado superior de conhecimento. O estudante universitário caracteriza-se por ainda ser um aprendiz, o conhecimento anterior não lhe permite deixar de buscar o aprendizado, mas lhe serve de base para estruturar o novo conhecimento, que, agora, torna-se mais específico.

Para Zabalza (2004), é imprescindível também a constatação de que uma nova configuração universitária se instaurou, ocorrendo um processo de massificação na educação superior e a concentração maior de estudantes em determinados cursos. A massificação, muitas vezes, impede a introdução de inovações nas universidades. No caso de instituições com grande número de alunos, os professores e a instituição desistem de um ensino de qualidade, buscando apenas sobreviver, desejando que os alunos (principalmente os mais dedicados, exemplares) superem as barreiras encontradas até a conclusão do curso.

Além da dificuldade de inserção das inovações em consequência da massificação, outro fator intrigante, como afirma Zabalza (2004), é a necessária implementação de estratégias de seleção aos ingressantes dos cursos mais procurados, enquanto outros cursos são levados a realizar grandes esforços para preencher as vagas disponíveis. Estes fatores ocorrem por dois motivos: queda da natalidade na década de 80 e a falta de políticas adequadas para a utilização da orientação profissional, ou ainda, os estudantes desejam ingressar em áreas específicas que estão associadas ao maior prestígio social, a uma perspectiva salarial alta ou uma novidade no mercado profissional. Verifica-se, então, que os cursos de graduação recebem alunos de diferentes formas: alunos que ingressam nos cursos de difícil acesso por terem a dedicação e o perfil do curso; outros ainda conseguem passar pela difícil seleção, mas não têm o perfil do curso e estão interessados na ascensão social e a alta remuneração que o curso lhe proporcionará; outros gostariam de estudar em determinado

curso (possuem o perfil do curso), mas não conseguem a aprovação no processo seletivo, desistem e acabam por cursar faculdades que não têm interesse e motivação:

Esvazia de sentido o projeto de futuro jovens. Eles não serão o que sonham ser (pior ainda: nem sequer se atreverão a sonhar ser “alguém”), mas o que a seleção lhe permite ser. Poucas coisas são tão deprimentes para mim, como formador, do que perguntar a um jovem o que quer ser, que curso gostaria de fazer, e ele responder que isso dependerá do seu desempenho na seleção (ZABALZA, 2004, p. 185).

Zabalza (2004) aponta, como consequência deste fato da seleção, a comercialização dos resultados das provas de seleção, pois o importante é ter ótimos resultados, ainda que não haja correspondência com a formação que expressam. Geram-se questionamentos a respeito da validade e fidedignidade dos exames e da verdadeira capacidade como sistema de avaliação da futura atividade dos alunos uma vez inseridos na faculdade. Estudos revelam que as notas das provas de seleção não correspondem significativamente com as notas recebidas ao longo do curso. A orientação profissional no ensino médio também é atingida pelos meios de seleção das universidades, ela torna-se dispensável na medida em que o aluno determina sua escolha profissional de acordo com os resultados que obtiver na seleção, de nada adianta, então, orientar o aluno para a área que melhor respalda suas habilidades.

No passado, ingressar no ensino superior trazia ao jovem um *status* de ascensão social anuncia Zabalza (2004); hoje em dia, isso não ocorre assim, pois a educação superior já não é mais um privilégio social para poucas pessoas, agora, cada vez mais pessoas poderão fazer parte do universo do ensino superior. O vasto número de ingressantes nas universidades está ocorrendo no sentido horizontal e vertical. Horizontal quando ingressam jovens de diferentes classes sociais e diferentes localidades; e vertical por termos cada vez mais sujeitos de diversas faixas etárias que ingressam e que continuam seus estudos.

Com a massificação, outras variáveis ao ensino superior surgem: receber grupos muito grandes; heterogeneidade destes grupos; pouca motivação para estudar; contratação emergencial de novos docentes que podem ainda não estar preparados de forma ideal; atendimento aos alunos de forma generalizada e não individualizada, restringindo as condições de atendimento das necessidades específicas de cada aluno e a dificuldade de organizar em condições ideais os momentos de práticas em contextos profissionais, evidencia Zabalza (2004).

Neste novo contexto universitário, o autor percebe que a participação feminina nos cursos de graduação, de maneira geral, superou significativamente a presença dos homens, principalmente nas faculdades ligadas às áreas humanas, do direito e da saúde. O aumento da participação das mulheres não trará mudanças nos objetivos e conteúdos dos cursos, mas, sim, nas condições das relações entre professores e alunos no que se refere aos novos níveis de sensibilidade nessas trocas. Este novo cenário universitário feminino está obrigando muitos homens (alunos, professores) a repensarem os seus “modos” de trabalhar e conviver, o que, às vezes, não é suficiente se ocorrer só na esfera individual, na medida em que incide na instituição, que deverá modernizar suas estruturas, equipamentos, dinâmicas de funcionamento e distribuição de responsabilidades administrativas atendendo às novas “solicitações” na nova maioria feminina.

Em relação ao contexto dos universitários, Zabalza (2004) orienta que se devem realizar ações equilibradas entre as necessidades do sistema e os direitos individuais dos alunos, buscando amenizar o descompasso entre sistema e alunos. Para tanto, devem ser tomadas medidas simples, mas eficazes, como, por exemplo, permitir a mobilidade dos alunos, instruí-los sobre os cursos de graduação no decorrer do ensino médio, inserir disciplinas genéricas que proporcionem o conhecimento sobre a área profissional antes de ser realizada a escolha por uma faculdade. Segundo o autor, a forma de ingresso no ensino superior é de direito das universidades (isso é uma constatação, mas ele não concorda com essa forma), mas é de direito dos indivíduos crescerem e se desenvolverem cultural e profissionalmente. Neste sentido, cita-se:

O Estado e suas instituições devem zelar para que esse direito seja cumprido, embora, entre os direitos fundamentais reconhecidos, não esteja o acesso à educação superior. Ter ou não um curso superior, fazer ou não o curso desejado: isso não pode depender das necessidades do mercado de trabalho ou das limitações que as instituições de educação superior desejam impor (ZABALZA, 2004, p. 186).

Outro fator de caracterização do estudante universitário nos dias de hoje é que, quando se fala em acadêmicos, se pensa em adultos (como refere o próprio título do presente estudo “Sujeito adulto universitário”), remetendo à ideia de uma pessoa mais velha. E isso vale para os universitários, pois a cada dia aumenta o número de pessoas que iniciam ou continuam seus estudos. De qualquer forma, deve-se considerar que estes jovens de 17 ou 18 anos podem

receber o *status* de adultos, “[...] ao menos legalmente, em total posse de sua capacidade de decisão” (ZABALZA, 2004, p. 187).

Constata-se que, como adultos, os alunos que ingressam na universidade apresentam interesses profissionais definidos, ou seja, supõe-se que eles sabem o que desejam para si, obtendo o direito de escolher como percorrer seu caminho, o que, muitas vezes, não acontece nas universidades. Por serem acadêmicos, espera-se que tenham um vasto *background* cultural, implicando na maneira como a universidade organiza seu ensino ao levar em consideração as aprendizagens prévias de seus alunos. Os acadêmicos têm de responder, na maioria das vezes, solicitações alheias ao que é fundamental ao universitário, deixando de lado alguns requisitos do papel de estudante.

Às vezes, são pessoas casadas com obrigações familiares; às vezes, trabalham; às vezes, vivem longe dos *campi* etc. Com frequência, isto lhes impede de assistir regularmente às aulas, o que cria a necessidade de sistemas docentes alternativos. Levar em conta a condição de “adultos” dos estudantes serviu como ponto de partida importante para inovações significativas na universidade, tanto em relação a aspectos estruturais (participação de diversos níveis de decisão; distribuição de espaços e horários; chance de optar por um currículo formativo melhor adaptado as suas condições etc.) como metodológicos (professor orientador; ensino a distância; reconhecimento de *know-how* e experiências adquiridas fora da universidade etc.) (ZABALZA, 2004, p. 187).

Diante deste contexto em que o aluno chega menos “preparado” e disponível ao ensino superior, faz-se necessário que se reformulem as estratégias de ensino, para que estas oportunizem a este “novo aprendiz” adquirir o conhecimento esperado neste período de formação profissional.

2.5 Considerações sobre a aprendizagem dos universitários

Posterior à apresentação do contexto dos universitários, o presente tópico discorrerá, primeiramente, sobre os processos cerebrais comuns a todos os sujeitos adultos no processo de aprendizagem e, posteriormente, de forma específica, acerca da aprendizagem do sujeito universitário.

Sobre a aprendizagem, a perspectiva evolutiva refere que a capacidade intelectual do adulto indica que a idade não é fator preditor de funcionamento e capacidade intelectual. O sujeito, mesmo com idade avançada, tem probabilidade de êxito cognitivo, contudo, uma série de fatores interfere nessa capacidade: o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (motivação, bem-estar psicológico). Outro fator incidente é a natureza das demandas, quanto mais se relacionarem com o âmbito de experiência habitual de cada sujeito, quanto menos implicarem maiores exigências de rapidez na execução, agilidade no uso de recursos cognitivos, presença de elementos de distração etc., tanto mais se incrementa a probabilidade de êxito, por parte dos mais velhos (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 1981).

Segundo Coll, Palacios e Marchesi (1981), o cérebro humano, seu envelhecimento e suas repercussões sobre o funcionamento psicológico foram estudados com grande interesse pelos pesquisadores por considerarem que o cérebro é sede dos processos psicológicos e, assim como os outros órgãos, também envelhece. O envelhecimento do cérebro ligado à idade não incide no funcionamento e adaptação diária dos sujeitos; o que pode alterar o funcionamento normal são as enfermidades, que podem ser combatidas ou postergadas com bons hábitos de vida, higiene, alimentação, exercícios físicos e boas horas de sono.

Denney (apud BEE, 1997) reconhece a existência de uma curva comum de elevação, ocorrendo, logo, um declínio das habilidades. Para a autora, há uma grande variação no *nível* absoluto de *performance*, como uma função da quantidade em que o indivíduo “exercita” certa habilidade ou capacidade referente ao exercício mental e ao grau em que uma atividade específica pode ter sido executada anteriormente. A diferença entre a curva de habilidades não-exercitadas e a curva de habilidades exercitadas ao máximo representa o grau de aperfeiçoamento que seria possível no caso de qualquer habilidade. A habilidade que não é totalmente exercitada pode ser aperfeiçoada, mesmo na velhice, caso o sujeito comece a exercitá-la (BEE, 1997).

Constata-se que, no modelo de Denney (apud BEE, 1997), o sujeito pode aumentar sua capacidade em qualquer idade, basta que ele exercite determinada atividade ou habilidade. Todavia, neste modelo de curva básica de declínio do envelhecimento, o nível máximo que poderá ser alcançado, mesmo com o treinamento eficaz, declinará com a idade; isso ocorre porque o sujeito está lutando contra a curva básica de declínio do envelhecimento.

Para os pesquisadores, o cérebro atinge sua idade adulta aos 20 anos, seu alto grau de desempenho ocorre aos 22 anos, e seu declínio inicia aos 27 anos, continuando por toda a vida adulta, mas de forma lenta. Embora a habilidade cerebral diminua em ritmo diferente, aquelas

demandadas em tarefas executivas, como planejamento e coordenação de tarefas, são as que decaem primeiro e são as que aparecem por último na adolescência (BEE, 1997).

No entanto, as habilidades que diminuem na vida adulta referem-se à inteligência fluida (aptidão para lidar com problemas imediatos) e estão relacionadas à velocidade de processamento cerebral. Mas também há a “inteligência cristalizada”, que corresponde à sabedoria e corre na direção contrária (BEE, 1997). Portanto, enquanto a inteligência fluida despenca, a inteligência cristalina cresce. Denota-se que continuar ativo mental e fisicamente, ter uma dieta saudável, evitar o tabagismo, bebidas alcoólicas e outras drogas que alteram o estado mental, parece diminuir o declínio inevitável (LAWTON apud BEE, 1997).

Zabalza (2004) chama atenção para uma característica fundamental da identidade do aluno universitário que é a de um sujeito que está em período de formação, ou seja, de aprendizagem. A constatação de como aprendem os alunos é de fundamental importância para o professor universitário, pois, segundo a literatura, isso é algo extremamente novo. Torna-se aconselhável que se conheça como os estudantes aprendem e o que perpassa em suas mentes e seus corações quando ministramos o conteúdo indicado, se compreendermos este fundamental aspecto da aprendizagem dos estudantes, teremos condições de auxiliar de forma efetiva no processo da busca e construção de conhecimentos de nossos estudantes. Contrariamente a esta postura de curiosidade e envolvimento com o aprendizado dos alunos, surge uma reação por parte dos professores de considerar o aprendizado dos alunos como algo que não lhe diz respeito diretamente, criando-se uma visão de que a aprendizagem do aluno depende somente do aluno e não do professor. Neste sentido, Zabalza (2004, p. 188-189) destaca que:

A aprendizagem depende da inteligência, da motivação, do esforço, entre outros que o aluno possa dedicar sua formação. [...] Além disso, necessita-se também de uma intervenção precisa e bem-orientada por parte dos professores. A aprendizagem surge como a confluência de ambos, professor e aluno, no marco de uma instituição (um programa, alguns recursos, um sentido da formação, um ambiente etc.).

Para a constituição da aprendizagem, além do papel do aluno e do professor, a universidade deve ser “instituição de aprendizagem” e, como tal, deverá exercer o papel de instituição de ensino. Transformar instituições de educação superior, concebidas como “centros de ensino” (*teaching institutions*), em organizações ou comunidades de aprendizagem (*learning organizations*). Tem-se como finalidade desenvolver um ambiente

formativo focado mais na aprendizagem do que no ensino e mais no desenvolvimento de talentos do que em uma educação em massa (ZABALZA, 2004).

Sobre a metodologia de ensino aos acadêmicos, refere Zabalza (2004) que é primordial que os processos e estratégias de aprendizagem sejam revistos constantemente para que o professor tenha condições de aperfeiçoá-los de acordo com as necessidades dos alunos, influenciando, assim, positivamente, no processo de construção do conhecimento com a metodologia mais adequada a cada grupo. As estratégias que os acadêmicos se apropriam no momento do apreender ainda permanecem obscuras ao professor, pois o contexto dos estudantes está cada vez mais heterogêneo, e estes têm diferentes desejos, motivações, capacidades e expectativas em relação à aquisição do seu conhecimento.

Com o aumento e a heterogeneidade dos universitários, conforme explica Zabalza (2004), gerou-se uma disfunção no funcionamento e na qualidade da instituição, fazendo-se necessárias novas estratégias formativas para atender a incorporação de novas tecnologias, a nova orientação da formação para o mercado de trabalho e a diminuição da duração de alguns cursos. Além da disfunção na instituição, o fator da massificação traz consequências negativas que afetam os estudantes: o grande número de alunos reprovados em determinados cursos, a gritante contradição entre a duração prevista de um curso e o tempo que, de fato, os alunos demoram para concluí-lo e o grande índice de abandono por parte dos alunos de determinados cursos. Para o autor, a função da docência inclui a melhora dos resultados da aprendizagem dos alunos e otimização de sua formação. Já a aprendizagem dos alunos inclui três fatores que devem ser levados em consideração no momento de aprender: cognitivo, social e institucional. O autor desvenda ainda que o professor universitário constrói uma determinada ideia sobre o que é aprender e como se aprende, baseando-se na sua própria experiência como aprendiz e só vai sendo modificada com o passar dos anos com a aquisição da experiência profissional.

Zabalza (2004) prossegue dizendo que, assim como os docentes precisam de tempo e experiência para ensinar melhor, os alunos aprendem por meio de um processo que vai melhorando progressivamente os conhecimentos que já tinham. A aprendizagem universitária não emancipa uma nova e separada aprendizagem, mas uma continuidade na formação em um novo contexto, com novas exigências e expectativas. A responsabilidade do aluno atualmente é a construção da sua própria aprendizagem e a do professor é um ponto de apoio e facilitação do processo como um todo.

De forma ampla, Zabalza (2004, p. 196) assim refere-se à caracterização geral da aprendizagem:

A aprendizagem é um processo complexo e compartilhado. Entre as diferentes estruturas de mediação, o próprio estudante é, com certeza, a mais importante, já que filtra os estímulos, organiza-os, processa-os, constrói com ele os conteúdos e das habilidades assimilados. Por outro lado, a mediação não é só cognitiva: também se interpõem entre o ensino e resultados da aprendizagem uma mediação emocional (que depende do próprio estado de ânimo do aprendiz e de suas relações interpessoais). Para a efetividade da aprendizagem, é fundamental destacar esse importante papel do aluno em seu próprio aprender, seja, porque, ao se sentir protagonista, melhora seu rendimento [...] ele intervém como “causa próxima” de sua própria aprendizagem, algo que é impossível de substituir pelas estratégias de ensino, por mais elevada que seja sua eficácia.

Porquanto, conforme o autor, o processo de aprendizagem se constitui de dois aspectos diferentes, que são as estratégias de ensino (como se apresenta o conteúdo em tempo e forma determinados) e as estratégias de aprendizagem (como o aluno, por si mesmo, se organiza, elabora e reproduz tal conteúdo).

A aprendizagem é, desse modo, em sentido estrito, uma atividade de quem aprende e só dele. [...] A aprendizagem é o efeito de um processo vinculado ao ensino e, portanto, ao professor que o desempenha. Por isso, as modernas tendências didáticas insistem na necessidade de orientar o processo de aprendizagem para a “autonomia do sujeito”. No aprender a aprender está o equilíbrio entre ensino e aprendizagem [...]. Essa também é a direção que deverá ser adotada pelas futuras inovações do ensino (ZABALZA, 2004, p. 197).

A produção dessa autonomia, no processo de formação do sujeito, implica, por sua vez, um tipo de investimento tanto daquele que ensina quanto daquele que se dispõe a aprender, o que requer de ambos a coordenação não somente de situações que põem em cena conhecimentos e capacidades cognitivas, mas, fundamentalmente, intencionalidades, desejos e emoções a serem reconhecidas e trabalhadas.

3 EMOÇÕES E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO A SER COMPREENDIDA

No contexto atual, muito se tem falado sobre o termo emoções, tema já tratado com mais veemência no âmbito da psicologia, mas que tem se ampliado a outras áreas do conhecimento e principalmente àquelas que inserem o sujeito em um processo de aprendizagem, como, por exemplo, organizações empresariais, indústria publicitária e principalmente as instituições de ensino.

De acordo com Moscovici (1997), o sujeito contemporâneo é tecnológico, ligado a uma grande rede, “celularizado”, “multimidiado”. Vemos um homem tecnológico, mas que, antes de ser tecnológico, é um ser holístico, que possui aspectos físicos, intelectuais, emocionais e espirituais. A tecnologia, comandada pela razão, lançou a premissa de que ela em si é importante e facilita nossas vidas, e isso é indiscutível. Entretanto, parece que nesta busca incansável pelo desenvolvimento cada vez mais tecnológico, o homem abriu mão dos seus sentimentos, da emoção, da espiritualidade. Nos tempos atuais, verifica-se que a instabilidade é uma característica predominante e se vive hoje num mundo desbalanceado. Se, de razão, o ser humano está bem, no campo emocional, há um grande vazio.

A autora enfatiza a importância das emoções, dizendo que a dicotomia cartesiana, introduzida por Descartes no pensamento ocidental, está sendo paulatinamente suprida por um modo interdisciplinar, em que mente e corpo, intelecto e emoções são integrados para dotar de maior significado cada situação ou experiência de per si e a vida como um todo. Emoções e sentimentos no presente trabalho são considerados componentes tão essenciais quanto ideias e conhecimentos em qualquer situação humana. Emoções e sentimentos também constituem fatos reais, ou variáveis da situação, e não elementos acessórios que possam ser menosprezados.

A indústria publicitária também tem demonstrado interesse no conhecimento a respeito das emoções, pois é através dela que os vendedores atingem seus clientes, a propaganda toca nas emoções e no inconsciente das pessoas, fazendo com que elas se encantem e desejem determinado produto, viagem, alimento. Neste aspecto, Ledoux (2001, p. 52) comenta em seu livro “O cérebro emocional” que os pesquisadores em marketing se utilizam de pesquisas de percepção subliminar para conceber estratégias a fim de que os consumidores adquiram produtos. Ele traz um exemplo de um cinema na cidade de Nova Jersey nos Estados Unidos, onde a plateia era submetida a *flashes* rápidos antes da apresentação do filme da frase “Beba Coca-Cola” ou “Coma Pipoca”, com o objetivo de que

as pessoas fossem à lanchonete comprar estes produtos. A indústria publicitária faz uso da sugestão emocional (implícita e explícita) para persuadir os consumidores a comprarem o tempo todo. O autor revela ainda que os publicitários dizem que a persuasão age de forma mais efetiva quando o consumidor não tem consciência de que está sendo persuadido.

Assim como nas organizações e nas agências publicitárias, a emoção é tema de muito interesse no âmbito escolar. Segundo Branquinho (2010), a aprendizagem, processo de aprimoramento e fixação do conhecimento, baseia-se nos aspectos emocionais de cada sujeito sobre aquilo que está sendo introduzido na sua linha de raciocínio. Vygotsky (1991) refere que o pensamento do sujeito é determinado pela motivação, pelas necessidades e desejos, interesses e emoções. Existe um aspecto afetivo-volitivo em cada pensamento e, para compreender verdadeiramente um pensamento, deve-se buscar a sua raiz afetivo-volitiva. Para o autor, de nada adiantaria compreender as dificuldades de aprendizagem se não considerar e entender os aspectos afetivos, emocionais do sujeito.

No geral, as teorias psicológicas reconhecem a emoção como um estado mental e fisiológico associado a uma ampla variedade de sentimentos, pensamentos e comportamentos. Trata-se de um primeiro fator determinante do sentimento de bem-estar subjetivo e desempenha um papel central em muitas atividades humanas.

Já a teoria cognitiva compreende que as emoções e a cognição estão diretamente correlacionadas. Para os estudiosos desta abordagem, a cognição é um processamento de informações, operado exclusivamente no trabalho cerebral, denotando-se um sujeito desvitalizado (CÂNDIDO, 2004). Os estudos cognitivos objetivam entender como o conhecimento do mundo é adquirido, para isso, abordam o papel do cérebro e sua relação com o pensamento, raciocínio e o intelecto. A emoção é excluída deste processo. Esses pesquisadores explicam a mente como um processo não consciente e não como conteúdos inconscientes. Abandonando a consciência, a psicologia cognitiva desconsidera os estados conscientes denominados emoções. Rejeita-se, então, que a mente e consciência sejam a mesma coisa (LEDOUX, 2001).

A teoria cognitiva, segundo Cândido (2004), compreende as emoções correlacionadas à cognição (cérebro) e sua dificuldade central. Ela reside em explicar como um sinal enviado por um neurônio pode representar uma proposição sobre o mundo. Faz-se necessário compreender a cognição correlacionada a uma ação corporizada, pois, assim, não se desconsidera aspectos teóricos primordiais na compreensão dos processos cognitivos: o *qualia* e a intencionalidade. Neste momento, surge o conceito de sensível ao corpo. A psicanálise (teoria adotada para compreender melhor as emoções nesse estudo) estabelece um

novo campo de investigação sobre a cognição, referindo que a instauração de uma realidade psíquica não pode ser reduzida ao nível neurofisiológico que a originou, nem mesmo ser limitada a um lugar - o cérebro.

Apresentado um cenário teórico sobre as emoções, discorre-se, a partir deste momento, sobre a perspectiva teórica adotada por esta pesquisa. Para isso, reportar-se a alguns teóricos fundamentais a fim de compreender o campo das emoções sob o olhar da neurociência e da orientação psicanalítica.

3.1 Percorso histórico no estudo das emoções

Damásio (1996), autor de fundamental importância para o estudo em questão, resgata o percurso histórico realizado por ele e demais pesquisadores sobre o tema emoções, desde seus primeiros estudos até os dias de hoje. Segundo o autor, no ano de 1900, intelectuais iniciaram, de forma muito incipiente, o interesse no campo das emoções. Nas décadas precedentes, Charles Darwin denotou que existiam problemas emocionais em seres não humanos. William James e Carl Lange tinham demonstrado de forma inovadora como as emoções aparecem. Sigmund Freud, pai da psicanálise, passou a compreender os quadros psicopatológicos a partir da compreensão das emoções, e Charles Sherrington estudou as emoções através do estudo neurofisiológico analisando os circuitos cerebrais. Os pesquisadores sobre o tema (ciências da mente) da época pensavam que haveria uma não aceitação do tema. No entanto, não aconteceu esse rechaço, mas, sim, um descaso. Os interesses voltaram-se para outros temas que não a emoção. Salvo alguns poucos estudiosos que analisam o afeto (farmacologistas, psiquiatras, neurocientistas e psicólogos) e os psicanalistas que nunca abandonaram o estudo das emoções, poucos persistiram no estudo deste campo.

Em 1994, foi lançada, no Brasil, a obra “O Erro de Descartes”, de Antônio Damásio. O livro aborda a emoção pela perspectiva da ciência do cérebro, bem como as suas implicações para a tomada de decisão em geral e para o comportamento social em particular (DAMÁSIO, 1996). O Erro de Descartes aborda a relação existente entre emoção e razão, desfeita por Descartes (1596-1650) na dissociação que produz entre corpo e mente (MOSCOVICI, 1997). Neste contexto teórico, outros estudiosos começaram a publicar seus trabalhos na área e os laboratórios de neurociência dos Estados Unidos e Europa retornaram

suas pesquisas para o estudo das emoções, deixando o tema novamente em evidência até os dias atuais (DAMÁSIO,1996).

Como contribuição da neurociência, Damásio (1996) revela que a essência das emoções tem relação com o conjunto de mudanças no estado do corpo que são induzidas numa infinidade de órgãos por meio das terminações das células nervosas sob o controle de um sistema cerebral dedicado, o qual responde ao conteúdo dos pensamentos relativos a uma determinada entidade ou acontecimento. Estas mudanças atingem diferentes especificações do corpo, como, por exemplo, o funcionamento das vísceras (coração, pulmão, intestino, pele), musculatura esquelética (ligada aos ossos) e glândulas endócrinas (como a pituitária e as suprarrenais); o cérebro libera moduladores peptídeos para a corrente sanguínea e o sistema imunológico se altera rapidamente atuando de forma disfuncional. Conforme o autor, a experiência das emoções altera as partes do corpo, que são levadas a um novo estado em que são introduzidas mudanças significativas.

A emoção é a combinação de um *processo avaliatório mental*, simples ou complexo, com respostas *dispositivas a esse processo*, em sua maioria *dirigidas ao corpo propriamente dito*, resultando num estado emocional do corpo, mas também *dirigidas ao próprio cérebro* (núcleos neurotransmissores no tronco cerebral), resultando em alterações mentais adicionais (DAMÁSIO, 1996).

Ao descrever as emoções, Damásio (1996) explica que alguns sentimentos podem estar relacionados com as emoções, mas existem muitos outros que não. Segundo ele, todas as emoções geram sentimentos, mas nem todos os sentimentos são gerados pelas emoções. Os sentimentos que são gerados pelas emoções são denominados de “sentimentos de emoções”. E os sentimentos que não são gerados pelas emoções são chamados de “sentimentos de fundo” (*background*).

Em relação aos “sentimentos de emoções”, o autor descreve que, à medida que ocorrem alterações corporais no sujeito, e ele tem consciência disso, pode passar a acompanhar continuamente a evolução deste processo:

Essa experiência de saber o que o corpo está fazendo enquanto pensamentos sobre conteúdos específicos continuam a desenrolar-se é a essência do que ele denomina de sentimento. Um sentimento depende da justaposição de uma imagem do corpo propriamente dito com uma imagem de alguma outra coisa, tal como a imagem visual de um rosto ou a auditiva de uma melodia. O substrato de um sentimento completa-se com as alterações nos processos cognitivos que são induzidos simultaneamente por substâncias neuroquímicas (DAMÁSIO, 1996, p. 175).

Os chamados “sentimentos de fundo” são denominados assim porque têm origem em estados corporais de fundo e não em estados emocionais. Caracterizam-se pelo sentimento da própria vida sobre a sensação de existir. Para o autor, estes sentimentos de fundo são os sentimentos mais comuns ao longo da vida. O sujeito sabe de forma sutil da existência destes sentimentos, mas está consciente e sabe distinguir de imediato sua qualidade. Os sentimentos de fundo relacionam-se aos estados do corpo que ocorrem *entre* as emoções:

Quando sentimos felicidade, cólera ou outra emoção, o sentimento de fundo é suplantado por um sentimento emocional. O sentimento de fundo é a imagem da paisagem do corpo quando essa não se encontra agitada pela emoção. Quando os sentimentos de fundo não se alteram por horas e dias e tranquilamente não se modificam com o fluxo e refluxo do conteúdo dos pensamentos, o conjunto de sentimentos de fundo contribui para um humor bom, mau ou indiferente. Se tentar imaginar por um instante qual seria sua situação *sem* sentimento de fundo [...], defendo que, sem eles, o âmago de nossa representação do *eu* seria destruído (DAMÁSIO, 1996, p. 181).

No entendimento de tal autor, os sentimentos nos possibilitam mentalizar e cuidar do corpo com atenção, como acontece durante um estado emocional ou, de forma mais sutil, como acontece, por exemplo, durante um estado de fundo. Possibilitam-nos cuidar do corpo “ao vivo”, quando nos fornecem imagens perceptuais do corpo ou em “representação”, quando nos dão imagens evocadas do estado do corpo, adequado a determinadas circunstâncias, como nos sentimentos de tipo “como se”.

É revelada nos estudos de Damásio (1996, p. 186) uma importante função do cérebro no processo das emoções:

Durante muitas situações, as emoções e os sentimentos atuam da mente/cérebro para o corpo, e de volta à mente/cérebro. Mas, às vezes, o cérebro desenvolve uma imagem disfarçada de um estado “emocional” do corpo sem ter que reconstruir no corpo propriamente dito. Isso ocorre, pois há mecanismos neurais que nos ajudam a sentir “como se” estivéssemos passando por um estado emocional, como se o corpo estivesse sendo ativado e alterado. Esses mecanismos auxiliam-nos a manter energia no reservatório, possibilitam-nos contornar o corpo e evitar um processo lento e consumidor de energia. Cabe ressaltar que esses mecanismos do “como se” devem desenvolver-se enquanto crescemos e nos adaptamos ao meio ambiente.

Sobre o tema emoções, Ferreira (2006) contribui dizendo que a emoção é uma circunstância que engloba a memória, no momento que se envolve com a aprendizagem da consequência das ações: predição que forma o juízo normativo. Podendo-se prever os resultados, usa-se a percepção a partir da experiência subjetiva, que é a forma de conhecimento com base no sentimento.

Ainda acerca das emoções, Dolan (apud FERREIRA, 2006, p. 438) revela que:

São estados fisiológicos e psicológicos complexos que sinalizam a presença de um valor, entendido como a consideração de um acontecimento como desejável ou não. Evidenciam-se por suas manifestações de padrões comportamentais estereotipados por meio de expressões faciais, atitudes e *arousal* autonômico. São estados espontâneos, involuntários e acontecem antes da razão entrar em ação. O processamento de estímulos emocionais ocorre antes da ação da atenção seletiva, em um estágio pré-atencional que sensibiliza a detecção do estímulo.

O mesmo autor constata também que os sentimentos são:

Representações mentais de mudanças fisiológicas, que caracterizam e são consequências do processamento das emoções. Colorem o processo emocional, mas interferem nas tomadas de decisões e na interação interpessoal. As respostas emocionais são rápidas, estereotipadas e automáticas, envolvem a percepção e julgamento e contrastam com a característica moduladora dos sentimentos, que fica ligada à experiência e à expressão. O processamento do estímulo emocional continua na ausência da atenção e facilita a memória no processo de codificação e recuperação. As influências na razão se dão via julgamentos perceptivos, processado pela emoção, antecipados e controlados pelos sentimentos (DOLAN apud FERREIRA, 2006, p. 439).

Ledoux (2001), outro autor que contribui muito a respeito do tema emoções, escreve dizendo que as emoções são os fios que interligam a vida mental, são elas que definem quem somos nós, para nós e para as outras pessoas. A palavra emoção não se refere a algo que o cérebro realmente possua ou faça. Emoção é uma maneira conveniente de falar sobre os aspectos do cérebro e da mente. Na visão do autor, a psicologia costuma dividir a mente em segmentos funcionais, tais como percepção, memória e emoção. Emoção é um sentimento consciente. A maioria das doenças mentais é doença emocional. O controle direto sobre as nossas reações emocionais é muito pequeno, por isso, elas invadem a nossa consciência, porquanto, a rede de circuitos do cérebro é tão abrangente que as conexões dos sistemas

emocionais para os cognitivos são mais intensas do que as conexões dos sistemas cognitivos para os emocionais. A respeito das emoções, Ledoux (2001, p. 19) explicita que:

As emoções em ação tornam-se poderosos fatores de motivação para futuras atitudes. São elas que definem o rumo de cada ação e dão partida nas realizações de longo prazo. Mas as nossas emoções também podem nos trazer problemas, quando o medo se transforma em ansiedade, o desejo dá lugar à ganância, uma contrariedade transforma-se em raiva e a raiva em ira, a amizade dá lugar à inveja e o amor à obsessão, ou o prazer se torna um vício, as emoções começam a se voltar contra nós. A saúde mental depende da higiene emocional. As emoções podem ter consequências úteis quanto patológicas.

As emoções nos seres humanos, para Ledoux (2001), são experiências conscientes, mas, quando se analisam as emoções no cérebro, verifica-se que as experiências conscientes constituem apenas um dos aspectos e não a função principal dos sistemas que a produzem. Diz o autor que o estudo das emoções há muito vem sendo ignorado pela ciência cognitiva. A ciência cognitiva vê a mente como um computador e, tradicionalmente, tem se mostrado mais interessada em como as pessoas e as máquinas solucionam problemas lógicos do que nas razões que nos fazem, às vezes, felizes, outras vezes, tristes. Muitas vezes, as emoções são definidas como frios processos cognitivos despidendo-as de suas qualidades.

Por outro lado, a ciência cognitiva foi bastante feliz ao oferecer uma estrutura que, se utilizada adequadamente, constitui um enfoque precioso para a investigação da mente emocional e cognitiva. Uma das principais conclusões sobre a cognição e a emoção que esse enfoque vem proporcionar é que ambas parecem atuar inconscientemente, e apenas o resultado da atividade cognitiva ou emocional é percebido e adentra nossa mente consciente, mesmo assim em apenas alguns casos (LEDOUX, 2001, p20.).

Verifica-se que os cognitivistas, ao pesquisar as emoções, não ignoram a cognição. Por um longo período de tempo, os psicólogos que investigavam as emoções buscaram elucidá-las em termos de cognição:

Segundo essa maneira de pensar, a emoção não é diferente da cognição, as emoções constituem tão somente pensamentos acerca de situações em que nos encontramos. [...] As teorias cognitivas transformaram as emoções em estados de espírito frios e sem vida. Desprovidas de som e fúria, as emoções, enquanto cognições, nada

significam, ou ao menos não guardam um significado especialmente emocional, nossas emoções são repletas de sangue, suor e lágrimas, mas isso não seria evidente após a análise da moderna pesquisa cognitiva das emoções (LEDOUX, 2001, p. 39).

Recupera Ledoux (2001) que, em 1980, a visão cognitiva das emoções era praticamente a única existente. Mas isso se tornou diferente com os escritos do psicólogo social Robert Zajonc, denominado o “sentimento e pensamento: preferências não exigem inferências”. O autor revelou que as preferências (simples reações emocionais) podem ser formadas sem qualquer registro consciente de estímulos. Isso revela que a emoção tem primazia sobre (pode existir previamente) e é independente (pode existir sem) da cognição. As pesquisas de Zajonc influenciaram fortemente os estudos nessa área, mantendo viva a ideia de que a emoção não é simplesmente uma cognição.

Outra contribuição ao estudo das emoções é advinda do campo da psicanálise, Damásio e Ledoux, autores do campo da neurociência, reconhecem e referem em seus escritos a importância das contribuições da psicanálise para o estudo e compreensão das emoções. Suas contribuições são essenciais para se entender as emoções como algo além de uma função do cérebro, como, por exemplo, a cognição.

Em psicanálise, o conceito emoção, raras vezes, é tratado de forma específica, a emoção é um processo (assim como outros), constituído dentro do aparelho psíquico do sujeito. A emoção é parte integrante da subjetividade de cada ser humano, sua manifestação ocorrerá de forma saudável ou não conforme esse psiquismo foi desenvolvido.

Com o surgimento da teoria Freudiana, o corpo é percebido de outra forma e a sexualidade estabelece um propício campo teórico de investigação sobre o cérebro (CÂNDIDO, 2004). O conceito de pulsão se estrutura como um instrumento capaz de auxiliar na compreensão das emoções, da cognição pela perspectiva da desnaturalização do corpo biológico, operada pela pulsão e não pela via cerebral (BROOK, 1998).

Laplanche (1992), Bleichmar (1993) e Winnicott (2006) nos permitem compreender este processo de transição do corpo biológico para o corpo sexualizado. Segundo os autores, a origem do sensível do corpo pode ser buscada na relação mãe-bebê, pois a mãe, em contato com seu filho para suprir as suas necessidades autoconservativas, como, por exemplo, a alimentação, que, inicialmente, é realizada através do seio que fornece o leite materno, e em apoio ao autoconservativo, instaura uma energia não qualificada, proporcionando uma segunda satisfação, que é de ordem sexual. Inicialmente, o bebê é desprovido de linguagem; fracassa parcialmente ao tentar simbolizar essa excitação “não qualificada”. A esta excitação

denominamos pulsão, que funciona como um “campo de força” que não pode ser evacuado pelo corpo em virtude de não pertencer exclusivamente ao registro somático e gera uma excitação que instaurará o *id*, força de energia do inconsciente. A este processo chamamos de recalçamento (GARCIA-ROZA, 1995).

Com o objetivo de compreender melhor o conceito de pulsão, resgata-se a obra que foi publicada por Freud em 1920 e retrata bem esse tema, conhecida como *Além do princípio do prazer*. O significado de pulsão tornou-se mais vasto a partir deste momento. Ao contrário de uma reivindicação de trabalho realizada pela soma do aparelho psíquico, observam-se duas tendências gerais que se destinam a toda matéria viva. A primeira, pulsão de vida, é concebida como tendência ao desenvolvimento de unidades maiores, à aproximação e à aliança entre as partes dos seres vivos. Contrariamente à pulsão de vida, tem-se a pulsão de morte, que caracteriza-se pela cisão, destruição e, em última análise, o retorno ao estado inorgânico. As pulsões, para Freud, caracterizam, tanto na primeira tópica quanto na segunda, o alimento do psiquismo e também dos processos cognitivos (CÂNDIDO, 2004).

Acerca da leitura de Cândido (2004), evidencia-se que a teoria psicanalítica sobre a pulsão e a força motriz, assinala a psicanálise como um conhecimento que gera uma desconstrução de uma cognição exclusivamente ligada ao processamento de informações pelo cérebro e limitada à mente consciente dirigida por um sujeito único. Com isso, a psicanálise desnuda o caráter auto-organizativo do psiquismo, pois assumir o corpo como tendo a unidade de um sentido que se vive significa considerar o corpo como autossignificado, como devir sensitivo e afetivo.

Cândido (2004) refere que, diante do processo auto-organizativo de dar ao corpo e de reconstruir-se diante do outro, Freud localizou condições ímpares para falar na constituição de uma realidade psíquica como uma atividade não reprodutível, que um agente desempenha sobre ele mesmo e que não pode ser realizada da mesma forma por mais ninguém. Em Freud, o corpo assume outra configuração: a sexualidade instaura um novo campo teórico de questionamentos sobre o cérebro, podendo ultrapassar a posição cartesiana entre os registros do corpo e do psiquismo (BIRMAN, 1989).

Com a noção de sistemas que se auto-organizam, tem-se um aporte conceitual, a propriedade que os sistemas complexos têm de evoluir para um ponto em que, espontaneamente, emergem propriedades que não podem ser explicadas pelo somatório das ações individuais dos elementos (PERBAK apud CÂNDIDO, 2004), o que pode nos auxiliar a explicar como o sensível do corpo faz-se presente no psiquismo de forma diferenciada, como o afeto e como a representação, isto é, como saímos do corpo e chegamos à cognição.

3.2 Mecanismos interativos entre emoção e aprendizagem

O desenvolvimento do sujeito depende, segundo os teóricos da psicanálise e da neurociência, dos aspectos genéticos, do ambiente, da subjetividade e também da experiência social. A incidência de cada um destes fatores sobre o desenvolvimento do sujeito ainda não foi apontada pela literatura de forma esclarecedora. O trabalho não se deterá a abordar todos estes fatores, mas, sim, abordará a subjetividade (emoção) do sujeito no contexto de aprendizagem, tema de interesse do presente estudo. As emoções, para estes teóricos, fazem parte da subjetividade do sujeito.

A subjetividade, psiquismo e as emoções do sujeito, objeto de estudo dos psicanalistas assim como já foi descrito no tópico sobre as emoções, se instauram na relação do bebê com sua mãe e ou com o substituto da função materna (WINNICOTT, 2006).

A mãe é quem reconhece e modula a expressão não-verbal e afetiva dos estados psicobiológicos de seu bebê. As mães têm como função, por seus filhos inicialmente serem totalmente dependentes, a tarefa de sintonizar e acomodar permanentemente as capacidades emergentes do bebê para sua organização. Devem, através de seu cuidado, frustrar e satisfazer de forma adequada, a partir de sua percepção, de seus afetos que serão experimentados e internalizados pela criança, agindo como moduladores nos processos de interação (FERREIRA, 2006).

Sobre as interações afetivas do bebê, percebe-se que elas acabam ocorrendo na interação com o ambiente, assim, o meio onde o bebê está inserido influi direta e permanentemente na maturação pós-natal das estruturas cerebrais e regula o funcionamento socioemocional futuro (SHORE apud FERREIRA, 2006).

Ferreira (2006) registra que existem fases predeterminadas de maturação de um organismo, consideradas como períodos críticos, que ocorrem quando o desenvolvimento se dá maximamente- são extremamente suscetíveis a tipos específicos de experiências. Os elementos centrais destes períodos se sobrepõem exatamente às etapas (consideradas pelos psicanalistas) que pesquisaram o vínculo e os processos primitivos da relação mãe-bebê. São fases emocionais revolucionárias do desenvolvimento precoce, subjacentes à ontogenia das mudanças do período, e estão relacionadas aos vínculos interpessoais do bebê. Os sistemas cerebrais exercem uma função de modulação das transições dos estados internos, que embasam o afeto, a cognição e o comportamento. Através de um entendimento mais profundo da regulação, sua estrutura, função e expressão, pode-se entender os fenômenos ligados à

função do afeto na origem da identidade, do vínculo, da aprendizagem dos transtornos psiquiátricos.

Desenvolvimento, segundo Mayes (apud FERREIRA, 2006), é o padrão progressivo de organização, desorganização, reorganização e estruturação progressiva longitudinal, misturado de crises necessárias que orientam uma maior complexidade, estabilidade e adaptabilidade, ou difusões e fixações em um indivíduo.

O desenvolvimento, de acordo com Ferreira (2006), acontece em diferentes etapas: na origem, está um sistema básico e dele erguem-se progressivamente as diversas fases; configurações especiais da experiência biológica e social estruturam estados em traços; cada configuração tem sua época especial de crescimento, até formar um todo operante; a sequência apropriada processa cada aspecto até alcançar um momento crítico e decisivo; ocorre mudança radical relacionada a uma nova perspectiva, após uma crise, e a identidade é consequência das experiências de cada estágio sucessivo, ultrapassado, conforme o êxito, de forma individual. Portanto, as funções cerebrais se desenvolvem em estágios hierarquicamente organizados, que passam por períodos críticos, e são influenciados pelo ambiente social. Os sistemas genéticos do cérebro são ativados pelo ambiente pós-natal, e evoluem no curso dos estágios infantis, por meio das interações afetivas pessoais, sociais e ambientais, que induzem à organização das estruturas cerebrais.

Em relação à aprendizagem, assim como os outros fenômenos psicológicos, Ferreira (2006, p. 436) descreve que pode ser compreendida através de uma gênese de diversos fatores:

As vivências infantis interagem com o patrimônio genético, fazendo de uma função psíquica um fenótipo completo influenciado por muitos tipos de fatores. Portanto, é muito difícil de caracterizar se uma *performance* na aprendizagem está abaixo das condições potenciais de um indivíduo. Os testes psicológicos, objetivos e projetivos, podem nos dar alguma ideia sobre o potencial e rendimento de uma pessoa. No entanto, se falamos na história da construção da inteligência de uma pessoa, sua relação com a emoção, estamos, de algum modo, falando da evolução de seu potencial cognitivo. [...] Estimulação inadequada, tanto excessiva como escassa, pode afetar o processo, mas isso não satisfaz como explicação única. O centro do problema está na qualidade das relações com as pessoas e com o mundo.

Denota-se que o vínculo afetivo da relação da mãe com seu bebê tem fundamental importância na constituição da subjetividade, emoções e, conseqüentemente, da aprendizagem no sujeito em psicanálise. Tendo este aspecto como premissa do estudo, considera-se

fundamental especificar mais profundamente como esta relação vincular se constitui. Para tanto, discorre-se sobre uma das teorias psicanalíticas que abordam a relação vincular entre a mãe e seu bebê, pois nota-se que muitas das emoções mais intensas surgem durante a formação e manutenção, rompimento e relações de apego. Esta teoria é denominada de “Teoria do Apego”, de John Bolwby.

John Bolwby, psiquiatra, elaborou nos anos 60 a Teoria do Apego, que objetivava explorar como procede e quais as consequências para o sujeito adulto da interação afetiva entre o bebê e sua mãe (segurança e conforto). A Teoria do Apego define-se por: “qualquer forma de comportamento que resulta em uma pessoa alcançar e manter proximidade com algum outro indivíduo, considerado mais apto para lidar com o mundo” (BOWLBY, 1989, p. 38).

Na Teoria do Apego, verifica-se que o comportamento de apego é relacionado a uma série de condutas inatas emitidas pelo bebê, que possibilita sustentar ou criar a vinculação com a mãe e ou substituto desta função. As características do comportamento de apego relacionam-se ao chorar, contato visual, agarrar-se, aconchegar-se e sorrir. O comportamento do apego é posto a prova principalmente nos momentos em que o bebê está estressado, assustado, cansado e necessita alimentar-se. Com estes sinais emitidos pelo bebê, a mãe de forma coerente deve codificar qual a sua necessidade e, assim, se aproximar e realizar o cuidado efetivo. Nota-se que o comportamento de apego instaura na criança segurança e conforto, possibilitando um desenvolvimento, uma aprendizagem segura através do comportamento de exploração. Quando o sujeito sente que tem um apego seguro na relação com o outro, poderá se permitir explorar o mundo, usando-o como base segura para esta experimentação e, conseqüentemente, desenvolve uma aprendizagem e uma autonomia efetiva. A aprendizagem, na teoria de Bowlby, ocorre em apoio ao vínculo seguro que é compartilhado entre o bebê e sua mãe (cuidador) (BOWLBY, 1990).

Com a divulgação da teoria de Bowlby, Ainsworth (apud SANDIE, 2010) desenvolveu um teste para explorar o vínculo entre a mãe e o bebê, nomeado de “Teste de Situação Estranha”. O teste denotou as maneiras que as crianças se comportavam e o equilíbrio entre o apego e o comportamento exploratório por parte da criança sob condições de estresse. O comportamento da criança estudado por Ainsworth se refere ao momento em que esta é separada de sua mãe e ou cuidador. A pesquisa revelou que o apego bebê-mãe se apresenta conforme a dependência do modo de cuidar da mãe, bem como as características inerentes ao bebê.

Segue-se a descrição, segundo Ainsworth (apud SANDIE, 2010), do procedimento aplicado na criança: numa *primeira fase*, a criança é levada para uma sala desconhecida, onde há muitos brinquedos, lhe é dada a oportunidade de explorar o meio ambiente e brincar, na presença da mãe, sem esta intervir; numa *segunda fase*, uma estranha entra na sala, no início, silenciosa, falando, depois, com a mãe e, finalmente, aproximando-se da criança para brincar; a *terceira* situação é realizada somente entre a estranha e a criança. A mãe sai da sala, ficando a criança sozinha com a estranha; a *quarta* situação é entre a mãe e a criança. Passados alguns minutos, a mãe volta a entrar na sala e a estranha (que é a observadora e não alguém que é familiar a criança) sai, e a mãe quando entra compõe logo a criança; no *quinto* episódio, a criança é o principal interveniente. A mãe sai da sala, deixando-a só; no *sexto* episódio, interagem a criança e o estranho. O estranho entra na sala e interage com a criança; por fim, a última situação, *sétimo* episódio, é entre a mãe e a criança. A mãe regressa e compõe a criança e o estranho sai da sala.

Através da observação destes episódios, Ainsworth (apud SANDIE, 2010) diz que o investigador vai constatar que o comportamento dos bebês de um ano é divergente, ou seja, consoante ao tipo de vinculação que estabeleceram com a sua mãe, vão reagir às diferentes situações apresentadas. As crianças, ditas “firmemente vinculadas”, ou seja, com vinculação segura, exploram, brincam com os brinquedos, aproximando-se com cuidado do estranho, ainda que na presença da mãe. Estas revelam um moderado nível de proximidade na procura da mãe, porque percebe-se que quando ela sai da sala, as crianças ficam um pouco perturbadas, mas ficam felizes e entusiasmadas com o seu regresso.

Algumas crianças, ao contrário das acima mencionadas, não exploram a sala na presença da mãe, ficando extremamente assustadas e até mesmo em pânico quando esta sai da sala e, quando esta regressa, as crianças reagem com certa ambivalência emocional, ao mesmo tempo em que querem que a mãe lhe pegue no colo, estão em “luta” com alguma agressividade para ir de novo para o chão. Este padrão de comportamento é observável nas crianças “ansiosas/resistentes”, sinal de um tipo de vinculação insegura resistente, porque podemos observar que as crianças ficam perturbadas com a separação da mãe, sendo muito difícil o retorno à calma, porque estas procuram conforto e ao mesmo tempo resistem (AINSWORTH apud SANDIE, 2010).

Outras crianças adotam uma postura distante e afastada, como se nada lhe importasse, o que mostra certa indiferença no reencontro com a mãe após a separação; estas crianças não ficam muito perturbadas com a presença do estranho e evitam a todo o custo o contato com a mãe. Trata-se de uma vinculação insegura evasiva. Esta situação é vista quando uma criança é

retirada dos pais pela proteção de menores, visto que corre riscos de vida; quando é abandonada, ou passa fome. “A criança, por vezes, mostra mais afeto pelo estranho do que pela mãe ou pai, é como se soubesse que lhe estavam a salvar” (AINSWORTH apud SANDIE, 2010, [s/p]).

Como consequência da pesquisa do “Teste da Situação Estranha”, pode-se verificar a existência de quatro padrões de apego. O *apego seguro*, que é quando o bebê verifica que a mãe está ausente da sala e retorna a brincar sem manifestação negativa. O *apego inseguro evitante*, quando o bebê não demonstra nenhuma ansiedade ao ser separado de sua mãe e evita ativamente e ignora a mãe na reunião. *Apego inseguro resistente*, quando o bebê sofre muito, fica muito angustiado ao se separar da mãe e busca o contato com a mãe durante a reunião, no entanto, não pode ser acalmado pela mãe e pode demonstrar intensa resistência. *Apego inseguro desorganizado*, quando demonstra um comportamento intercalado entre evitante e resistente (BOWLBY, 1990).

Por fim, Bowlby (1990) descreve a respeito da função do cuidador na interação com o bebê. Cuidar é uma tarefa de muita responsabilidade e inclui o auxílio, conforto e confiança numa base segura, proporcionando a autonomia do bebê. O responsável, além de atender de forma flexível às necessidades do bebê, deve saber de forma coerente supri-las, ter condições emocionais, cognitivas e materiais, ter a capacidade de empatia principalmente no que se refere ao sofrimento do bebê.

A eficácia de um bebê está ligada com a condição da mãe (e ou cuidador) atender às demandas dos estímulos ambientais e às respostas intrapsíquicas a estes e outros estímulos. Ela reúne as condições suficientes para se ajustar de uma forma que atinja sua perícia e um sentimento de competência. Este processo, denominado regulação, envolve a organização de respostas cada vez mais organizadas, na medida em que a estimulação muda. A criança se desregula quando exhibe uma resposta exagerada, muda, inapropriada ou estereotipada ao estímulo imediato. Desenvolve um sentimento de incompetência e desamparo (TRAD apud FERREIRA, 2006).

As características intelectuais individuais, segundo Trad (apud FERREIRA, 2006), correlacionam-se a partir de estruturas biológicas, cognitivas, afetivas e interpessoais. A tendência de todos estes aspectos se estabelece em um evento de transição. Esta transição incide em uma reorganização de processos no organismo, que mantêm uma variação no seu padrão de funcionamento. Percebe-se que há um envolvimento dinâmico na relação familiar de um sujeito e seu funcionamento intelectual.

Portanto, de acordo com a Teoria Psicanalítica, a aprendizagem inicial construída entre o bebê e sua mãe servirá de base para as posteriores aprendizagens. Assim, nas demais fases como a adolescência, o sujeito sentirá e enfrentará da mesma maneira como no passado. Se o sujeito foi cuidado sem a possibilidade de autonomia, sendo dependente do Outro, na fase da adolescência, terá dificuldades de fazer escolhas de forma autônoma. Um exemplo disso, é a escolha profissional: os sujeitos que apresentam dificuldades em decidir por uma carreira profissional, em sua maioria, foram crianças que não tinham ou não eram incentivados a conquistar a autonomia e tomar decisões (LEVENFUS, 1997).

3.3 Fatores que incidem sobre as emoções

A questão do sujeito acadêmico em processo de formação profissional é um recorte dentro do campo da psicologia educacional. Este campo de estudo é muito vasto, mas o que inquieta neste momento são os fatores que interagem sobre as emoções dos acadêmicos durante seu percurso de aprendizagem. Acredita-se que, ao compreender estes fatores, novas possibilidades de interação entre aluno e professor serão desenvolvidas, bem como serão implementadas metodologias de ensino mais adequadas às necessidades de aprendizagens dos acadêmicos, pois o processo ensino-aprendizagem se dá por uma interação verbal e não-verbal entre professor/aluno; aluno/conhecimento.

“Um professor capaz de responder adequadamente à sua função pode fazer crescer. Contudo, por mais que se estude o fenômeno pedagógico, não se pode estabelecer, com um grau de certeza, as características de um vínculo adequado entre professor/aluno”. Com estas palavras, Scortegagna (2004, p. 11) contempla de forma profunda a perspectiva do professor na relação ensino-aprendizagem na discussão dos escritos. Estes achados são necessários ao presente estudo, pois, na relação de ensino, tem o mestre e o aprendente; no entanto, o objeto de estudo aqui será a perspectiva do sujeito acadêmico, o que dificulta obter efetivamente seu aprendizado.

Nas pesquisas contemporâneas sobre o assunto - processo de aprendizagem segundo a teoria psicanalítica -, muitos aspectos bibliográficos são levantados para esclarecer o tema. Contudo, o que chama a atenção como leitora são três fatores principais que incidem sobremaneira nesta perspectiva: aluno-aprendizagem-professor.

No primeiro capítulo, dissertou-se sobre como se constitui psicicamente um sujeito, ou seja, como se constitui seu aparelho mental. Já, no início do segundo capítulo, o sujeito, por já ter constituído um psiquismo, passa a interagir com o mundo externo (família, sociedade, instituição escolar, objetos de conhecimento) e esta interação é permeada de emoções, que são subjetivas a cada um. O tópico seguinte buscará explicar como as identificações, as transferências e a construção do desejo em psicanálise agem no sujeito quando entra em ação o processo de aprendizagem.

3.3.1 Identificação

Para Scortegagna (2004), nas consecutivas identificações que formam a trama do ego (fator de ligação dos processos psíquicos), os mestres ocupam, para a criança, o lugar dos pais. Tornando-se um modelo de identificação, recebem como herança as inclinações carinhosas ou agressivas que eram dirigidas pela criança aos seus primeiros cuidadores. Os mestres tornam-se, assim, figuras fundamentais na representação dos ideais e na relação com seu aprendiz.

A identificação, conforme Laplanche e Pontalis (2001, p. 226), é considerada um “processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma série de identificações”. O substantivo “identificação” pode ser visto de duas formas:

- a) Ação de identificar, isto é, reconhecer como idêntico; ou pelo número - por exemplo, a identificação de um criminoso -, ou pela espécie - por exemplo, quando se reconhece um objeto como pertencente a certa categoria [...] ou ainda quando se reconhece uma categoria de fatos como assimilável a outra [...]; b) Ato pelo qual um indivíduo se torna idêntico a outro, ou pelo qual dois seres se tornam idênticos [...] (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 227).

Na visão de tais autores, a identificação, no sentido de identificar-se, engloba na linguagem corrente toda uma série de conceitos psicológicos, tais como imitação, simpatia, contágio mental e projeção (operação, defesa que o sujeito utiliza para expulsar de si e colocar

no outro - pessoa ou coisa - qualidades, sentimentos, desejos e mesmo objetos que ele desconhece ou recusa nele).

O termo identificação tornou-se progressivamente o valor central que faz dela mais do que uma simples defesa e, sim, uma operação pela qual o sujeito se constitui (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). A respeito da constituição do sujeito, Lacan (1995), assim como Winnicott (2006), complementa que o olhar da mãe (outro) devolve a imagem que o bebê olha para sua mãe buscando a aprovação do outro simbólico. O eu constrói-se à imagem do semelhante e, primeiramente, da imagem que me é devolvida pelo espelho este sou eu. O investimento libidinal desta forma primordial, “boa”, porque supre a carência de meu ser, será a matriz das futuras identificações (estádio do espelho, para Lacan, e preocupação materna primária, para Winnicott).

A identificação, segundo Freud (apud LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 228), “não é uma simples imitação, mas apropriação baseada na pretensão a uma etiologia comum que permanece no inconsciente”. Para ele, ainda precocemente se observa que podem coexistir várias identificações no mesmo sujeito, por isso, utiliza-se muitas vezes o termo “pluralidade das pessoas psíquicas”.

Freud (apud SCORTEGAGNA, 2004) apresenta o conceito de identificação de duas formas diferentes: a identificação serve para equiparar coisas diferentes que possuem um traço em comum; a outra forma surge como um processo pelo qual alguém se organiza, se expressa, usando o outro como modelo. O primeiro caso pode ser exemplificado quando um professor compara um aluno a um papagaio por ser falante, levando o aluno a ser identificado com um animal; no segundo, pode-se associar simplesmente que “A” se identifica com “B”.

Em meados de 1910 e 1915, Freud (1980) descobriu que diferentes tipos de identificação giram em torno de uma assimilação de aspectos positivos e negativos do outro e que podem resultar numa transformação parcial ou total, de acordo com o modelo desta pessoa. Freud assim descreve as identificações que limitam a certos traços, ações e inervações: as identificações histéricas - e as que resultam das transformações regressivas da carga de objeto - identificações narcisistas da melancolia que ocorrem de modo oral com o objeto perdido.

Freud (1980) ainda estudou, em *Sobre o narcisismo: uma introdução* (1914), as questões que se referem à escolha de objeto. Um sujeito pode amar, escolhendo de forma narcísica o objeto, uma escolha segundo o modelo da própria pessoa (por exemplo, homossexuais); ou um sujeito pode amar fazendo uma escolha do modo analítico ou de ligação em que constem no parceiro aspectos que se identificam com os objetos anteriores

(mãe e pai) do sujeito. As consequências da resolução edípica interferem sobre o psiquismo na forma de identificações: os investimentos nos pais são abandonados e substituídos por identificações.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 229) referem que, mais tarde, em 1921, Freud apresentou de forma intensa o tema identificações no artigo *Psicologia de grupo e a análise do ego*, distinguindo três modalidades de identificação:

Como forma originária do laço afetivo com o objeto. Trata-se aqui de uma identificação pré-edípica marcada pela relação canibalesca imediatamente ambivalente (identificação primária); como substituto regressivo de uma escolha de objeto abandonada, não havendo qualquer investimento sexual do outro, o indivíduo pode, toda via identificar-se com ele na medida em que ambos têm em comum um elemento (desejo de ser amado, por exemplo): por deslocamento, será noutro ponto que irá produzir-se a identificação (identificação histórica).

A identificação, processo psicológico integrante das relações entre o sujeito aprendiz e seu universo de aprendizagem, pode se apresentar de três distintas maneiras, como explicam Laplanche e Pontalis (2001): identificação com o agressor, identificação primária e, por fim, identificação projetiva.

A identificação com o agressor é um mecanismo de defesa descrito por Anna Freud (apud LAPLANCHE; PONTALIS 2001) e refere que o indivíduo, sentindo medo diante de uma situação de perigo (crítica advinda de uma autoridade), identifica-se com seu agressor, assumindo a agressão enquanto tal ou imitando física ou moralmente a pessoa do agressor, ou adotando certos símbolos de poder que o caracterizam. Para a autora, esta defesa seria predominante na fase preliminar do desenvolvimento do superego, pois a agressão fica dirigida para o exterior e ainda não retornou contra o sujeito sob a forma de autocrítica. Este modo de identificação surge em contextos variados e a identificação pode intervir antes ou depois de uma inversão de papéis: o agredido faz-se agressor.

Já a identificação primária, no entendimento de Laplanche e Pontalis (2001), é um modo primitivo de estruturação do sujeito, segundo o modelo do outro, que não é secundário a uma relação previamente estabelecida em que o objeto seria inicialmente colocado como independente.

A identificação primária opõe-se às identificações secundárias que vêm se sobrepor a ela, não apenas na medida em que ela é a primeira cronologicamente, mas também na medida em que não se teria estabelecido consecutivamente a uma relação de objeto propriamente dita e seria [...] a forma mais originária de laço afetivo com um objeto. Logo no início da fase oral primitiva do indivíduo, o investimento de objeto e a identificação talvez não se devam distinguir um da outra (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 232).

Expressão criada por Melanie Klein (apud LAPLANCHE; PONTALIS, 2001), a identificação projetiva é um mecanismo que se caracteriza por uma fantasia em que o indivíduo coloca a sua própria pessoa totalmente ou em parte no interior do objeto para lesar, para possuir ou para controlar. Esta fantasia é a fonte de angústia como a de estar preso e ser perseguido dentro do corpo da mãe, ou ainda, pode ser sentida “como uma entrada a força do exterior para o interior como castigo de uma projeção violenta”. A identificação projetiva é uma forma de projeção (rejeição para o exterior daquilo que o sujeito recusa em si e que é mau) na medida em que é a própria pessoa que é projetada.

3.3.2 *Transferência*

Dissertou-se sobre a constituição psíquica do sujeito desde as origens, de um elemento, a identificação, que implica na organização psíquica do ser humano em toda sua evolução e que, agora, se reatualiza nas relações pela transferência. Este desenvolvimento psíquico, a transferência, é um aspecto fundamental na relação professor/aluno.

O modo como a criança busca descobrir coisas, a forma de aprender a pensar, a olhar, a sentir e sentir-se com a mãe é semelhante, guardada as proporções, ao modo como ela buscará aprender com os colegas e com os professores. Isso significa que a escolarização exerce um papel fundamental para construir o homem como um ser humano (SCORTEGAGNA, 2004, p.20).

Observam Laplanche e Pontalis (2001, p.514) que a transferência é definida como:

Um processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles [...]. Trata-se de

uma repetição de protótipos infantis vivida com um sentimento de atualidade acentuada. [...]. A transferência é classicamente conhecida como o terreno em que se dá a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este.

O termo transferência não é específico da teoria psicanalítica, em um sentido geral está muito próximo do termo “transporte”, implicando num deslocamento de valores, de direitos, de entidades, mais do que um deslocamento de objetos. Na psicologia, o termo transferência é utilizado de diferentes formas: transferência sensorial (tradução de uma percepção de um domínio sensorial para outro); transferência de sentimentos; transferência de aprendizagem e de hábitos (os avanços adquiridos na aprendizagem de uma certa forma de atividade acarretam uma melhoria no exercício de uma atividade diferente). Esta transferência de aprendizagem, também denominada, às vezes, de transferência positiva, por aversão a uma transferência chamada negativa que designa a interferência negativa de uma primeira aprendizagem sobre uma segunda (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Quando Freud estudou o material sobre os sonhos, constatou que a transferência é um modo de deslocamento em que o desejo inconsciente se revela e se disfarça através do material fornecido pelos restos pré-conscientes do dia anterior. Freud constata ainda que as transferências são reimpressões, cópias das moções e das fantasias que devem ser despertadas e tornadas conscientes à medida dos progressos da análise; o que é característico da sua espécie é a substituição pela pessoa do médico de uma pessoa anteriormente conhecida, por exemplo, a transferência de conteúdos inconscientes, primeiramente, é dirigida aos pais e, posteriormente, quando adulto, o aluno depositará no professor aquelas “marcas e vivências” infantis que estão depositadas no seu inconsciente através das relações estabelecidas com o aprendiz. “Freud descobre que é a relação do sujeito com as figuras parentais que é revivida na transferência” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 517).

Freud (apud LAPLANCHE; PONTALIS, 2001) observa que a transferência pode se apresentar de duas formas: positiva e negativa. Uma transmite sentimentos ternos e a outra, negativa, transfere sentimentos hostis. A transferência tanto positiva quanto negativa está a mando da resistência (processo inconsciente que impede o sujeito de reconhecer as suas dificuldades e, posteriormente, melhorá-las), mas sob responsabilidade do analista é um dos mais fundamentais instrumentos terapêuticos no processo de cura.

Assim como ao analista, cabe ao professor, no momento da aprendizagem do sujeito, identificar quais as dificuldades estão sendo transferidas para aquele processo de aquisição de

conhecimento e, a partir da descoberta, lançar mão de estratégias que desmantelem estas dificuldades. Primeiramente, parece que não é possível esta identificação, no entanto, Freud (apud LAPLANCHE; PONTALIS, 2001) nos mostra através de seus estudos (compulsão à repetição) que as dificuldades não resolvidas retornam a consciência até que sejam passíveis de esquecimento (esquecimento = resolução). O aluno, então, em sua busca pelo conhecimento, revelará as suas dificuldades em diferentes ocasiões e em diversos momentos, cabendo ao professor estar atento e auxiliar neste processo de superação das dificuldades. A este respeito, complementa Scortegagna (2004, p. 78), dizendo que:

No tratamento, o paciente encontra-se em constante envolvimento afetivo, sexual com o analista - no sentido de buscar constantemente prazer nas relações com os objetos. Problemático se tornará o tratamento caso o analista sofrer simbolicamente de gagueira, afasia a respeito do que estiver ocorrendo; que virar as costas para o entendimento, para a interpretação transferencial desse interjogo de emoções.

Freud (apud SCORTEGAGNA, 2004) acrescenta que, embora a transferência tenha sido descoberta no campo analítico (médico/paciente), surge igualmente de forma espontânea em todas as relações existentes entre os indivíduos e é o verdadeiro veículo da ação terapêutica. Os psicanalistas não a criam, mas as tornam conscientes utilizando-as em benefício da análise. Freud (apud SCORTEGAGNA, 2004, p. 78), percebendo que a transferência ocorria constantemente nas outras relações, escreveu:

Entendida como a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada, nada impede que a transferência se dirija ao analista ou a qualquer outra pessoa. Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno. Para ele, trata-se de um fenômeno que permeia qualquer relação humana. É isso que nos autoriza a substituir a expressão relação analista/paciente pela expressão professor/aluno.

O mestre pode se tornar uma âncora dos investimentos do aluno na medida em que pode ser objeto de uma transferência e vice-versa. O que é deslocado são as experiências vividas na tenra infância com seus pais, que se atualizam na relação com o professor/aluno. Esta poderia ser tanto a visão de Freud de transferência no tratamento analítico quanto, por extensão, na relação pedagógica. Diferentemente do analista, o professor não interpreta a transferência, mas utiliza-a para a transmissão do saber (SCORTEGAGNA, 2004).

3.3.3 Investimento

Entre os psicanalistas, frequentemente, se utiliza o termo denominado de investimento. Buscando elucidar o conceito, recorre-se à Laplanche e Pontalis (2001), que explicam o termo de duas maneiras: teoricamente, perspectiva adotada pelos estudiosos da psicanálise, e segunda maneira através da compreensão a partir do senso comum tradução literal do termo. No entanto, o presente estudo se posicionará diante de um só significado e sobre ele discorrerá, o termo psicanalítico.

Os autores explicam que, em alemão, a tradução de *besetzung* pode ser considerada investimento ou ainda ocupação. O verbo alemão *besetzen* tem vários sentidos, entre eles, *ocupar* (um lugar, uma cidade, um país). Investimento lembra a ideia de uma linguagem militar, o assédio a uma praça e não uma ocupação. Por outro lado, pode-se pensar o termo correlacionando com a linguagem financeira, a colocação de capital em uma empresa. Verifica-se, então, que não existe uma exata relação entre o termo alemão e o nosso brasileiro. O termo investimento, conforme Freud, é representado da melhor forma quando comparado à “economia”, considerada a ciência econômica (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

O termo *investimento* aparece na literatura de Freud em 1895, em *Estudos sobre a histeria* e no *Projeto para uma psicologia científica*; antes disso, 1983-1984, o termo já tinha sido abordado em sua literatura, mas com uma nomenclatura próxima: “soma de excitação” e “valor afetivo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Inicialmente, os autores Laplanche e Pontalis (2001, p.254) conceituam o termo investimento referindo-se a um conceito econômico, “o fato de uma determinada energia psíquica se encontrar ligada a uma representação ou grupo de representações, a uma parte do corpo, a um objeto.” Esta noção refere que um sujeito possuidor de uma energia psíquica investe esta em algum lugar, acontecimento, objeto (real ou imaginário/ser humano ou não), a um corpo (seu ou de outra pessoa), ou seja, ele próprio tem uma energia que poderá ou não “colocar”, investir em si próprio (internamente) ou fora de si (externamente: objeto, pessoas, situações, acontecimentos).

Busca-se assumir, então, a partir da noção freudiana de investimento de acordo com Laplanche e Pontalis (2001), a conceituação guiada pela fenomenologia, onde prevalece a ideia de intencionalidade, de objeto de valor (operações psíquicas) e não a visão da linguagem econômica do termo (aparelho nervoso, biológico = modelo energético).

Apesar das dificuldades que a nomenclatura impõe a respeito do emprego do termo investimento, ele torna-se fundamental, Laplanche e Pontalis (2001) escrevem que o fato é que os analistas não conseguiram dispensá-lo para explicar muitos dados clínicos ou ainda observar a evolução do tratamento. Certas afecções evidenciam a concepção de que o sujeito tem a sua disposição uma determinada quantidade de energia, que repartiria de forma variável na sua relação com seus objetos e consigo mesmo. Por exemplo, num estado de luto, o empobrecimento manifesto da vida de relação do sujeito tem sua explicação num superinvestimento do objeto perdido, como se uma verdadeira balança energética se estabelecesse entre os diferentes investimentos dos objetos exteriores ou fantasísticos, do próprio corpo, do ego etc. Para os psicanalistas, o tipo de investimento que o paciente faz em si e nos objetos e situações exteriores determinarão o prognóstico do tratamento e, conseqüentemente, da sua própria vida.

Diante desta explanação sobre a compreensão do significado do termo investimento, toma-se emprestado dos psicanalistas o termo, buscando compreender a relação de ensino aluno/professor na aquisição do conhecimento. Para isso, simbolicamente, o professor ocupará o lugar do analista e o aluno o lugar do paciente.

Juntamente com a conceituação de investimento, considera-se importante relacionar outros dois termos: o primeiro deles também surgiu da psicanálise, o *desejo*, e o segundo mais popularizado na literatura educacional, a *motivação*. Não se tem como intuito aprofundar os termos, mas, sim, colocar o leitor a par da relação simétrica que estes três conceitos têm: investimento, desejo e motivação.

O desejo, como já introduzido nos escritos anteriores, está relacionado à vivência de satisfação. A vivência de satisfação é uma ação de apaziguamento, realizada pela mãe ao seu lactente, da tensão interna provocada pela necessidade de cuidado. A imagem do objeto satisfatório (mãe) assume um valor eletivo na constituição do desejo do sujeito. Ela poderá ser reinvestida na ausência do objeto (mãe) real (satisfação alucinatória do desejo) e guiará para sempre a busca ulterior do objeto satisfatório (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Quando esta necessidade aparecer de novo, se produzirá, por causa da ligação que foi estabelecida, uma moção psíquica que procurará reinvestir a imagem mnésica desta percepção e mesmo invocar esta percepção, isto é, restabelecer a situação da primeira satisfação: a esta moção chamamos de desejo; o reaparecimento da percepção é a “realização de desejo” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

Discute-se, então, que o desejo é constituído na relação do lactente com sua mãe, através dos cuidados que esta produz ao satisfazer as necessidades de sua cria. Ao satisfazê-la,

ela produz uma satisfação, um prazer e, depois, se afasta (porque ela não deve sempre ficar satisfazendo) dele. Este afastamento gera uma nova necessidade, que não é mais de ordem autoconservativa e, sim, sexual pelo investimento do objeto externo, e ele deverá satisfazer-se com as “marcas” que ficam desta vivência, surgindo o desejo. Evidencia-se que o desejo surge quando há um investimento por parte da mãe (cuidado realizado de forma eficiente proporcionando marcas de prazer) e um posterior afastamento para que o bebê sinta a ausência desta satisfação e busque em si (marcas), desejando a realização.

Os termos psicanalíticos investimento e desejo podem ser correlacionados a um termo mais popular da literatura educacional, a motivação, pois os três termos referem-se a um propósito, a uma finalidade. Se o aluno possui a capacidade, o desejo e a motivação de investir (empenhar-se) positivamente na aquisição do conhecimento, certamente seu aprendizado será internalizado de forma efetiva. Discute-se o termo motivação, pois, segundo Cória-Sabini (2003), dentre as principais dificuldades que os docentes mais enfrentam em sala de aula, o mais difícil é a motivação de seus alunos.

Nas pesquisas sobre a motivação, existe uma divergência entre teóricos sobre a origem da motivação. Para os teóricos do condicionamento, a motivação é extrínseca, o comportamento é controlado por estímulos externos. Para os psicanalistas, assim como o desejo e o investimento, a motivação é gerada intrinsecamente no sujeito. Quando o sujeito está motivado e deseja algo, investirá em meios para a realização de seus propósitos.

O comportamento motivacional, de acordo com Maslow, autor de referência no estudo sobre a motivação humana, é elucidado pelas necessidades humanas. De acordo com ele, a motivação é o resultado dos estímulos que alavancam os indivíduos, levando-os a agir com alguma intenção. Sempre se faz necessário que algum estímulo seja implantado para haver uma ação, sendo decorrente de estímulos internos do próprio organismo ou externos. Por um bom motivo, o indivíduo saudável se sente incitado a agir com determinação, cheio de ânimo. Esta teoria apresenta um ciclo motivacional. As necessidades humanas estão constituídas e organizadas em níveis, numa hierarquia de importância e de influência, representadas numa pirâmide, tendo, na base, as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas) e, no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de autorrealização) (BENINCÁ, 2010).

Afirma Cória-Sabini (2003) que o ser humano possui motivos “intrínsecos” para aprender, motivos que não dependem de recompensas exteriores. A satisfação está em ter resolvido um desafio mental, em ter obtido o próprio *record* ou ter descoberto algo que consideramos útil à comunidade. Para a autora, existem três aspectos que estão diretamente

relacionados à motivação dos alunos, quais sejam: a curiosidade, a segurança e o nível de exigência imposto ao aluno.

A respeito da *curiosidade*, reflete-se que a atenção do ser humano é gerada por algo novo ou incongruente do ambiente, por problemas ainda não resolvidos. Tem-se a necessidade de saber mais sobre nós mesmos e sobre nosso meio. A satisfação, nesta situação, está na obtenção de algum resultado ou mesmo na tentativa de obtê-lo. O que satisfaz a curiosidade está subjacente a uma atividade. O professor que queira utilizar o desejo de ação e de exploração do seu aluno deverá criar situações para que eles aprendam por meio de vivências. Deverá oportunizar que eles participem na elaboração dos objetivos que pretendem alcançar, no planejamento e na execução das atividades que desenvolverão e na avaliação do que atingirem. O docente ainda deverá estimular a discussão, a livre troca de ideias, sem críticas e preconceitos e, quando os alunos sentirem dificuldades, os colegas deverão ser estimulados a se ajudarem mutuamente. As atividades acadêmicas deverão ser diversificadas e que os alunos interajam, conversem e movimentem-se de forma construtiva e organizada (CÓRIA-SABINI, 2003).

O segundo aspecto descrito por Cória-Sabini (2003) é a *segurança*, fator que interfere significativamente em quase todas as atividades humanas. O ser humano se encanta pelos assuntos que domina, sentindo-se encorajado para o desenvolvimento, ao contrário, ocorre quando o sujeito tem que se interessar por aquilo que não tem certo nível de competência, o aprendizado não flui de maneira eficiente. Por exemplo, quando o sujeito está envolvido ativamente numa tarefa, desenvolve uma tensão que só desaparece quando o trabalho estiver completo. Caso a atividade seja interrompida, as tensões permanecem até que possa terminar o trabalho iniciado. Isso se torna mais significativo se o término da tarefa for sentido como um sucesso pessoal ou um reflexo da capacidade intelectual.

O terceiro aspecto explanado pela autora é o *nível de exigência* que é imposto ao aluno. As atividades devem ser elaboradas possibilitando o progresso. Assim que o acadêmico for ganhando confiança em sua capacidade, começará a seguir objetivos cada vez mais complexos e se sentirá compensado ao atingi-los. Quando os alunos são avaliados a partir de um padrão, repetidos insucessos podem ter consequências negativas na medida em que levam à perda da confiança em si mesmo. Neste caso, as atividades acadêmicas são sentidas como um teste de competência e provocam ansiedade. A motivação que está implicada aí não é mais encontrar o avanço, mas evitar a falha e frustração. Com isso, o acadêmico recusará a realizar atividades novas e mais complexas temendo não conseguir obter o padrão solicitado, bloqueando a aprendizagem. Percebe-se que as exigências pela aprendizagem são providas

de si mesmos, dos professores, das instituições de ensino, bem como dos próprios pais dos acadêmicos. As ansiedades dos acadêmicos podem ser geradas pelos pais, quando estes exigem demasiadamente um alto desempenho acadêmico de seus filhos, muitas vezes, pelas suas próprias frustrações e desejos projetados na sua prole.

Outra constatação apresentada na literatura sobre as variáveis que influenciam a motivação para aprender de estudantes universitários é o *modelo de Pintrich*, discutido no artigo de Ruiz (2003). Este modelo salienta quatro elementos principais na motivação desses sujeitos: *contexto sociocultural, fatores relacionados ao ambiente de sala de aula, fatores internos e comportamento motivado*.

Sobre o *contexto sociocultural*, Ratcliff (apud RUIZ, 2003) revela que, em estudos nos Estados Unidos, acadêmicos cujos pais não frequentaram a universidade e estudantes originários de minorias étnicas têm mais dificuldade de adaptação ao curso superior. Salienta ainda que os estudantes que descendem de populações asiáticas tendem a despende mais tempo em tarefas escolares do que em não escolares, a fim de atenderem às expectativas de sucesso de seus pais.

A respeito dos aspectos relacionados à *sala de aula*, Cove e Goodsell (apud RUIZ, 2003) relatam sobre a necessidade de integração entre os fatores intelectuais, sociais e emocionais da aprendizagem em busca da denominada aprendizagem holística. A cerca desta integração, teorias do desenvolvimento cognitivo propõem que se conheça o papel desempenhado pelo contexto social e pelas relações interpessoais, bem como a importância de se reconhecer que a aprendizagem é promovida ou prejudicada pelas emoções, sendo que estas, por sua vez, dirigem a aprendizagem e a memória e, geralmente, estão relacionadas a um decréscimo de motivação em sala de aula (RUIZ, 2003).

O terceiro fator proposto pelo modelo revela que os *sentimentos, percepções, necessidades e metas* são fundamentais na promoção do comportamento motivado, tanto quanto do seu desempenho acadêmico. Pesquisas revelam que os docentes e os próprios universitários centralizam nestes últimos a maior responsabilidade pela aprendizagem; demonstrando, assim, que o aluno deve exercer sua autonomia, mas também que o professor deve utilizar estratégias eficientes para estimulá-la (TEBECHRANI apud RUIZ, 2003).

O acadêmico motiva-se quando consegue se interessar e atribuir um valor significativo àquela tarefa que está sendo desenvolvida. Outros ainda limitam seu envolvimento ou esforço a uma disciplina em particular, contudo, não são, necessariamente, “preguiçosos” ou “desmotivados”; ao contrário, podem estar motivados a participar de diferentes atividades atléticas, sociais, familiares ou de relacionamento com colegas da mesma forma. Dembo

(2000) contribui dizendo que universitários não desenvolvem um interesse pessoal ou valorizam da mesma forma todos os cursos ou disciplinas, preocupação esta investigada por Robinson (apud RUIZ, 2003), que classifica seis razões pelas quais isso ocorre: (1) desejo de realizar outras atividades, ao contrário de frequentar a faculdade; (2) frequentar a faculdade como um fim em si mesmo e não para aprender; (3) problemas pessoais (de saúde, psicológicos, financeiros etc.); (4) preguiça; (5) falta de escolha vocacional e (6) valores continuamente imaturos.

Pesquisas sobre fonte de interesse e “aborrecimento” ou “chateação” (emoções) constataram que os professores são responsáveis por despertar sentimentos de prazer a fim de gerar e sustentar nos estudantes o interesse pela aprendizagem, juntamente com os sentimentos de *competência* e *autodeterminação* dos próprios acadêmicos que estão mais fortemente relacionados ao desenvolvimento da motivação contínua para aprender. Também revelaram que a educação que reúne estratégias de obtenção e manutenção da atenção do aluno com elementos criativos, surpreendentes e que são considerados novos pelo aluno é mais eficaz no surgimento de interesse. Caso estes elementos não sejam inseridos no conteúdo e metas instrucionais, promovem “chateação” (SMALL apud RUIZ, 2003).

Em relação ao comportamento motivado dos alunos, o *modelo de Pintrich* revela que a ansiedade pode ser fator de desmotivação no momento da busca pelo conhecimento. Percebe-se que uma particularidade comum em estudantes ansiosos é a disposição para agir de formas impróprias (fazer tarefas pela metade, conversar com colegas enquanto deveriam estar prestando atenção ou fazendo uma tarefa, fazê-la depressa para poderem sair rapidamente da sala de aula ou adiarem sua realização), este último fator refere-se à procrastinação, que é uma das estratégias de proteção do ego contra a possibilidade de fracasso (teoria da “autoconsideração”) e é uma tendência que aumenta com a idade do sujeito (COVINGTON apud DEMBO, 2000).

Por fim, evidencia-se que o investimento se caracteriza por uma energia psíquica que encontra uma representação. O sujeito possuidor desta energia investe-a em algum lugar, acontecimento, objeto, no corpo (dentro ou fora de si). Nota-se, então, que o acadêmico deverá investir sua energia psíquica no objeto do conhecimento para que ele sintase motivado, desejando aprender até que conclua o processo do ensino superior. O termo investimento, por parte do aluno, assim como no tratamento, na relação com o conhecimento, é fundamental para explicar se o aluno tem energia, intenção, motivos para investir no objeto do conhecimento. O aluno, da mesma forma que o paciente, terá que encontrar seus motivos e intenções para garantir o andamento e o sucesso do tratamento, assim como o aluno do

aprendizado. Esta intenção de aprender, de obter o conhecimento perpassa pela linha do desejo, que se constitui na relação com o outro (mãe) advinda da vivência de satisfação. Ao satisfazer as necessidades de seu bebê, a mãe o excita, seguido de um afastamento, permitindo que este evoque a percepção de prazer armazenada, a qual chamamos de desejo.

Da mesma forma que Laplanche e Pontalis falam das necessidades, fundamental elemento na constituição do sujeito e do desejo, Maslow, em sua teoria motivacional, também aborda a importância da satisfação das necessidades. Para ele, o sujeito só se motiva quando, primeiro, realiza as necessidades vitais (alimentação, segurança...) para, posteriormente, realizar as do topo da pirâmide, que são as que verdadeiramente motivam o sujeito através da autorrealização. Assim, percebe-se que, para o aprendizado ocorrer, a pulsão (pelo conhecimento) deve ter sido inscrita internamente no sujeito desde os primeiros anos e reproduzida, posteriormente, na idade adulta.

Nota-se também que, se o sujeito tem o desejo constituído, menos influências externas (metodologia, conteúdo, professores, instituição) necessitará, será um aluno com mais autonomia no seu processo de aprender, pois o desejo, o investimento e a motivação são elementos que se constituem internamente, são próprios de cada um e poderão sofrer influências do meio externo de forma positiva, mas, caso não haja, o sujeito motivado constrói meios para atingir o fim, que é a aquisição do conhecimento por meio da aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

A escolha de uma modalidade de pesquisa, técnica de coleta, registro, condução dos dados e procedimentos de um fenômeno, tem implicação em seus pressupostos em relação às concepções de método e ciência, como na explicitação das concepções de sujeito e de objeto (pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento que norteiam os processos científicos) e ainda nas visões de mundo, implícitas em todo processo cognitivo (pressupostos ontológicos que dizem respeito às categorias mais gerais, como concepções do real, de mundo, de homem, de sociedade e de história) (SANTOS; GAMBOA, 1995).

Partindo desta premissa, utilizar-se-á a pesquisa qualitativa, considerando a problematização do estudo e por compreender que esta modalidade de pesquisa conduzirá a elaboração de um método que tecerá dados, permitindo a observação e a compreensão das questões a respeito da subjetividade e do universo do sujeito acadêmico, questões estas de interesse da pesquisa.

Esta modalidade de pesquisa torna-se fundamental, de acordo com Santos e Gamboa (1995), por considerar, neste estudo, que o processo cognitivo se centraliza no sujeito e suas subsequentes questões, supondo que o acesso aos fatos seja permitido pela compreensão do sentido, ao contrário da observação controlada. Este processo solicita o comando do pesquisador assumindo a “subjetividade fundante do sentido”, a interpretação (hermenêutica) dos fenômenos, recolhendo os significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de seus contextos de significação, horizontes de compreensão.

Ainda, para os mesmos autores, a abordagem inicia o processo tomando o símbolo, o gesto, a expressão, o texto e a manifestação do fenômeno, e vai em direção do todo, resgatando o contexto de significação. O conhecimento é gerado quando se capta o significado dos fenômenos e desvenda-se o real sentido, recuperando os contextos, as estruturas básicas e as essências, baseando-se nas manifestações empíricas. Conhecer é entender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para que isso ocorra, o pesquisador tem que se utilizar de técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos.

Como abordagem de pesquisa, ainda pode se considerar, neste estudo, uma postura compartilhada com pesquisadores que admitem a existência de diversos enfoques numa mesma pesquisa, na medida em que num *continuum* se polarizam diversos aspectos do processo da produção de conhecimentos. Tais polarizações podem se apresentar entre

categorias da objetividade e subjetividade, entre quantidade e qualidade, entre explicação e compreensão, entre registro rigoroso de dados e interpretação. Nota-se que não é possível estabelecer uma relação direta entre as técnicas, os métodos e uma base epistemológica. A articulação destes fatores e a proporção do uso dos elementos quantitativos ou qualitativos, subjetivos e objetivos dependem da construção lógica que o pesquisador elabora nas condições materiais, sociais e históricas, que propiciam ou permitem o trabalho de pesquisa (SANTOS; GAMBOA, 1995).

Dentro desta perspectiva, ainda verifica-se que, nas pesquisas em ciências sociais e nos debates de métodos qualitativos e quantitativos sobre as dicotomias epistemológicas, destacam-se a síntese de contrários. A superação do duplo empirismo e do falso dualismo é possível quando se situa os dois aspectos fundamentais da relação cognitiva em um todo maior envolvente, no que diz respeito às condições materiais históricas que mediatizam e transformam esta relação. Nota-se que, neste modo de pensar, ao contrário de priorizar um ou outro polo da relação, considera-se a própria relação, determinada, fundamentalmente, pelo todo social histórico que, como contexto maior, incide nas condições concretas da relação cognitiva. A compreensão e a explicação não são apenas processos intelectualmente conexos, mas, sim, um só processo, no entanto, referidos a dois níveis diferentes, mas articulados na compreensão do objeto (SANTOS; GAMBOA, 1995).

Para a realização de uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, a partir do estudo do problema, que, ao mesmo tempo, desperta interesse do pesquisador e limita sua pesquisa a uma determinada parcela do saber, a qual ele se responsabiliza a construir naquele momento (LUDKE, 1986).

Percebe-se que o tema desta pesquisa é amplo e poderia levar o pesquisador a investigar e conduzir seu estudo por diversos olhares e perspectivas, no entanto, preocupa-se em investigar como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito adulto universitário e se as emoções incidem sobre este aprendizado. Este interesse surgiu na prática diária de atuação como docente a alunos adultos; no contato com os alunos foram verificadas dificuldades de aprendizagem de diversas ordens, que impediam o sujeito de apreender, de forma satisfatória, os conteúdos programáticos propostos por seu curso.

Estes aspectos geraram interesse da pesquisadora em compreender melhor este universo de aprendizagem adulta, acreditando que os dados que a pesquisa trará, de alguma forma, incidirão de forma significativa neste contexto. A esse respeito, Ludke (1986) constata que as pesquisas em educação, atualmente, propõem-se a investigar e compreender as

verdadeiras dificuldades existentes nos meios de ensino, verificando que residem aí os problemas que acabam estendendo-se aos outros fatos da educação brasileira.

De acordo com Demo (1981), a pesquisa qualitativa é uma atividade de interesse imediato e continuado, por se inserir num contexto de caráter social. O conhecimento que esta pesquisa traz é marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido com a realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência.

Como atividade humana e social, esta pesquisa permite, inevitavelmente, uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. No entanto, este, como membro de uma sociedade e estabelecido em um determinado período de tempo, refletirá em seu trabalho os valores e os princípios considerados naquela determinada sociedade, naquela época. Com isso, a visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para o entendimento e explicação influenciarão a forma que ele propõe suas pesquisas, ou seja, os pressupostos que orientam seu pensamento desenharam sua abordagem de pesquisa (LUDKE, 1986).

O papel do pesquisador, na abordagem qualitativa, é de servir como meio inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão encontradas a partir da pesquisa. É através da atividade do pesquisador que o conhecimento específico surgirá, mas este trabalho será comprometido pelas peculiaridades do pesquisador, inclusive e, principalmente, por suas definições políticas. Por isso, não há condições de separar o pesquisador e o que ele está estudando e, posteriormente, seus resultados. O pesquisador não se encontra numa posição total de neutralidade científica, pois está implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências deste conhecimento que auxiliou a estabelecer (LUDKE, 1986).

Na pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1982), existem cinco características que configuram este tipo de abordagem:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; para os autores, esta pesquisa permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo verificada, através do intenso trabalho de campo. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato próximo e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto, por isso, as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa compreendê-lo;

2. Os dados coletados são, na sua maioria, descritivos. O pesquisador deve considerar o maior número possível de elementos inseridos do contexto estudado, pois um fato supostamente trivial pode ser essencial para o melhor entendimento do problema que está sendo pesquisado. Para isso, deve se utilizar de descrições de pessoas, situações, acontecimentos, transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Todos os dados da realidade são considerados importantes;

3. A preocupação com o processo é muito mais significativa do que o produto. O pesquisador deseja verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

4. “O significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. Neste estudo, a perspectiva do participante é de suma importância, procurando entender como eles percebem os fenômenos que estão sendo focalizados. Considerando as diferentes percepções dos participantes, o trabalho ilustra o dinamismo interno das situações, muitas vezes, não perceptível ao observador externo. Por outro lado, o pesquisador deve encontrar meios de checar estas informações, discutindo-as abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores, para que elas possam ser ou não confirmadas; e,

5. A análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo. Os pesquisadores não buscam evidências que comprovem suas hipóteses iniciais; as abstrações se formam ou se consolidam, basicamente, a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. Mas o fato de não existir questões ou hipóteses específicas estabelecidas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. Na verdade, o pesquisador vai definindo melhor estes focos à medida que o estudo se desenvolve.

Larrosa (2002) evidencia que, na maioria das vezes, se pensa a educação relacionando a ciência e técnica, ou ainda teoria e prática, se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete, sobretudo, uma perspectiva política e crítica, fazendo sentido, então, a palavra reflexão. O que se torna primordial no presente estudo é pensar através de uma posição mais existencial e mais estética através do par experiência/sentido. Acredita-se que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como estruturantes mecanismos de subjetivação. Larrosa (2002, p. 21) ainda refere:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem sentido, é algo que tem que ver com as palavras.

Dentre as diferentes formas que a pesquisa qualitativa pode se apresentar, destaca-se, neste estudo, a abordagem técnica que coloca as palavras em evidência. Percebe-se que Larrosa, estudioso do campo da educação, assim como Freud, fundador da principal corrente teórica da psicologia, a psicanálise, acredita em métodos de investigação que tem como instrumento de análise a palavra. No campo educacional, fala-se sobre o método de “narrativas”, da mesma forma que fala-se do método da “psicanálise” (análise) em psicologia.

A psicanálise, método de investigação muito difundido no campo da psicologia e utilizado neste estudo, consiste fundamentalmente em:

Evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito. Este método baseia-se principalmente nas associações livres do sujeito, que são a garantia da validade da interpretação. [...]. Um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 384-385).

Assim como o método psicanalítico, as narrativas são construídas para dar sentido à experiência humana e organizá-la temporalmente; é o ato de narrar que permite ao sujeito interpretar sua vida e criar uma significação pessoal para eventos vivenciados (CONTI; SPERB, 2009 apud PRADO; SOGLIO, 2005). Desta forma, o trabalho em questão se utilizará da narrativa como método de investigação da pesquisa.

Como profissional da área da psicologia, me sentia segura na realização das tarefas cotidianas desta área, afinal, já tinha seis anos de prática, muito estudo e uma especialização que me subsidiava neste campo de estudo. No entanto, ao ingressar no trabalho como docente em cursos de ensino superior da área de humanas, de uma faculdade privada no interior do estado do Rio Grande do Sul, coloquei-me a pensar sobre como eu conduziria as disciplinas que me foram delegadas, principalmente quais seriam as metodologias mais adequadas a utilizar para que o objetivo da aprendizagem fosse alcançado. Pela primeira vez, trabalharia

com alunos de nível superior; anteriormente minha experiência de seis anos tinha sido com alunos de ensino médio e ensino técnico.

Inicialmente, me apropriei dos temas que estavam descritos na ementa da disciplina e, em seguida, fui planejando os conteúdos programáticos, as metodologias de ensino e as formas de avaliação que seriam utilizados no decorrer da disciplina. Ao ministrar as disciplinas, entrar em contato com os alunos e as situações de aprendizagem que os envolvem, me surgiram vários questionamentos a respeito de qual o papel das emoções no processo de aprender desse sujeito adulto. A partir desta experiência, resolvi narrar e, posteriormente, analisar os acontecimentos mais significativos no processo do aprendente adulto ocorrido no segundo semestre de 2010.

A seleção pelo método de investigação “narrativo” ocorreu por se perceber que este método muito se assemelha ao método da experiência de trabalho da pesquisadora, o analítico, possibilitando, assim, uma maior familiaridade na condução e análise dos dados.

Os dados foram coletados a partir da narração, por parte da pesquisadora, de situações de aprendizagens ocorridas em sala de aula, com alunos de dois diferentes cursos de ensino superior. As três situações descritas foram escolhidas para serem narradas por apresentarem, segundo a percepção da narradora, aspectos emocionais que pareciam favorecer e outros dificultar a efetiva aprendizagem dos alunos.

Para Prado e Soligo (2005), atualmente, no meio educacional, a escrita dos educadores vem sendo mais valorizada do que no passado. Anteriormente, a escrita do educador não era considerada uma produção legítima que revelava saberes produzidos no campo profissional, conseqüentemente, não era publicada, divulgada, bem como não servia de subsídio a outros profissionais. No entanto, isso tem se mostrado diferente na atualidade, através de alguns meios acadêmicos que tem solicitado as falas e escritos dos educadores em certas modalidades de pesquisas, também secretarias de educação têm publicado textos com autoria de seus próprios profissionais.

Concordando com esta constatação de que é de suma importância que o profissional da educação narre sua prática profissional, para que, a partir desta escrita, produza uma reflexão e, conseqüentemente, um novo saber, apresentarei meu método de pesquisa, a narrativa.

O termo narrar vem do verbo latino *narrare*, que significa expor, contar, relatar. E se aproxima do que os gregos antigos chamavam de *épikos*-poema longo que conta uma história e serve para ser recitado. Narrar tem, portanto, essa característica intrínseca: pressupõe o outro. Ser contada ou ser lida: é esse o destino de toda história. E se as coisas estão prenhes da palavra, como preferia Bakhtin (1997), ao narrar falamos de coisas ordinárias e até repletas de mistérios, que vão sendo reveladas, remodeladas no ato da escuta ou na suposta solidão da leitura (PRADO; SOGLIO, 2005, p. 50).

A narrativa, de acordo com Prado e Soligo (2005), supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos permite “dar a luz a nosso desejo de os revelar”. A narrativa possui dois aspectos fundamentais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o surpreendente são as diversas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os assuntos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Contudo, o todo narrado é algo que se constrói segundo as partes escolhidas. Esta relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações, assim como funciona no método psicanalítico, não é o que explica que conta, mas o que, a partir dela, se pode interpretar.

Para Bruner (apud PRADO; SOGLIO, 2005), a narrativa pressupõe uma estrutura de tempo; particularidades genéricas; razões por trás das ações; composição hermenêutica; canonicidade implícita; ambiguidade de referência; centralidade da problemática, negociabilidade inerente e elasticidade histórica.

A estrutura de tempo a que se refere o autor não é aquela do tempo de relógio, mas, sim, um desenrolar dos acontecimentos significativos para o narrador, infringindo a sequência cronológica, seguindo o que o pensamento do narrador expõe/impõe enquanto tempo da narrativa.

Considerando a estrutura de tempo referida pelo autor, foram selecionadas narrativas de três situações ocorridas em sala de aula para serem analisadas no presente trabalho. Situações estas que aconteceram no decorrer do ano de 2010, no trabalho da pesquisadora como docente de disciplinas ministradas nos cursos de ensino superior. A seleção destas situações ocorreu por apresentarem acontecimentos significativos conforme entende a narradora e pesquisadora do trabalho.

Sobre as particularidades genéricas, diz o autor, as narrativas falam de algo que é particular, mas, por mais particulares que sejam, remetem a acontecimentos e pessoas que nos são familiares de alguma forma, “nossos iguais”. Pensando nas particularidades genéricas pode se dizer que as narrativas analisadas a seguir poderão servir como subsídio para outros

profissionais da área que tenham interesse no tema, pois elas falarão de situações específicas que aconteceram com a narradora, mas que, mediante a leitura, transcenderão, caso interesse, a esfera particular. “A leitura produz ressignificações no sujeito”, referiu uma colega no trabalho um dia desses.

Conforme Bruner (apud PRADO; SOGLIO, 2005), as ações têm razões, a produção da narrativa é sempre determinada por crenças, desejos, teorias, valores ou outras intenções de quem narra. Ao narrar as situações de aprendizagem do atual estudo, desejava encontrar “pistas” de como compreender melhor meu aluno e, conseqüentemente a isso, desenvolver uma metodologia mais assertiva que auxiliasse efetivamente na aquisição pelo conhecimento e futuro profissional.

Diz o mesmo autor que a narrativa estrutura-se, ainda, da composição hermenêutica, compreende-se que a narrativa não tem interpretação única, mas, sim, diversos significados. O objetivo de uma análise hermenêutica é apresentar uma interpretação convincente dos possíveis sentidos de um texto. Outro aspecto que auxiliou na escolha pelo método de pesquisa está evidenciado pelo aspecto da composição hermenêutica. Assim como na hermenêutica, o método analítico da psicanálise busca proporcionar uma melhor qualidade de vida ao sujeito. Ao indicar ao seu paciente uma nova forma de lidar, amenizar ou até, por vezes, extinguir seu sofrimento humano, segundo a interpretação que o analista estabelecerá com o que o paciente narrará, o leitor fará ao ler as situações que serão apresentadas na presente pesquisa.

Sobre a canonicidade implícita, descreve o autor que o narrador deve sempre fazer a história valer a pena de ser lida, rompendo o modelo de contar tradicional, descrevendo algo inusitado, surpreendente e desconhecido pelo ouvinte/leitor. A respeito da centralidade da problemática, diz-se que a narrativa deve nascer de uma problemática, que não é estática, do ponto de vista histórico e cultural, mas que revela uma determinada circunstância cultural, de maneira que os mesmos tempos e circunstâncias dos acontecimentos narrados fazem referência a outros tempos, a outras circunstâncias.

A elasticidade histórica discute que a vida não é feita de uma história autossuficiente após a outra. Os argumentos, os personagens e o contexto expandem-se e se relacionam com outras histórias.

Por fim, apresentadas de maneira geral as narrativas, conclui-se dizendo que as narrativas são polissêmicas, têm diversos significados e interpretações, e que todos, ao narrar, somos historiadores. O ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do

esquecimento, possibilitando-se ser contada novamente de outras formas; que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias.

Ao narrar, visitamos o passado na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes que ficaram “esquecidos” no tempo. O que buscamos, nesse momento, não é somente trazer informações sobre nossa história, mas, sim, estimular todos que delas se sentem parte integrante, personagens, o despertar de outras histórias para que se produzam outros sentidos, outras relações, outros nexos (PRADO; SOGLIO, 2005, p. 53).

Por fim, apresentadas de maneira geral as narrativas, conclui-se dizendo que estas são polissêmicas, têm diversos significados e interpretações, e que todos, ao narrar, são historiadores. Sendo assim, a professora-pesquisadora do presente trabalho poderá refletir através da escrita sua atuação profissional e, a partir dela, intervir com o intuito de aperfeiçoar sua prática pedagógica, bem como oportunizar ao leitor a reflexão que está descrita e a sua própria prática profissional. Ou seja, o pesquisador escreve e reflete, proporcionando, através disto, a reflexão do outro. Portanto, o ato de contar uma história faz com que ela seja preservada do esquecimento, sendo possível ser contada novamente de outras formas, pois o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias.

5 ACHADOS DA PESQUISA

A partir da descrição do método utilizado na presente pesquisa, frisa-se que a narrativa “supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos permite dar a luz a nosso desejo de os revelar” (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 50). A seguir serão narradas três situações de aprendizagem ocorridas no trabalho da pesquisadora como docente, revelando o desejo de compreender melhor em que medidas as emoções permeiam a produção de conhecimento destes sujeitos adultos. Por uma questão de organização didática, as situações de aprendizagem serão denominadas de situação de aprendizagem “A”, “B” e “C”.

5.1 Situação de aprendizagem “A”

A situação a seguir refere-se a uma disciplina que tem como objetivo geral possibilitar ao acadêmico-universitário o conhecimento acerca dos processos da gestão de pessoas, dos conceitos e das ferramentas organizacionais fundamentais para o efetivo trabalho dos colaboradores inseridos dentro de uma organização.

Nas descrições a seguir, muito se falará nas expressões *sujeito* e *adulto*, por isso, torna-se fundamental relembrar tais conceitos. Entende-se que a concepção psicanalista e a psicologia evolutiva, no contexto do presente trabalho, enfocam que o desenvolvimento psicológico do sujeito ocorre a partir de seu nascimento, através da interação com o meio e com seus cuidadores. Autores psicanalíticos referem, ainda, que o sujeito começa a existir psicologicamente antes mesmo de seu nascimento biológico, seus pais passam a pensar como será e que lugar ocupará este bebê que está por vir. Esta referência torna-se muito importante no desenvolvimento do psiquismo, pois informa como estes pais são, pensam e organizam-se para receber este sujeito que está sendo concebido (BLEICHMAR, 1996).

Ele se constitui *sujeito* em apoio ao cuidado autoconservativo, inicialmente, pois ele precisa do cuidado de outro ser humano, o que nos diferencia totalmente do natural (animais). “Somente um ser humano pode humanizar outro ser humano”. Após o nascimento biológico, há outro nascimento, o psicológico, para nos constituirmos *sujeitos*. A constituição saudável ou não do psiquismo e da aprendizagem desse *sujeito* fica sob responsabilidade da estimulação e interação inicial dos cuidadores, demarcando significativamente as futuras

interações deste sujeito com os objetos do mundo (interiores e exteriores ao sujeito), como, por exemplo, os relacionamentos com os outros e também com os objetos de conhecimento.

No entanto, a psicologia contemporânea que discute conceitos como o da resiliência (capacidade de superação em situações muito difíceis), tema que não é foco de estudo da presente pesquisa, e os estudos da neurociência, atualmente, têm reconhecido a plasticidade do psiquismo humano mais do que no passado. Caso o sujeito não recebera a estimulação inicial apropriada pelos seus cuidadores, estava julgado a não mais obtê-la. Atualmente, verifica-se que a ciência reconhece a possibilidade e possui intervenções que auxiliam no desenvolvimento psicológico “tardio”.

Existem formas de tratamento que estimulam e resgatam, pelo menos, algumas, se não a maioria, condições de desenvolvimento e interação. Verifica-se que a infância é uma fase importante para o desenvolvimento, porém, percebe-se que o psiquismo está mais plástico do que anteriormente. As pesquisas atualmente permitem um conhecimento maior a respeito deste ser humano tão complexo, pois temos acesso a como este sujeito se constitui e aprende, em consequência disso, temos condições de planejar de forma mais assertiva e metodologicamente este processo.

Sobre o conceito de ser *adulto*, a literatura apontou que o estudante deve ter uma estabilidade psicológica e ausência de mudanças, bem como ter acesso ao mercado de trabalho, apresentar relacionamentos estáveis e constituir família, tornando-se pai e mãe. Os dados encontrados na presente pesquisa revelam uma caracterização um pouco diferente. São pessoas adultas, por terem responsabilidades, relacionamentos e alguns até formaram famílias, no entanto, estes eventos se estruturam de forma casual. Não há uma ordem e estabilidade, por exemplo: estudo - formação acadêmica - carreira profissional - relacionamento amoroso - relacionamento familiar - estabilidade - segurança... Nota-se que, na realidade, o sujeito adulto se caracteriza pelo que a literatura descreve, contudo, o *como* acontece e a consequência disso são diferentes do que a literatura propõe.

São estudantes advindos de famílias que não mantiveram essas características (estabilidade, segurança e bons relacionamentos), muitos comentam em sala de aula que suas famílias de origem não são bem estruturadas, chegando a exemplificar muitos de seus conflitos familiares. Alegam, assim, não possuírem condições de formar bem suas próprias famílias. Como consequência desta ausência de planejamento, surgem as queixas e preocupações com a dificuldade de investir o tempo, dinheiro, presença e cansaço de desempenhar bem a formação (acadêmica) e atuação profissional.

Envolvem-se em relacionamentos precocemente, predomina a ausência de planejamento profissional e familiar, constituem família sem as principais condições (emocionais, econômicas e sociais) de manutenção estável e, posterior a isso, ou, em meio a isso, buscam a academia para profissionalizar e suprir as necessidades do sujeito. “Constituem” suas famílias sob uma base não sólida e, depois, vão em busca da profissionalização. Este percurso é permeado por muitas responsabilidades e mudanças, interferindo significativamente nos estudos e formação profissional do sujeito em questão. A formação profissional, na maioria dos participantes, ocorrerá posteriormente à estabilidade psicológica e constituição familiar. O período de formação é carregado de preocupações e responsabilidades, impedindo que o sujeito usufrua do processo de aprendizagem de forma plena e prazerosa.

Lembro-me de uma aluna que se aproximou para conversar sobre as faltas que tinha na minha disciplina e comentou: “professora, preciso conversar sobre minhas faltas, pois minha filha, nesse mês, ficou muito doente, fazendo com que me ausentasse muitas vezes. Vivo sozinha com ela e minha vizinha cuida dela pra mim, mas, quando ela fica doente, não consigo abandoná-la, a senhora compreende?” Neste caso, a aluna estava sofrendo com as condições de vida que ela mesma tinha criado, mas, ainda assim, estava tentando modificá-las, buscando uma formação profissional, que, provavelmente, não se constituirá (caso não encontre outra organização da vida pessoal) com prazer, motivação e muitos investimentos.

A turma que iniciei trabalhando era composta de 27 alunos do II semestre do curso, dentre eles, 10 eram homens e 17 eram mulheres, com idades entre 18 a 41 anos. A este respeito, Zabalza (2004) comenta, em sua obra e fielmente se confirma na pesquisa, que a participação feminina é maior nos cursos da saúde. Entretanto, se confirmou que a participação feminina é maior em outros cursos que não só os da área da saúde. Nas três situações de aprendizagens descritas, a participação feminina é significativamente maior do que a masculina, sendo que, em uma turma, houve 100% da participação feminina.

Segundo o autor, os professores (principalmente os homens), em função desta constatação, devem planejar as aulas de forma diferenciada, levando em consideração também as características e o modo de aprender das mulheres, o que não ocorria anos atrás em que a maioria dos universitários era homens (Direito e Medicina, por exemplo). Nas situações de aprendizagem, percebe-se que as mulheres, em sua maioria (dos participantes da pesquisa), engajam-se mais do que os homens (uma vez que eram minoria e a participação era significativamente menor), realizando perguntas, solicitando a discussão de casos, de materiais de apoio ao conteúdo estudado, bem como apresentando maior investimento e

melhor qualidade nas respostas emitidas durante o processo de avaliação escrita durante as disciplinas.

A idade dos participantes nesta situação de aprendizagem é bem significativa, existe uma diversidade muito expressiva, pois sujeitos de 18 anos funcionam, pensam e apreendem de forma diferenciada dos de 30 anos em diante. O pensamento, a dinamicidade, a informatização são claramente observados nos sujeitos mais jovens até 30 anos. Porém, a maturidade, a experiência, a atenção concentrada e o investimento no sujeito adulto com mais de 30 anos, permitem que ele atinja os mesmos, ou ainda mais, resultados promissores na sua formação acadêmica.

No entanto, muitas vezes, o mercado de trabalho, apesar do sujeito adulto estar bem preparado para a função, não o retém em virtude da idade em que se encontra. Lembro-me de um aluno que ingressou no curso (segundo semestre) muito motivado, dedicado, inteligente, organizado, responsável e com mais de 13 anos de experiência na área administrativa (muito competente), sendo que 10 destes anos foram na mesma empresa. Desempenhava a função de coordenador e foi demitido, pois contratariam um profissional mais jovem, com menos experiência por um salário muito menor que o seu. Este aluno ficou um tempo desempregado e, por ser o provedor financeiro de sua família de quatro membros, não resistiu e aceitou uma oportunidade de trabalho que lhe apareceu. Foi trabalhar numa área diferente da que tinha experiência, e sua remuneração era quatro vezes menor do que a que possuía antes de sua demissão. Este fato fez com que ele procurasse um recurso auxiliar para manter sua família (passou a vender comida caseira) no turno da noite, pois trabalhava durante o dia e foi obrigado (pelo tempo e dinheiro) a parar de cursar a graduação.

Fato lastimável, eis que o mercado de trabalho perdeu um ótimo profissional que atuava dentro de sua área de desejo e experiência. Tal constatação me leva a dissertar sobre outro fator importante já mencionado pela literatura deste trabalho, que é o processo de massificação.

Esta foi uma situação constatada por meio de um participante da pesquisa, um sujeito profissionalizado, empenhado e com muita experiência. O que mais causava estranheza era quando eu chegava à noite para dar aula nesta turma e alguns alunos(as) relatavam a desmotivação que tinham para estarem presentes nas aulas do curso. Relatavam que ingressaram neste porque seus pais lhes obrigaram; outros porque não sabiam, de fato, qual faculdade desejavam cursar; outros porque era um curso financeiramente mais acessível; outros porque ganharam bolsa para estarem cursando.

Nota-se que (fato observado na maioria dos estudantes mais jovens daquela turma) os jovens adultos, em torno de 18 anos a 25 anos, que apresentam as capacidades intelectuais mais privilegiadas, não estão maduros psicologicamente para usufruírem desta oportunidade que o mercado de trabalho oferece. São jovens (não generalizando, mas segundo os participantes desta pesquisa) com potencial intelectual expressivo, mas, psicologicamente, confusos, imaturos e desmotivados, deixando passar as oportunidades necessárias à construção de uma sólida carreira profissional.

Outra constatação alarmante (considerando todas as turmas descritas neste trabalho) é que os estudantes participantes da pesquisa, em sua maioria, não sabiam responder quando foram questionados sobre o motivo pelo qual ingressaram nas faculdades que estão cursando atualmente. Isso é muito preocupante, pois como se constituem as aprendizagens destes sujeitos que não sabem conscientemente os reais motivos de suas escolhas? Possivelmente, esta “não escolha” interferirá desastrosamente no investimento, motivação e aprendizagem destes sujeitos adultos na formação e atuação profissional. Tinham momentos durante a explanação da aula em que eu sentia que a disciplina era completamente desnecessária a alguns alunos, sendo que sua inserção no currículo era extremamente importante, pois era a única disciplina no curso que trataria dos relacionamentos interpessoais indispensáveis para o bom desempenho do profissional em questão.

A massificação, discutida por Zabalza (2004), é um tema fundamental para compreender como se constrói o aprendizado do sujeito adulto universitário. Atualmente, os acadêmicos ingressam mais facilmente nas universidades, em algumas, para o sujeito se tornar aluno, precisa somente fazer uma redação e está apto para ingressar no curso desejado. Recordo-me de um aluno que comentava, certa vez, sobre o seu ingresso no ensino superior: “prô, cheguei lá, assinei meu nome e tava dentro”. Esta fala do aluno demonstra a facilidade de ingresso em alguns cursos de ensino superior, permitindo, assim, o maior número de ingressantes e não a qualidade destes ingressantes. Apesar de, atualmente, os indivíduos terem uma facilidade maior e um maior acesso às informações sobre as profissões, mercado de trabalho, opções de cursos de graduação, ainda existe um número preocupante de pessoas que ingressam nos cursos superiores sem mesmo conhecer o que faz o profissional no qual futuramente se tornará.

Nesta turma da situação de aprendizagem A, a maioria dos alunos não sabia explicar porque estavam cursando determinada faculdade. Os que sabiam dizer referiram que é um curso abrangente que possibilita diferentes áreas de atuação; outros comentaram que ganharam bolsa neste curso e, por isso, estavam cursando; uma aluna disse que ela não quer

cursar nenhum curso, mas que seu pai a obrigou a escolher um para não ficar em casa pensando bobagem e daí escolheu este por achar muito fácil.

Em outro curso (situação de aprendizagem B), ministrei uma disciplina em que 100% das alunas não sabiam o motivo pelo qual tinham escolhido o curso que estavam frequentando. Na primeira aula, elas comentaram sobre como estavam desmotivadas, sem ânimo para frequentar todas as disciplinas do curso daquele semestre. Após ter ouvido esta fala das alunas, fiquei muito preocupada, já que é um curso que exige emocionalmente muito dos estudantes e profissionais envolvidos.

Frente a esta constatação, pensei que era necessário que cada uma delas descobrisse e atribuísse um sentido emocional e ou concreto a sua escolha. Caso isso não ocorresse, muitas delas não chegariam a concluir o curso de graduação. Para isso, solicitei que buscassem em revistas figuras que representassem elas no futuro, descrevendo quais ações concretamente deveriam tomar para se tornarem como os modelos profissionais das revistas e quanto tempo levariam para concluírem seus planos.

Deveriam apresentar e explicar ao grande grupo com o intuito de “pensarem seus próprios pensamentos”. Uma das alunas, no momento que solicitei a tarefa de pensar sobre o motivo que as levou a escolher aquele curso, disse-me: “prô de novo, todo mundo me pergunta sobre isso e eu ainda não sei e tenho raiva de quem sabe!”, demonstrando a dificuldade em pensar, atribuir sentido de forma madura as suas próprias escolhas, assumir a responsabilidade pelo seu futuro, não se vitimizando mais tarde.

Após a conclusão da atividade, algumas alunas vieram me agradecer pela atividade realizada que despertou um novo entusiasmo a elas, visto que, ao falarem para os outros sobre si próprias (juntamente com minhas observações quando cada uma delas se apresentava), acabaram se questionando e se ouvindo, clareando e atribuindo sentido a sua escolha profissional.

O processo de massificação acarreta um grande número de alunos em sala de aula, fazendo com que o professor tenha uma metodologia específica ou, ainda pior, não tenha uma metodologia específica, porque, a cada dia, tem que agir de diferentes formas conforme o grupo permite ou ele está disposto. Além da participação e colaboração dos alunos, da boa vontade e empenho do professor, dos instrumentos metodológicos, tem a disposição do espaço físico em que estes alunos encontram-se.

Certa vez, ministrei uma disciplina que tinha 54 alunos inscritos, assim, a maior sala de aula estava à disposição destes alunos, todavia, ela não permitia que todos ficassem perto do professor, impedindo que a minha voz chegasse claramente a todos, era uma sala em que

os alunos tinham que ficar em longas filas indianas e, conseqüentemente, ficavam muito longe da minha posição, fazendo com que eles perdessem a atenção facilmente.

O ensino fica muito despersonalizado, há dificuldade em gravar o nome dos alunos, posicionar em círculo para trabalhar determinado assunto, ou fazer um seminário em forma de círculo, realizar trabalho em grupo. Sem falar na solicitação de trabalhos e de provas. Com as turmas muito grandes, fica inviável solicitar determinados trabalhos e provas pela ausência de tempo hábil para uma atenta leitura e correção dos mesmos. Durante as aulas, além das dificuldades que eu sentia em ministrar aula para uma turma muito grande, os alunos também se sentiam prejudicados, não escutavam as informações, acabavam conversando e distraíndo-se facilmente, ficavam irritados pela conversa dos colegas e, quando tinham que trabalhar em grupos, solicitavam dispensa para trabalharem em outra sala, retornando somente no final para entregarem a atividade solicitada.

A respeito do aluno universitário, Zabalza (2004) comenta que este se caracteriza ainda por ser um aprendiz. Apesar de o sujeito ser um adulto, já possuir conhecimentos e experiências prévias, não o imuniza a novos conhecimentos. O conhecimento pregresso não lhe possibilita deixar de buscar o novo aprendizado, mas auxilia como base para estruturar o novo conhecimento que será cada vez mais específico. Nesta turma, percebi que os alunos com mais idade e experiência de trabalho estavam mais abertos a receberem o novo conhecimento e a compartilhar do seu próprio conhecimento, demonstrando uma atitude madura frente ao aprendizado. Estavam conectando o seu conhecimento pregresso prático à teoria. Já os acadêmicos mais jovens, muitas vezes, não encontravam sentido na teoria por não terem vivenciado a prática e não disporem de um pensamento reflexivo sobre a teoria, que, mais tarde, será vista por eles na prática. Pareciam resistir mais ao conteúdo e dispersarem-se mais facilmente.

Por conta desta constatação, relembro os comentários de Zabalza (2004) sobre o *status* que é colocado no ingressante universitário adulto, visto que, muitas vezes, o acadêmico que ingressa na faculdade tem apenas 17, 18 anos e já é considerado um adulto, mas possui somente 17, 18 anos. É uma caracterização de adulto que não condiz com a realidade. Este jovem, geralmente, se não a maioria das vezes, não está maduro para absorver certas práticas pedagógicas que o ensino superior oferece. Para este estudo, o adulto não é só caracterizado pela idade, mas, sim, por um conjunto de fatores (responsabilidade, estabilidade emocional, maturidade, idade, comportamentos, pensamento...), remetendo-nos a pensar que, na prática pedagógica, temos que pensar em incluir a heterogeneidade de nossos alunos, se pretendemos que todos aprendam o que temos a ensinar. Este aluno está em período precoce de formação.

De acordo com Coll, Palacios e Marchesi (1981), o cérebro humano atinge sua idade adulta aos 20 anos, seu alto grau de desempenho aos 22 anos, e seu declínio inicia aos 27 anos, continuando pela vida toda de forma lenta. Penso que estes alunos descritos no presente trabalho estão com todo potencial intelectual ao seu dispor, mas a imaturidade e as questões emocionais impedem que este potencial seja utilizado. Já os acadêmicos com idade acima do proposto pela literatura têm a mesma possibilidade, ou ainda maior, de aprender efetivamente por causa da maturidade e experiência de vida e ou profissional. Compreende-se, então, que a idade não é fator preditor da capacidade intelectual e, sim, o engajamento, motivação e saúde mental do sujeito que está frente ao aprendizado. Os jovens têm a vantagem da idade como predisposição para o efetivo aprendizado e os com mais idade têm a maturidade emocional e a experiência de vida que permitem a conquista pelo conhecimento.

Esta disciplina era ministrada anteriormente por outra professora e, quando tive contato com a disciplina, a coordenação do curso solicitou que eu reorganizasse da melhor forma que pudesse, de acordo com a ementa da disciplina, o conteúdo programático para que ficasse um conteúdo teórico-prático atualizado com as necessidades do mercado de trabalho do profissional que se formaria. Mas, para que este profissional se forme, antes, ele tem que adquirir o conhecimento, e fica a questão: de quem é esta responsabilidade? Do aluno, do professor, da Instituição de Ensino? Do processo. Da relação estabelecida entre todos (professor-aluno-instituição). Acredito que são todos estes fatores influenciando-se mutuamente.

Após realizar uma vasta busca na literatura contemporânea sobre a atuação do profissional, juntamente com a minha experiência prática nesta área de Gestão de Pessoas, iniciei a programação dos conteúdos.

Como docente da disciplina, criei a expectativa de que o meu próprio conhecimento sobre os assuntos que seriam ministrados seria uma parte muito significativa para o aprendizado destes alunos, pois eu estaria repassando, apresentando um conhecimento que eu já tinha e eles, a partir do contato comigo, teriam. Idealizei que o meu conhecimento, minha motivação, minha explanação, realizada juntamente com recursos tecnológicos, a presença e o desejo dos alunos de aprenderem, seriam a “fórmula mágica” para um efetivo aprendizado, já que o adulto (por ser um adulto) está com todo seu desenvolvimento cognitivo e psíquico desenvolvido. Pensei que tinha a fórmula mágica para o aprendizado.

No entanto, Zabalza (2004) refere que a aprendizagem não é um fator que facilmente se desenvolve assim como eu pensava. Para o autor, a capacidade intelectual do adulto indica que a idade não é fator preditor de um bom funcionamento intelectual. A idade não basta e

não garante a aquisição do conhecimento. Concordo plenamente com o autor quando ele aconselha que, antes de querer ensinar, deve-se conhecer como os estudantes aprendem e o que perpassa em suas mentes e seus corações quando ministramos o conteúdo indicado. Se compreendermos isso, teremos condições de auxiliar efetivamente na construção de conhecimento de nossos alunos. Penso que, na situação de aprendizagem presente, isso efetivamente ocorreu. Senti que os alunos estavam engajados, motivados e conseguiram compreender o conteúdo ministrado (resolução de conflitos nas organizações) e muito se deve à metodologia utilizada: primeiro, apresentou-se a teoria sobre o assunto e, posteriormente, a teoria foi vivenciada em uma técnica onde tiveram que resolver conflitos com base no conteúdo teórico visto em aula. Para os alunos, a aprendizagem ocorreu, eles vivenciaram sob condições controladas (meu auxílio e direcionamento) o que, posteriormente, será presenciado na atuação profissional futura.

Muitos professores, colegas de profissão, atribuem a responsabilidade do aprendizado ao aluno. Mas, se tiverem o pensamento mais flexível e compreendermos que a questão da aprendizagem não é unilateral, mas, sim, composta por vários lados, repensarão suas práticas de ensino. Como professores, não podemos pensar que não é de nossa responsabilidade também o aprendizado do aluno. Penso que um conceito pertinente neste momento da reflexão é o de Winnicott, quando ele refere que a mãe deve ser suficientemente boa. O professor também tem que ser suficientemente bom, ele tem que prover e suprir as necessidades (que lhe cabem) do aluno para que ele desenvolva relativamente bem o seu conhecimento. Nem lhe oferecendo condições a mais que deve e nem a menos do que pode para o efetivo aprendizado.

Na minha prática como docente e principalmente nesta situação A de aprendizagem, relatada na presente pesquisa, verifico que a metodologia de ensino é um fator de fundamental importância para o aprendente (é claro que o como percebe, interpreta e internaliza os conteúdos aprendidos é de responsabilidade dele) aprender, neste caso, ficou muito claro que a aprendizagem da teoria juntamente com a prática motivou e fez sentido aos alunos que vivenciaram a presente técnica. O que caracteriza uma mãe (professor) suficientemente boa é aquela que oferece nas devidas proporções o que o filho (alunos) necessita para se desenvolver bem. Percebo que a metodologia de ensino é uma prática que o professor deve ter muito cuidado ao escolher, pois ela é o meio pelo qual o conhecimento será revelado. É o caminho percorrido da construção do conhecimento do professor para a aquisição do conhecimento pelo aluno.

Sobre isso, atenta Zabalza (2004) que a metodologia de ensino e as estratégias de aprendizagem devem estar sendo revisadas constantemente para que o professor as aperfeiçoe conforme as necessidades de seus alunos, influenciando positivamente na construção do conhecimento com a metodologia mais adequada a cada grupo. Percebo isso na prática como este fator metodologia é fundamental, e saliento também o quanto é difícil fazer a opção de uma metodologia adequada, principalmente em grupos grandes e muito heterogêneos como os que encontrei na prática docente. Zabalza ainda salienta que, com o aumento da heterogeneidade dos universitários, surgiu uma disfunção no funcionamento e na qualidade da instituição, fazendo-se necessárias novas estratégias formativas para atender à incorporação de novas tecnologias e uma nova orientação da formação do mercado de trabalho.

Segundo o autor, os docentes precisam de tempo e experiência para ensinar melhor. Atualmente, as Faculdades de Ensino não têm à disposição (fartamente) profissionais preparados para atuar efetivamente no ensino superior. A formação do professor de ensino superior não é adquirida rapidamente, além da preparação teórica, titulação (mestre, doutor...), há um fator fundamental para o bom ensino: a prática, a experiência docente. Os profissionais ainda estão em formação, os que têm experiência não têm a titulação e os que têm a titulação podem não ter experiência. A formação do docente universitário exige um grande dispêndio de tempo, dedicação e uma farta condição econômica para custeá-la.

Certa aula, ministraria um conteúdo de fundamental importância à disciplina, sobre o conflito interpessoal nas organizações, afinal, o profissional da área das humanas passará uma boa parte do seu trabalho administrando pessoas e, nesta relação, poderão surgir muitos conflitos e lidar com eles faz parte de sua atividade profissional. Mas os seres humanos não são naturalmente preparados (educação, cultura) para lidar com conflitos, fazendo-se necessária, então, uma orientação a este respeito, pois a nossa cultura educacional (pais, professores) imprimiu nos sujeitos que conflitos não podem existir. Na verdade, os conflitos podem existir, contudo, deve-se ter cuidado em como resolvê-los, eis que existem maneiras adequadas para se resolver os conflitos conforme a sua caracterização.

Nota-se que as pessoas diferem na maneira de pensar, perceber, agir e sentir as diferenças individuais, portanto, são inevitáveis as consequências na dinâmica interpessoal. Levando em consideração este aspecto de sermos mais orientados a evitar os conflitos do que resolvê-los, achei necessário que a estratégia de aprendizagem utilizasse, além da parte teórica sobre o assunto, uma experiência de laboratório, pois gostaria que “sentissem na pele” o que é e como se resolve uma situação de conflito. Acredito que a experiência vivida e internalizada fica mais difícil de ser esquecida.

Para esta aula, então, preparei um conteúdo teórico a respeito do tema e, posteriormente, utilizei uma técnica (dinâmica) para elaborarmos situações de conflito a fim de discutirmos depois. A técnica consiste em um caso que, primeiramente, é lido pela professora e, no segundo momento, os alunos de forma individual fazem a leitura de um caso “trágico”, elencam os personagens por grau de maior culpabilidade de um acontecimento e, por fim, apresentam suas opiniões ao grande grupo, tendo que chegar a um consenso e emitir à professora a opinião unânime do grupo sobre o grau de culpabilidade dos personagens do caso.

Durante a apresentação da parte teórica do tema, relatei aos alunos quatro formas de se lidar com o conflito conforme discute Fela Moscovici: *evitar; reprimir, aguçar e transformar as divergências em resolução de problemas*. Na prática, o coordenador de um grupo seleciona a forma de resolver um conflito conforme a situação. Não existe uma forma única correta, mas, sim, a forma mais correta para determinada situação, momento e circunstância em que se encontra o grupo. Abaixo segue a descrição da técnica utilizada.

O CASO DA PONTE

“João e Maria eram casados e se amavam.

JOÃO chegava em casa cada dia mais tarde. MARIA sentia-se abandonada e procurou PAULO que morava do outro lado da ponte. Tornaram-se amantes e Maria voltava para casa sempre antes de seu marido chegar.

Um dia Maria voltava para casa e encontrou um BANDIDO que estava atacando os que passavam pela ponte. Então, Maria voltou até a casa de Paulo e pediu proteção, e Paulo disse que nada tinha a ver com aquilo. Então, Maria procurou um AMIGO, esse amigo foi até a ponte mais se acovardou diante do bandido.

Então, foram mais para baixo do rio e pediram para que o BARQUEIRO passasse para o outro lado do rio, o barqueiro disse que levaria por R\$ 200,00, mas nenhum dos dois tinha dinheiro. Então, pediram, imploraram mais o barqueiro foi irredutível.

Retornaram, então, à ponte e o bandido matou Maria”.

A tarefa a ser realizada pelos alunos era: *“Coloquem em ordem os personagens da história, segundo o seu grau de culpabilidade pelo que aconteceu”.*

*Individual *Grupo

1- 1-

2- 2-

3- 3-

4- 4-

5- 5-

A técnica normalmente, por si só, causa conflito entre os participantes por causa da divergência de opiniões. No entanto, de acordo com minha experiência, grupos mais “apáticos” resolvem a situação do caso através de um sorteio evitando, assim, toda forma de conflito, o que não poderia acontecer, em hipótese alguma, neste caso, porque desejava que surgisse um conflito para que nós solucionássemos naquele momento, elucidando, na prática, a resolução de conflitos. A utilização correta da técnica permitiria que o objetivo da aprendizagem fosse alcançado, vivenciar, na prática, uma situação de conflito, a partir disso, seria lançado mão das opções teóricas de resolução de conflito explicitadas na aula.

Para a garantia do conflito e, posterior aprendizado, combinei com alguns alunos (cúmplices meus), sem o conhecimento dos demais colegas, que eles interfeririam no curso natural da técnica. Durante o intervalo da aula, convidei alguns alunos que estavam em sala de aula para serem voluntários na técnica. Conteí a eles como, de fato, era a técnica e o que deveriam fazer para garantirmos o aprendizado através da situação criada. Foram escolhidos três alunos que tinham como tarefa provocar, até o final da técnica, a discussão entre os membros do grupo. Tais alunos colocariam a “lenha na fogueira”.

Deleguei a outros quatro alunos a tarefa de resolver o conflito (cada um de uma forma) conforme as opções apresentadas no momento teórico: *evitar; reprimir, aguçar e transformar as divergências em resolução de problemas*. Então, o aluno “1” agiria na resolução de conflito evitando o conflito, por exemplo, organizando e valorizando somente as opiniões que estavam de acordo, encobrindo as que estavam em discordância. O aluno “2” agiria no grupo reprimindo o conflito, por exemplo, “pessoal, vamos nos acalmar, um por vez vai falar!”, “Caso não se organizem, vamos encerrar a discussão e quem não concordar vai sair da discussão!”. O aluno “3” aguçaria o conflito, sua tarefa era fazer o conflito emergir, para isso, ele discordaria das opiniões dos colegas falando que eles não sabiam o que estavam dizendo, criticando duramente as opiniões contrárias as suas, ao se expressar contra os colegas, sempre utilizaria expressões irônicas, e desprezaria qualquer tipo de amenização que algum colega tentasse fazer. O aluno “4” tinha a tarefa de transformar aquele conflito em uma resolução de problema, diria que era importante refletir sobre o que cada colega estava falando e agindo, que cada colega tinha sua razão, enfim, quando havia uma possibilidade de diálogo, ele fazia os colegas refletirem sobre o que cada um disse e fez. Foi escolhido ainda um aluno que faria

toda observação e descrição da reação dos colegas para a posterior discussão sobre como cada um deles se comportou.

Uma observação importante ao leitor é que a turma em questão (como quase todas que já trabalhei) tinha conflitos internos latentes. Porém, eu não podia aguçá-los e utilizá-los para o aprendizado, pois o tempo que tínhamos não seria suficiente para fazer emergir, identificar e resolver os conflitos e, quando trabalhamos as pessoas em grupos, nós acabamos por expô-las e isso ficaria como uma “ferida aberta, sem tratamento”, causando um dano à autoestima deles.

Na verdade, criou-se um conflito fictício para instrumento de aprendizagem, o que chamamos de experiência de laboratório, segundo Fela Moscovici. Assim, tomei cuidado, visto que, apesar de ser uma situação fictícia, são pessoas reais providas de emoções que estavam envolvidas intensamente na tarefa proposta, tomei o cuidado de, no final da técnica, esclarecer a todos os alunos o que, de fato, aconteceu: “tudo que aconteceu aqui nesta noite, depois do intervalo, foram situações propositalmente pensadas para auxiliar no aprendizado dinâmico de todos, por isso, devem ser desconsiderados todos os sentimentos ruins uns pelos outros, os olhares, as palavras, a falta de respeito, a minha indiferença (no calor da discussão, alguns alunos me diziam: “prô, você não vai fazer nada?”). Fiz uma espécie de fechamento, buscando acomodar as sensações despertadas, pois, em todos os alunos (sem exceção), ficou evidente que as emoções ficaram “a flor da pele”: medo, raiva, angústia, revolta, indignação.

Refletindo sobre a técnica empregada na aula e o aprendizado do aluno, penso ser pertinente resgatar alguns conceitos winnicottianos sobre o “ambiente facilitador”; “a mãe sofisticada em relação aquilo que o bebê é”; “segurar” e o “*holding*”. Como professora, tinha o objetivo de que meus alunos aprendessem sobre determinado conteúdo teórico e, ao mesmo tempo, vivenciassem-no na prática. Portanto, tinha que proporcionar “um ambiente facilitador” à aprendizagem, para o autor, este ambiente capaz de proporcionar aprendizagens deve ser humano e pessoal, que possibilite estímulo e espaço para que o sujeito possa se experimentar e se desenvolver.

No caso do desenvolvimento psicológico, é a mãe que proporciona este ambiente de desenvolvimento, no caso da aprendizagem, é o professor que deve proporcionar este ambiente que facilita a aprendizagem. Penso que, nesta técnica, houve um momento em que o ambiente se tornou hostil, mas foi premeditado, em condições controladas, em seguida, após a finalização da técnica, minhas habilidades profissionais como psicóloga me permitiram trabalhar e acomodar a situação e os sentimentos vivenciados.

Cabe lembrar também de outro conceito de Winnicott (2006): “a mãe sofisticada em relação aquilo que o bebê é”, a mãe quando presta seus cuidados ao seu filho, sabe que ela é o adulto da situação, responsável por tudo que acontecer. Ela tem capacidades que o bebê ainda não adquiriu, assim também ocorre com o professor, ele tem quer ser o que detém o conhecimento que o aluno ainda não tem (mas vai desenvolver), ele é responsável pelo processo de aprendizagem (vínculo, relacionamento, empatia, metodologia...), deve ter condições, pela experiência, conhecimento, maturidade (pessoal e profissional), de perceber qual é a melhor maneira e momento para determinado grupo aprender, buscando a melhor forma disso ocorrer.

O professor ainda tem a função de “segurar” e de “*holding*”, como cita Winnicott (2006). A função de “*holding*” exercida pela mãe garante a sustentação física e emocional do bebê, da mesma forma, o professor deve sustentar (pedagogicamente e emocionalmente) a aprendizagem do seu aluno. Observei que a técnica foi bem sucedida, pois houve uma relação de confiança e sustentação entre professor e alunos. Por haver um ambiente facilitador, sustentação e, posterior, acomodação dos sentimentos gerados no decorrer da técnica, houve o saudável aprendizado, todavia, caso não houvesse estes requisitos, a técnica poderia ter confundido mais do que auxiliado no processo de aprendizagem. E digo processo de aprendizagem, porque ele não se concluiu ali, como refere Coll, Palacios e Marchesi (1981), a concepção da “*life span*” é de que o desenvolvimento psicológico (que é um fator crucial do processo de aprendizagem) tem múltiplas causas, como os fatores biológicos, ambientais e histórico-sociais.

Durante o primeiro momento da atividade, que era individual, a tarefa foi realizada de forma tranquila, os alunos fizeram a leitura do caso, elegendo o grau de culpabilidade dos personagens, pelo fato acontecido. No segundo momento, os alunos deveriam revelar ao grupo suas opiniões individuais e discutirem, para, no grupo, chegarem a um consenso, neste momento, o grupo começou a funcionar de forma desorganizada, ou ainda, para Bion (autor de referência no estudo de grupos), o grupo passou a funcionar por “supostos básicos” e não mais como um grupo de trabalho.

Neste segundo momento, onde os alunos passaram a discutir o caso, ficou evidente que situações de conflito despertam emoções neles e, a partir delas, é que pensam, agem, reagem e se relacionam com o outro. Percebi que surgiram duas “classes” de reações, que, aqui, denominarei de positivas e negativas. Os que reagem negativamente são sujeitos direcionados por emoções que os impedem de pensar e reagir de forma amistosa, não conseguindo resolver, de forma eficaz, uma situação de conflito (aprendizagem em questão),

entre elas, estão: ansiedade, angústia, raiva, agressividade, descontrole, impulsividade, intolerância, impaciência, exaltação, xingamentos.

Lembra-se que a “emoção” é um estado complexo que envolve alterações na respiração, circulação e secreções, bem como repercussões mentais de excitação ou depressão. Nas emoções intensas, as funções intelectuais desaparecem ou se desorganizam (MICHAELIS, 2010).

Já os que reagem de forma positiva são sujeitos regidos por emoções que não os impedem de pensar e reagir de maneira adequada para a resolução efetiva do conflito. Cabe ainda lembrar que foi a minoria dos alunos que reagiu de forma positiva, entre as emoções positivas, estão: paciência, escuta, respeito ao outro, diálogo, afetividade, maturidade, boa comunicação, liderança, motivação, delegação de tarefas e papéis, equilíbrio, dentre outras.

Dois alunos, durante a situação de conflito, desejaram sair da sala de aula, por não conseguirem encontrar uma resolução para o embate de diferentes opiniões e disseram ter medo de se desestruturarem psicologicamente por estarem num ambiente de conflito e não conseguirem pensar e agir para a resolução do problema (considero uma reação negativa de fuga). Um aluno chegou a verbalizar: “professora, achei que ia enlouquecer! Neste momento, relembrei as situações de brigas que meus pais tinham quando eu era pequeno, foi muito forte!”.

No exemplo acima, o aluno expressa suas emoções e como se sentiu no momento em que a técnica transcorria, nota-se, então, o que Laplanche e Pontalis (2001) caracterizam como sendo o processo psicológico da transferência. Na transferência, a relação do sujeito com as figuras parentais é revivida (Freud), através do deslocamento das emoções e fantasias infantis, para apresentar-se nos fatos cotidianos do sujeito. Agora, estas emoções (que foram construídas na relação vincular inicial da vida do sujeito) são atualizadas, revividas com as pessoas em que o sujeito se relaciona no presente. O que o aluno transfere para o presente, em consequência do conflito vivido em sala de aula, são as lembranças do passado infantil conflituoso e, conseqüentemente, revive as sensações daquele momento, sente e reage de forma como se sentia e reagia no passado. Mas, agora, é outro momento, situação e outros “personagens” que estão no presente.

Nestes casos, o professor tem o papel de auxiliar a clarear as situações de aprendizagens do presente para o seu aluno adquiri-las. Para isso, o professor tem que ter claro seu objetivo de aprendizagem para direcionar assertivamente o aluno à meta final, que é o aprender. Caso isso não ocorra, o aluno sentirá a situação presente de aprendizagem como

as experiências de aprendizagem anteriores, correndo-se o risco de não aprender adequadamente com interferências negativas.

Na visão de Scortegagna (2004), assim como ao analista, cabe ao professor, no momento da aprendizagem do sujeito, identificar quais as dificuldades estão sendo transferidas para aquele processo de aquisição de conhecimento e, a partir da descoberta, lançar mão de estratégias que desmantelem estas dificuldades. Ainda para a autora, o modo como a criança busca descobrir coisas, aprender a pensar, a olhar, a sentir e sentir-se com a mãe, é semelhante, guardada as proporções, ao modo como ela buscará aprender com os colegas e com os professores. Isso significa que a escolarização exerce um papel fundamental para construir o homem como um ser humano. Observa-se, então, que as aprendizagens atuais do sujeito são permeadas por moções do passado que interferem (positivamente ou negativamente) no processo de aquisição de conhecimento presente.

Neste caso do aluno, sentei, conversei com ele perguntando o que entendera da atividade. Para este aluno, antes de conversarmos, a atividade prática mais tinha o deixado assustado e desorganizado pela discussão que aconteceu do que se mostrava como uma possibilidade prática de colocar em ação o conteúdo teórico sobre a resolução de conflitos. O sentimento infantil desorganizado revivido impediu o aluno de pensar, buscar recursos próprios para lidar com conflitos e sair-se bem numa situação que será muito comum na sua prática profissional: o relacionamento com as pessoas.

Segundo tal aluno, não havia possibilidade de resolução dos conflitos entre aquelas pessoas que estavam em desacordo, a solução era sair, abandonar aquele grupo que lhe afligiu. Após termos conversado, solicitei que ele pensasse (agora mais calmo) sobre como ele poderia solucionar aquele conflito gerado, com as técnicas sobre resolução de conflito vistas em aula. Primeiramente, recordou, contando nos dedos, quantas possibilidades tinha e, posteriormente, foi descartando aquelas que não poderia usar e chegou na resolução adequada. Ele tinha condições intelectuais para resolver, mas as emoções transferenciais o impediram de aprender e colocar na prática o conhecimento aprendido.

Pode-se verificar também que, para estes dois alunos, a atitude do grupo não propiciou um efetivo aprendizado. Sentiram-se acuados pela posição adotada pelo grupo, despertando neles sentimentos negativos. A fim de melhor compreender esta situação diálogo, Zabalza (2004) refere que o processo de aprendizagem se constitui de dois aspectos diferentes: as estratégias de ensino e as estratégias de aprendizagem (como o aluno elabora, organiza e reproduz o conteúdo visto).

Compreendo que as estratégias de aprendizagem utilizadas por estes dois alunos não foram efetivas, foram ineficazes. Reflito, a partir desta perspectiva, pois a maioria do grupo, exceto estes dois alunos, relatara a experiência como positiva. Caso a maioria do grupo sentisse a experiência como negativa, talvez, como docente, devesse rever a metodologia utilizada. Neste caso, o fator transferência, experiência pregressa do sujeito, interferiu negativamente na aquisição do conteúdo previsto.

Evidencio que esta situação desenvolvida em sala de aula, para aquisição de conhecimento a respeito de conflitos, provocou um aprendizado nos alunos. Este aprendizado foi acompanhado por emoções positivas e outras negativas, resta saber qual a influência e consequência esta negatividade provocou no aprendente. Como já citado acima, as emoções intensas em alguns indivíduos (em menor quantidade no exemplo da situação de aprendizagem atual) repercutem negativamente sobre as funções intelectuais de acordo com a sua história de vida emocional. Se ela proporcionou um ambiente facilitador, as experiências de aprendizagem vão ser absorvidas mais facilmente, caso não houve um ambiente facilitador, as futuras aprendizagens (caso não haja reparação, tratamento) serão marcadas negativamente.

Alguns alunos relataram que a vivência prática lhes permitiu pensar o conhecimento de outra maneira, eis que, quando o conteúdo teórico é apresentado para ser vivenciado posteriormente no campo de atuação profissional, já se processa de outra forma. Na minha atuação profissional como psicóloga professora, ministro a disciplina denominada de “Dinâmica de Grupo”, nela, ensino como o grupo (operativo ou psicoterapêutico, conforme Bion) pode se apresentar diante de uma aprendizagem e o quanto rico é o trabalho em grupos através das técnicas de dinâmicas de grupo.

Sugiro que os leitores se coloquem a par do funcionamento dos grupos através de uma técnica de dinâmica de grupo, no entanto, que não se confunda uma interpretação psicodinâmica de um grupo com uma mera “brincadeira” para passar o tempo e se divertir no momento que se trabalha com dinâmicas de grupo. A técnica de dinâmica de grupo é um importante instrumento de coleta de dados a respeito do funcionamento psicodinâmico de um grupo.

Contudo, observei que alguns membros do grupo, mesmo a técnica sendo muito prática, ainda necessitam de um maior tempo para internalizar, significar e usar o conhecimento aprendido, haja visto que os alunos revelaram que, no calor da discussão, esqueceram-se de utilizar as formas de resolução de conflitos apresentadas anteriormente pela professora. Percebo que a experiência prática auxilia na aquisição do conhecimento, pois a

memória empresta subsídio ao aprendizado, mas o conhecimento, tanto teórico quanto prático, precisa de certo tempo para fazer parte internamente do sujeito.

Por fim, a verbalização por parte dos alunos revelou que eles ficam empolgados com práticas de aprendizado desta espécie. A técnica permitiu que eles percebessem que a teoria tem um papel importante e que, sem ela, a prática é regida pelo senso comum, que, muitas vezes, está equivocado e que o equilíbrio emocional é fundamental para se agir de forma coerente no relacionamento com as pessoas.

Constataram também que, além da aprendizagem do conteúdo, o autodesenvolvimento emocional é fundamental, porque, se nos conhecermos, nos relacionaremos de forma mais consciente com os outros. Percebi que os alunos se deram conta de que eles têm uma responsabilidade além do estudo teórico das disciplinas nos cursos superiores, eles têm o dever (para serem bons profissionais) de se desenvolverem como pessoas e isso depende somente deles e não do professor.

Para encerrar, gostaria de compartilhar com os leitores que alguns alunos me escreveram dizendo: “que tinha sido valiosa a aprendizagem obtida naquela noite e que desejavam que mais oportunidades como esta acontecessem”. Confesso que fiquei satisfeita, pois me preocupei como os alunos estavam se sentindo com a situação que fora criada, e esses e-mails, juntamente com a experiência e os *feedbacks* dos alunos em aula, me permitiram concluir que a experiência de laboratório proporcionou uma experiência efetiva de aprendizagem para a maioria dos alunos desta turma.

5.2 Situação de aprendizagem “B”

Lembro-me de uma situação muito significativa para mim como professora e acredito que também para as alunas presentes na primeira aula da disciplina de Dinâmica de Grupo. Era uma turma de 12 alunas, mas, nesta aula, estavam ausentes três alunas. Era uma noite muito fria do mês de agosto de 2010 e deveria estar fazendo uns 7 graus de temperatura. Dirijo-me à sala de aula com a expectativa de que o conteúdo que havia preparado seria suficiente para a aquisição do conhecimento sobre o tema. Chego à sala de aula totalmente disposta a iniciar um vínculo saudável com as alunas, e imaginado que este (juntamente com a teoria) daria respaldo para o efetivo aprendizado destas. Entro motivada, carregando os livros que seriam utilizados na disciplina, mas minhas expectativas não se confirmam. Cumprimento

as alunas, enquanto que elas nem me olham e continuam posicionadas no fundo da sala de aula, inclusive algumas delas posicionadas de costas para a classe do professor (mesmo após a minha chegada na sala); algumas olhando para a porta de forma muito desagradável. Olho e acho estranha a falta de receptividade mesmo após eu ter dado boa noite a todas. Retomo, neste instante, o que, para Bolwby (1990), é a Teoria do Apego.

Para o autor, no bom apego, o responsável, além de atender de forma flexível às necessidades do bebê, deve saber de modo coerente supri-las, ter condições emocionais, cognitivas e materiais, e ter a capacidade de empatia principalmente ao que se refere ao sofrimento do bebê. Confesso que, ao entrar em sala de aula, me senti mal, pensando que elas poderiam ter facilitado o início do nosso vínculo. Fiz algumas tentativas de aproximação e elas respondiam negativamente à construção do vínculo. Pensei: “não vou conseguir dar aula para esta turma”. Resolvi, já que elas não faziam movimento de iniciar a aula, ir ao banheiro. Chegando lá, pensei que eu é que tinha a responsabilidade de construir este vínculo e que teria que tentar me aproximar, mesmo que de diferentes formas, até construir o vínculo.

Neste sentido, Bolwby (1990) destaca que o responsável adulto pelo apego, neste caso o professor, tem a tarefa de cuidar com conforto e segurança, propiciando uma base segura e, conseqüentemente, autonomia frente ao aprendiz. Segundo o autor, o bom desenvolvimento do apego entre professor e aluno é fundamental para que os alunos usufruam positivamente da aprendizagem. Como professora, desejava construir um apego seguro, permitindo que as alunas explorassem situações de aprendizagem, mas que, se estas necessitassem, eu estaria presente e à disposição. Porém, o apego que as alunas disponibilizavam naquele momento era um apego inseguro, desorganizado, demonstrando resistência e evitação à construção inicial do vínculo.

Criei a hipótese de que elas não queriam muita proximidade com quem ocuparia a classe do professor, ainda mais por ser um profissional que elas ainda não conheciam. Fui até a minha classe, olhei para as alunas fazendo menção em conversar algo, mas nenhuma estava me olhando e continuavam a conversar entre elas. Organizei todo meu material na classe, livros, lista de chamadas, computador, tirei o casaco e fui até o fundo da sala junto onde elas estavam. Novamente cumprimentei as alunas e convidei-as a sentarem lá na frente próximas à minha classe e ao meu material. Neste momento, elas reclamaram dizendo que estava muito frio (estavam bem próximas ao ar condicionado da sala), que não sairiam daquele lugar, pois sempre se sentavam ali e que elas esperariam eu “ir e voltar da frente ao fundo da sala para acionar as lâminas do computador”. Pensei “eu não conheço este grupo, a comunicação não é clara, são resistentes parecendo ser um grupo de difícil acesso”. Mas, por outro lado, pensei

que, como não as conhecia, deveria conhecê-las para compreendê-las e que, talvez, elas estavam comunicando algo que precisava compreender para trabalhar com elas durante todo o semestre. Elas estavam transferindo moções inconscientes que eu ainda não estava conseguindo compreender.

Percebendo que elas estavam me testando (relação de poder) e que estavam irredutíveis às mudanças que um aprendizado traz, me posicionei dizendo que eu compreendia que era uma noite fria, que elas estavam acostumadas a ficar naquela posição no fundo da sala, mas que o calor humano era tão quente quanto o do ar e que, naquela disciplina elas deveriam sentar-se na frente, próximas à classe do professor (a sala de aula é enorme e o número de alunos era pequeno, caso elas ficassem naquela posição, se dispersariam muito facilmente, da mesma forma como poderia aumentar a resistência a mim e ao aprendizado). Elas começaram a reclamar, mas eu não dei ouvidos às reclamações e disse que ajudaria a levar as classes para frente.

Arrumamos as classes em posição de meia lua e elas sentaram-se nas respectivas classes. Senti que as alunas mudaram o olhar sobre mim, antes, era um olhar de quem estava controlando e, agora, elas teriam que ceder e se deixar ser controladas. Percebi que, se eu tivesse paciência e lhes oferecesse as condições necessárias, como uma mãe suficientemente boa, nós conseguiríamos realizar um bom vínculo.

Observo que todo este movimento que fiz (mudar de lugar, trazê-las mais para frente, próxima a mim) teve que ser realizado de forma muito cuidadosa, afetiva, respeitosa, mas com autoridade. Como atividade para a primeira noite de aula, tinha preparado uma breve apresentação minha e do grupo e, depois, discutiríamos o plano de disciplina, conteúdos, bibliografias etc. Frente à situação de resistência que o grupo criou, mudei rapidamente minha estratégia de aula, pensei que era importante eu conhecer o grupo melhor, para compreender o que significava aquela resistência e para elas poderem se abrir à relação de aprendizado comigo. Compreendo que, se o grupo está resistente, mais aberta tenho que estar para gerar segurança no grupo e, aí sim, conseguir interagir, pois resistência gera mais resistência.

Abri mão da aula programada e decidi que deveria apostar no conhecimento a respeito do grupo, busquei em meu computador uma técnica que utilizo para trabalhar com o aprofundamento em grupo quando preciso saber muitos detalhes de cada componente daquele grupo. A técnica consiste de uma entrevista semidirigida, com algumas questões condutoras (que podem ser modificadas conforme a necessidade do momento) e as demais questões são criadas no decorrer da conversa. Eu escolhi iniciar com as seguintes questões: nome; idade; como foi a escolha pelo curso de psicologia; estado civil; se tem filhos; se tem animal de

estimação; se trabalha; se faz ou já fez trabalho voluntário; se já passeou ou morou no exterior; se tem algum lugar especial que gostaria de conhecer; se leu algum livro no último mês; se viu um bom filme; se fala mais de um idioma; se toca algum instrumento; se já se definiu por alguma área específica da psicologia etc.

Antes de eu aplicar a técnica, me apresentei dizendo como eu escolhi o curso de psicologia, como foi o trajeto da minha faculdade, como foi a minha formatura, o meu início de carreira até estar ali dando aula para elas. A respeito disso, resgato um fator que incide sobre as emoções no momento da aprendizagem, que é a identificação. Para Laplanche e Pontalis (2001), a identificação é um processo psicológico através do qual o sujeito assimila um segundo, o modelo do outro.

Conforme Scortegagna (2004), os mestres ocupam, para a criança, o lugar dos pais. Tornando-se um modelo de identificação, recebem como herança as inclinações carinhosas ou agressivas que eram dirigidas pela criança aos seus primeiros cuidadores. Os mestres tornam-se, assim, figuras fundamentais na representação dos ideais e na relação com seu aprendiz. Penso que o grupo agia defensivamente por não me conhecer e conhecer o tipo de vínculo que eu estabeleceria com este. Procurei mostrar, então, que tipo de apego gostaria de desenvolver com elas; antes de fazer o “inquerito” sobre a vida delas, falei sobre a minha vida profissional, permitindo que elas pudessem se aproximar e até se identificar profissionalmente comigo.

Após eu me apresentar, solicitei que quem quisesse poderia iniciar a apresentação e, para surpresa minha, prontamente uma aluna iniciou e as posteriores seguiram naturalmente a ordem. Durante a apresentação, conforme eu ia sentindo abertura, iniciava dando um *feedback* que auxiliasse nas aulas, por exemplo, recapitulava uma característica que nos ajudaria a alavancar o trabalho em grupo: “Fulana, você percebeu que a tua atitude ajudou o grupo a sair de tal dificuldade? Você tem que fazer isso mais vezes em momentos semelhantes a este, que tal?” Em outras situações que elas traziam exemplos, histórias que não deram certo, também apontava dizendo: “Você percebeu, então, que dessa forma não deu certo, ok?” “Sim”. Então, eu dizia: “e que outra forma você poderia fazer para dar certo?”

Após o término das apresentações, uma das alunas disse: “prô, nós gostamos muito da aula de hoje e gostaríamos de pedir ajuda à senhora, o que aconteceu aqui, no início da aula, foi um milagre porque nós nunca sentamos na frente da sala, mesmo os professores solicitando, sinto que nossa turma tem problemas, está desmotivada para vir às aulas, quando você perguntou por que escolhemos o curso de psicologia, nós não sabíamos o que falar porque nem mesmo sabemos. Gostaríamos que a senhora nos puxasse, nos motivasse a gostar das aulas”. Outra aluna disse: “prô, quando você pediu que fôssemos para frente, eu pensei:

pronto, agora vou ter que me mexer, tá na hora, essa disciplina é dinâmica de grupo, vou ter que mudar”. Narrando este episódio da aula, dialogo com outro fator que incide nas emoções interferindo significativamente na busca (ou não) pelo conhecimento, que é o fator investimento.

Para Cória-Sabini (2003), dentre as principais dificuldades que os docentes mais enfrentam em sala de aula, o mais difícil é a motivação de seus alunos. As alunas em questão, além de estarem resistentes para a construção de um apego seguro, estavam desmotivadas para aprender sobre sua futura profissão por não terem claro o quanto desejaram e o quanto sabiam sobre o curso de graduação que estavam frequentando. Sobre investimento, desejo e motivação, compreende-se que são energias psicológicas que colocam o sujeito em movimento em busca de algo. O sujeito que tem desejo investe e se motiva em buscar algo, ele se autorregula na busca pelo conhecimento, não ficando tão dependente do professor e nem da metodologia de ensino. Precisava auxiliar as alunas na busca pelos motivos que as levariam desejar se tornarem profissionais do curso em questão.

Neste aspecto, Vygotsky (1991) refletia que o pensamento do sujeito é determinado pela motivação, pelas necessidades e desejos, interesses e emoções. Existe um aspecto afetivo-volitivo em cada pensamento e, para compreender verdadeiramente um pensamento, deve-se buscar na sua raiz afetivo-volitiva. Conforme o autor, de nada adiantaria compreender as dificuldades de aprendizagem, se não considerar e entender os aspectos afetivos, emocionais do sujeito.

Enquanto eu ia escutando a aluna falar, pensei: “nossa, algo aconteceu, parece que consegui me aproximar e quebrar um pouco das resistências do grupo, agora, talvez possa ter chances de trabalhar com o grupo”. Fiquei muito preocupada com o fato da noite, pois era a minha primeira turma no curso, turma sobre a qual tinha muitas expectativas, já que, na minha época de estudante, a minha turma era muito motivada, estudava, perguntava, queria saber sempre mais do que era falado, dava a maior importância ao profissional da área. Para nós, éramos “os médicos das cabeças”, tínhamos a responsabilidade nas mãos e no intelecto de ajudar a melhorar o funcionamento do sujeito e a qualidade de vida das pessoas que nos procurariam nos nossos consultórios. Naquela turma, entretanto, parecia que elas ainda não sabiam desta importância ou, ainda, para elas, o curso não tinha esta importância. Não tinham verdadeira motivação para cursarem e, por isso, não investiam duramente no seu processo de formação acadêmica.

Com isso, pensei que elas deveriam ter a possibilidade, pelo menos, de pensar o que é o curso que elas escolheram como profissão da vida delas, desse modo, na aula seguinte,

preparei uma atividade que denominei de “Recorte Projetivo”. É uma atividade que tinha como objetivo fazer as alunas pensarem sobre a futura profissão, conhecer mais sobre as áreas de atuação e mercado profissional, o que deveriam fazer, quais as atitudes e ações deveriam começar a ter para se tornarem boas profissionais e, conseqüentemente, mais motivadas pelo curso.

Iniciei a “movimentação” que elas solicitaram, instiguei-as a pensar e solicitei uma atitude diferente daquelas às quais estavam acostumadas. A técnica consistia de dois momentos: no primeiro, elas deveriam pensar sobre três questões que eram: 1- O que você mais gostou no curso? 2- Como você se vê trabalhando no futuro? 3- Qual tipo de profissional você quer ser? Estas questões não precisavam ser respondidas teoricamente, mas deveriam orientar a busca por gravuras (nas revistas) que simbolizassem as respostas que, posteriormente, seriam apresentadas a mim e ao grupo de colegas.

No segundo momento da técnica, após terem apresentado ao grupo sua colagem, teriam que responder de forma escrita e me entregar três questões: 1- O que você tem que TER para ser o profissional dos seus sonhos? 2- O que você tem que FAZER para ser? 3- Quanto TEMPO levará para conquistar? As questões da primeira etapa da técnica existem para conduzir a busca das gravuras que representassem os seus pensamentos de forma projetiva, ou seja, sem que elas se dessem conta, estariam representando os desejos próprios que não estavam na consciência e precisariam estar. Na visão Bronstein (apud LEDOUX, 2001), as nossas emoções são mais influenciáveis quando não temos consciência desta influência. Com a técnica, busquei que elas verbalizassem seus conteúdos inconscientes que mais atrapalhavam neste processo de motivação e investimento. Se eu as compreendesse, as auxiliaria nesta nova etapa de descoberta e planejamento com o que fazer então.

Evidenciou-se que, no momento das apresentações da colagem, ao falarem, as alunas foram reconhecendo que certos aspectos nunca tinham pensado e que deveriam pensar, outros aspectos eram difíceis de serem pensados e que deveriam ser, outras alunas clarearam o que já pensavam, outras ficaram mais em dúvidas, mas, no mesmo momento, encontraram alternativa para clarear suas dúvidas. Percebi que a técnica alcançou o objetivo de responsabilizar as alunas pela sua formação e capacitação, motivação e um caminho a buscar (quando as dúvidas iam surgindo, eu, dentro do possível, ia apontando e solicitando ao grupo que sugerisse como a tal aluna faria para alcançar o que estava desejando) e ficou claro também que não basta frequentar as aulas e fazer o mínimo, isso traz desmotivação, o aluno tem que buscar (e o professor pode orientar nisso) aquilo que encontra sentido na sua

formação. Observa-se que um conceito fundamental para discutir este episódio é o fator investimento, tanto falado na teoria psicanalítica.

O investimento se caracteriza por uma energia psíquica que encontra uma representação. O indivíduo possuidor desta energia investe-a em alguma situação, neste caso na aprendizagem, na busca pelo conhecimento teórico-prático para sua formação profissional. As alunas deveriam investir suas energias psíquicas no objeto do conhecimento para que elas sintam-se motivadas, desejando aprender até que concluam o processo do ensino superior.

O termo investimento por parte do aluno, assim como no tratamento, na relação com o conhecimento, é fundamental para explicar se o aluno tem energia, intenção, motivos para investir no objeto do conhecimento. O acadêmico, da mesma forma que o paciente, terá que encontrar seus motivos e intenções para garantir o andamento e o sucesso do tratamento, assim como do aprendizado. Esta intenção de aprender, de obter o conhecimento, perpassa pela linha do desejo, que se constitui na relação com o outro (mãe), advinda da vivência de satisfação. Na situação do presente, o professor desempenha o papel que era dos pais inicialmente. Penso ter, de alguma forma, tentado dar significação ao processo de busca pela formação destas alunas.

Por fim, os materiais utilizados nesta técnica foram muitas revistas de diversos assuntos (focadas, famosos, informativos, revistas específicas do curso de psicologia, negócios...), cola, tesoura, folha de ofício e caneta. A técnica foi prevista para ser concluída em uma aula (quatro períodos), mas ela foi concluída em duas aulas (oito períodos), pois a parte em que as alunas falaram sobre suas colagens demorou mais, notei como elas ficaram motivadas ao falarem sobre suas escolhas, pensamentos e com as falas das colegas e como aguardavam o meu *feedback*, por exemplo, “fulana, escuta, quero ver o que ela vai falar” ou ainda “pronto, prô! Agora fala que estou curiosa”.

5.3 Situação de aprendizagem “C”

No curso de humanas, em nossa Faculdade, temos vestibular para o curso em dois momentos, na metade do ano e no fim do ano (manhã e noite), por isso, comumente, como professores, temos que ministrar a mesma disciplina durante a manhã para uma turma e à noite para outra. No caso que relatarei a partir de agora, falarei de forma comparativa sobre

uma mesma situação de aprendizagem que ocorreu de forma diferenciada nas duas turmas. Para exemplificar a situação ocorrida nas turmas, denominarei de turma A e turma B.

Certo dia, no momento em que planejava uma aula para a turma “A” e a turma “B” do curso, senti a necessidade de demonstrar (não só explicar) como, de fato, funciona a “Educação de Laboratório”, conteúdo programado para ser trabalhado durante esta aula. A Educação de Laboratório é um conteúdo fundamental para quem quer trabalhar com grupos de pessoas, sejam eles de cunho psicoterapêutico e ou operativo. A Educação de Laboratório consiste na aplicação, por parte do coordenador, de um conjunto metodológico visando à mudança pessoal a partir de aprendizagens diretas ou vivenciadas. Estas mudanças abrangem diferentes níveis de aprendizagem: cognitivo, emocional, atitudinal e comportamental, exigindo, assim, do profissional que coordenará o trabalho muita capacidade teórica, técnica-comportamental e emocional.

Este conteúdo poderia ser explanado de forma teórica e ser vivenciado logo após, porém, na turma “A” e “B”, não foi possível. As turmas tinham poucos alunos, a especificidade do assunto e o tempo que tínhamos para trabalhar não nos permitiam vivenciar o conteúdo em sala de aula de forma “ideal”. Como recurso metodológico, apresentei um filme chamado “A Onda”.

O filme é dirigido por Denis Gansel e retrata uma experiência de Educação de Laboratório de um professor com seu grupo de alunos. O enredo do filme se constitui por Rainer Wegner, professor, que deve ensinar seus alunos sobre autocracia. Devido ao seu pouco conhecimento sobre o assunto e desinteresse dos alunos, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de “A Onda”. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e “A Onda” já saiu de seu controle. O filme é baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967.

O filme mostra de forma clara o que é uma Educação de Laboratório, como funciona, o tempo necessário, a condução do processo, o envolvimento dos participantes, o funcionamento do grupo, o papel do coordenador, as mudanças, dentre outros aspectos. O filme é classificado como um drama retratando, portanto, aspectos de sofrimento, tristeza, violência, causando um forte impacto sobre os telespectadores, principalmente porque o filme é baseado em uma história real.

Para trabalhar o assunto, as duas turmas assistiram ao filme, mas as reações dos alunos foram completamente diferentes. Neste sentido, Branquinho (2010) comenta que a aprendizagem, processo de aprimoramento e fixação do conhecimento, está fundamentada nos aspectos emocionais de cada sujeito sobre aquilo que está sendo introduzido na sua linha de raciocínio. A aprendizagem está completamente relacionada com os aspectos de cada sujeito, pela sua história emocional, o que está vivenciando no momento presente da aprendizagem. Isso explica a atitude de cada turma frente a esta forma prática de aprendizado. O conjunto emocional, mais conhecido como processo transferencial, de cada turma permitiu ou não a aquisição do conhecimento através desta metodologia prática.

A primeira turma - denominada de turma "A" -, ao assistir ao filme, o fez atentamente, conseguindo interagir com ele, por exemplo, nos momentos de comédia do filme, os alunos conseguiam rir, sentiam-se tristes, assustados, na expectativa do que aconteceria, o que ficava explícito na linguagem corporal deles. Durante o filme, faziam comentários sobre as cenas, esboçavam seus sentimentos de acordo com o que estava sendo visto.

Ao final do filme, prontamente, teceram comentários, relacionaram fatos com o conteúdo, interpretaram ações dos personagens, falaram de si em relação aos personagens do filme, tentaram observar as mudanças dos personagens, o motivo, a causa destas mudanças ou daquelas mudanças que não ocorreram, enfim, o filme permitiu que o objetivo de aprendizagem fosse alcançado de forma próativa.

Com a turma "B", segunda turma a assistir ao filme, o objetivo de aprendizagem parece que não foi alcançado e atribuo às emoções esta não aprendizagem. A respeito disto, explica Ledoux (2001) que as emoções são fatores de motivação a futuras atitudes. Elas é que dirigem as ações e reações de longo prazo. Mas elas podem interferir negativamente, trazendo problemas, como é o caso dos alunos da turma B.

Para o autor, quando o medo se transforma em ansiedade, o desejo torna-se ganância, a raiva em ira, a amizade em inveja, o amor torna-se uma obsessão, as emoções começam a se voltar contra o sujeito que as sente. As alunas da turma B disseram que o filme era muito triste, agressivo e com final infeliz. E realmente o filme não era agradável, mas o que estava em consideração era a experiência de laboratório que nada tinha a ver com estas emoções verbalizadas pelos alunos. Se elas conseguissem controlar suas emoções, sentiriam as cenas do filme, e, ao serem questionadas sobre ele, pensariam e conseguiriam verificar que, por traz do seu enredo, tinha uma proposta de aprendizagem muito interessante e importante. Contudo, ficaram impedidas de aprender o conteúdo solicitado.

Durante a apresentação do filme, algumas alunas (especialmente uma delas) circulavam na sala, faziam ligações, teciam comentários negativos a respeito do filme e de ter que assisti-lo, só se manifestavam nos momentos de sofrimento dos personagens, dizendo: “Não quero ver isso”, “Olha só, quer dizer, é melhor nem olhar”. Assustavam-se, sofriam com as cenas, esboçavam suspiros de medo, iam ao banheiro e questionavam-se sobre a compreensão do filme. Ao acabar o filme, acendi a luz para iniciarmos a discussão e elas estavam com uma fisionomia de pavor, estranhei, pois, no cotidiano de estágio que frequentavam, elas tinham contato com histórias semelhantes ou ainda mais graves.

Neste contexto, Damásio (1996) afirma que a experiência das emoções altera as partes do corpo e são levadas a um novo estado em que são introduzidas mudanças significativas. Estas expressões (verbais, corporais e emocionais) são, para Ledoux (2010), as emoções; elas são uma forma pertinente para demonstrar a interação entre o cérebro e a mente. As emoções, conforme observa Dolan (apud FERREIRA, 2006), se manifestam por padrões comportamentais e estereotipados através de expressões faciais, atitudes e arousal autonômico. São estados que acontecem de forma espontânea, involuntária, sem que a razão entre em ação. As emoções foram gerando mudanças, sensações e comentário nos dois grupos, no entanto, no primeiro grupo, o filme gerou emoções que não interferiram negativamente na proposta inicial de aprendizagem, que era assistir ao filme e compreender o que era uma Educação de Laboratório. As emoções vinham, eles comentavam sobre elas, mas voltavam a se concentrar no filme. O que não ocorreu com o segundo grupo.

Solicitei que se pronunciassem dizendo o que pensaram e a turma ficou em silêncio por um tempo, até que uma aluna disse: “Que horror esse filme professora!” A fala e a expressão corporal destas alunas me passaram a impressão de que o conteúdo do filme mobilizou de forma negativa o aprendizado delas, parece que elas (ao contrário da outra turma) foram mobilizadas emocionalmente pela história dos personagens, ficando evidente que não conseguiram observar o filme de forma geral e tirar uma mensagem que podia ser contextualizada com o conteúdo da aula.

Verifiquei que, ao relatarem o que pensavam, mostravam-se identificadas com as histórias dos personagens, dos conflitos familiares que eles tinham, com o medo da perda de pessoas próximas, com o papel que exercia a droga na vida do usuário. Uma aluna chegou a relatar: “Nossa, prô! Lembrei o filme todo do meu antigo namorado, ele tinha comportamento igual ao do fulano do filme”. Para esta aluna, as emoções atualizadas pelo processo transferencial do passado (que vivera com o namorado) para o presente influenciaram

negativamente a leitura neutra que deveria ter para compreender realmente o que o filme mostrava e efetivar a aprendizagem.

Após várias tentativas de que elas iniciassem a discussão, correlação entre o filme e o conteúdo, fiz alguns apontamentos dos aspectos mais importantes. Depois deste estímulo, duas alunas (de uma turma com 11 alunas) começaram a falar sobre como era interessante e difícil o trabalho com grupos, mas que o filme exemplificava claramente uma Educação de Laboratório. Também comentaram sobre a responsabilidade da função de um coordenador de grupos e, enquanto as duas alunas discutiam comigo o filme, as outras conversavam sobre assuntos diversos não referentes ao tema e uma delas (a que eu percebi como mais incomodada com o filme) se retirou da sala, levando seu material, sem se despedir. Esta aluna (já citada acima), durante a exibição do filme, se retirou várias vezes da sala, comentando que o filme era horrível e lhe fazia lembrar coisas ruins relacionadas ao antigo namorado.

Após termos feito a discussão do filme (não a ideal, percebi que houve falhas na compreensão ou ela não foi atingida), resolvi conversar com as alunas sobre como elas se sentiram e que eu havia percebido que houvera um impacto forte do filme sobre elas, neste momento, surgiram comentários somente das duas pessoas que estavam discutindo anteriormente o filme. Disseram que o filme era forte, mas que retratava a realidade com que se deparavam em seus locais de estágios e que deveriam, apesar do sofrimento, aprender a lidar profissionalmente com a situação.

Com o intuito de aliviar as angústias que as emoções liberaram e organizar a aprendizagem que desejava como “professora suficientemente boa” (Winnicott), “segurei” este momento e as alunas com uma boa conversa e esclarecimentos do que elas deveriam aprender sobre a experiência que o filme lhes proporcionara.

Buscando acomodar, aliviar os sentimentos negativos “gerados” pelo filme, conversei com elas sobre como e porque ficaram impactadas, assim como apresentei o real objetivo da exposição do filme e retomei quais os aspectos importantes que elas deveriam ter observado e apreendido com este, como, por exemplo, a função que o coordenador do grupo tem, como ele conduzia o grupo, como o grupo se constituiu, quais as mudanças que ocorreram, de que forma, o tempo utilizado e outros aspectos que são representativos no momento da aprendizagem na Educação de Laboratório. Ao conversar com elas, busquei acalmar as emoções que emergiram e focar os aspectos que seriam importantes para a aprendizagem.

Bem, todas estas situações me trouxeram um aprendizado em relação a como ser uma “professora suficientemente boa” e, juntamente com ele, me surgiram várias indagações a respeito do que o aluno precisa para aprender e como ele pode me utilizar como figura de

identificação, que recursos ele precisa acionar para haver o aprendizado, como, de fato, ele aprende.

Se conseguirmos compreender estas e muitas outras questões sobre o aprendizado dos alunos, talvez, consigamos, como professores, criar estratégias metodológicas mais assertivas para efetivamente auxiliar na construção do conhecimento de nossos alunos.

Ao descrever estes escritos que falam sobre a minha prática profissional e a relação que tenho de professora com meus alunos, me questiono sobre qual a interferência das emoções no aprendizado destes alunos, pois, em todos os casos acima descritos, a emoção influenciou no processo e evidencio que, se eu compreender melhor o papel das emoções neste processo, poderei desenvolver aulas metodologicamente mais assertivas que contribuam para o eficaz aprendizado de sujeitos adultos universitários.

Penso ter conseguido me aproximar do que são os processos de aprendizagem, pelo menos, nestes grupos que estudei, verificando que, para a aprendizagem ocorrer efetivamente, ela depende de vários fatores que se correlacionam entre si e, de forma geral, concordando com Zabalza (2004), o qual refere que a aquisição do conhecimento depende das estratégias de ensino e das estratégias de aprendizagens, que são de responsabilidade do aluno. O estudo aponta que as emoções interferem significativamente nas estratégias de aprendizagens dos alunos e, se eles não estiverem dispostos a investir na busca pelo aprendizado, ninguém poderá fazer por eles.

A teoria psicanalítica apresentada no presente estudo propõe um olhar para este sujeito universitário diferenciado, não mais um sujeito constituído só por um corpo biológico, mas, sim, um sujeito sexualizado (BIRMAN, 1989), carregado de emoções e que estas têm um papel de interferência fundamental no processo de aprendizagem do adulto universitário. E ele tem uma responsabilidade única de desejar, se motivar e investir na busca pelo conhecimento que caracteriza o processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação central deste estudo foi evidenciar a aprendizagem que se estabelece na relação entre o professor e seu aluno na busca pelo conhecimento e em que medidas as emoções permeiam a produção deste conhecimento. Juntamente com esta questão principal, buscou-se identificar a caracterização do atual sujeito universitário; seu modo atual de aprender e analisar se as emoções incidem, de fato, no processo de aprender do sujeito acadêmico.

No decorrer da pesquisa, revelou-se, através da análise dos dados, que cada situação de aprendizagem narrada contemplou aspectos teóricos discutidos no presente trabalho, assim como abordou os diferentes interesses desta pesquisa. Constatou-se que a metodologia da pesquisa qualitativa, por meio das narrativas, possibilitou a ampla descrição dos dados, bem como a teoria psicanalítica contribuiu de forma efetiva na análise e interpretação dos mesmos.

Na constituição psíquica do sujeito, fator fundamental para a aquisição da capacidade de aprender, os pais têm papel fundamental, são eles que, a partir da decisão (ou não) de terem filho, se organizam (ou não) emocionalmente e financeiramente para recebê-lo. Ao nascer o bebê, os pais prestam todos os cuidados autoconservativos necessários e ele, em apoio a este cuidado, eles oferecem (principalmente a mãe) algo mais, como, por exemplo, o olhar, o toque, o carinho, o amor. Estes outros fatores não são de ordem autoconservativa e, sim, de ordem sexual e é isso que nos diferencia dos animais, ficando claro que somente um ser humano pode humanizar outro ser humano. Neste vínculo inicial, a mãe torna-se a mestre das primeiras aprendizagens, através de um apego seguro, ela desenvolve uma base sólida necessária às aprendizagens futuras.

A caracterização do sujeito adulto apresentada pela literatura diverge um pouco dos dados narrados na presente pesquisa. A literatura apresenta uma série de eventos que caracteriza o adulto contemporâneo, mas, que, na prática, não se verifica. Ao contrário do que a literatura propõe, os universitários que atuaram comigo nas cenas de aula narradas não apresentam estabilidade psicológica, estão em constante mudanças, estão em busca da profissionalização através da academia, no entanto, a escolha pelo curso de graduação não foi orientada de forma consciente. Muitos não se dedicam ao processo de aprendizagem, pois ainda não têm claro o seu desejo profissional, enquanto isso, já constituíram famílias e, na maioria delas, não são relacionamentos emocionais estáveis. Houve uma união, logo vieram os filhos (se não vieram antes ainda) e muito próximo também ocorreu a separação. São

peças jovens, que se inseriram precocemente no mercado de trabalho, sem profissionalização e preparação.

O adulto, hoje, se insere muito cedo no mercado de trabalho para suprir a necessidade de uma vida familiar precoce (ou a nuclear - ajudar os pais, ou a que constituiu precocemente), não se profissionaliza, trabalha e, assim que “resta” um tempo, vai em busca de um curso de graduação que se aproxime da sua condição financeira e, muitas vezes, que não tem relação com o trabalho que realiza no seu dia-dia ou não tem a ver com as suas características pessoais, resultando em profissionais medianos que não suprem a necessidade do mercado de trabalho atual.

Já o contexto acadêmico atual possibilita facilmente a entrada dos sujeitos na universidade, alguns centros de ensino utilizam como instrumento de seleção uma simples redação ou ainda a comercialização dos resultados. Esta forma de ingresso no ensino superior causa um novo movimento, que é o de massificação do ensino superior. Busca desenfreada por alguns cursos, como, por exemplo, Medicina e mínima procura de outros cursos, como as licenciaturas. E isso se deve também pelo pouco incentivo das políticas de orientações profissionais que auxiliariam o jovem na busca pela escolha adequada conforme seu perfil.

Este processo de massificação causa a entrada de grupos muito grandes e diversificados, com pouca motivação para atender às solicitações explícitas e implícitas que a formação profissional exige. A metodologia de ensino do professor também é acometida pela massificação, as turmas são muito grandes e restam poucos recursos metodológicos, cabe a este professor adequar as metodologias existentes ou, ainda, desenvolver novas metodologias, o que não é possível sem uma boa formação profissional continuada.

A massificação interfere, ainda, no processo de formação deste professor universitário, a demanda está maior do que o mercado tem para oferecer. O tempo de formação do professor é longo, muitas vezes, ele nem chega a concluir esta etapa e já tem que desempenhar bem a função no mercado de trabalho.

Verifica-se que a capacidade de aprendizagem se ampliou, o sujeito adulto universitário se caracteriza por ser um aprendiz, a idade não é fator preditor na capacidade intelectual, basta que o sujeito exercite as habilidades que deseja e, com o tempo, irá adquiri-las. O tempo é um fator importante, mas não necessariamente ruim, visto que, com a idade chegando, perdem-se algumas habilidades, como a rapidez, mas ganham-se em outras, como a experiência, a atenção e a paciência. O funcionamento da saúde física e emocional do sujeito adulto é fator incidente na capacidade de adquirir novos conhecimentos. O aluno, nos dias atuais, tem a tarefa de construir sua aprendizagem, e o professor é quem apia e facilita este

processo como um todo, conhecendo como os alunos aprendem e o que passa pelas suas mentes e seus corações quando o conteúdo é ministrado.

Com a teoria freudiana, o corpo do sujeito (mentes e corações, descritos acima) é compreendido de outra maneira, não é mais só um corpo biológico em que as emoções são comparadas a mais um processo, assim como o da cognição. A pulsão auxilia na compreensão das emoções, da cognição perspectiva da desnaturalização do corpo biológico, não mais operado pela via cerebral. A emoção é um processo que relaciona a mente e o cérebro. Ela integra a subjetividade de cada ser humano. Ela é quem atribui o “colorido” da vida, significando um complexo estado moral, acarretado por modificações das funções biológicas e mentais. As emoções, quando intensas, interferem significativamente nas funções intelectuais e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, mesmo sendo um sujeito adulto.

Verificou-se que as emoções que mais interferem negativamente na produção intelectual do sujeito adulto são aquelas decorrentes de um apego inseguro, de uma não identificação com o objeto que transmite a aprendizagem, de uma transferência negativa dos fatos passados para o presente e de uma ausência de desejo e investimento na pulsão pelo conhecimento.

Através dos dados levantados, propõe-se, então, o desenvolvimento de políticas de: saúde mental que auxiliem as mães no desenvolvimento de um apego seguro e saudável com seus bebês, proporcionando um desenvolvimento psíquico e cognitivo capaz de assegurar novas e futuras aprendizagens; incentivo a práticas de formação e especialização do professor de ensino fundamental, médio e de ensino superior, assim como políticas de orientação profissional aos jovens da rede privada e, principalmente, da rede pública que estão ingressando no mercado de trabalho.

Conclui-se que as emoções incidem significativamente no processo de aquisição do conhecimento do sujeito universitário quando não reconhecidas e trabalhadas de forma consciente pelo mesmo e pelo docente.

REFERÊNCIAS

- BEE, H. **O ciclo vital**. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BENINCÁ, Silvia. Relação da espiritualidade e bioética no processo de cuidar. In: SANTIN, Janaína Rigo; BETTINELLI, Luiz Antônio (Org.). **Bioética e envelhecimento humano: inquietudes e reflexões**. Passo Fundo: Berthier, 2010. p. 175-187.
- BIRMAN, J. **Freud 50 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1989.
- BLEICHMAR, A. S. **Nas origens do sujeito psíquico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. **Fundação do inconsciente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.
- BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BRANQUINHO, L. A. **O processo emocional no desenvolvimento da aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.meuartigo.brasilecola.com>>. Acesso em: 05 dez. 2010.
- BROOK, A. Neuroscience versus psychology in Freud. In: BROOK, A. (Org.). **Neuroscience of the mind on the centennial of Freud's Project for a scientific psychology**. New York: New York Academy of Sciences, 1998. p. 66-77.
- CÂNDIDO, C. L. **A psicanálise interessa ao estudo da cognição?** Psicologia: teoria e prática. v. 6. n. 2. São Paulo, 2004.
- COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- COVINGTON, M. V. **The will to learn**. A guide for motivating young people. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEMBO, M. H. **Motivation and learning strategies for college success.** A self-management approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1981.

ERICSON, E. Elements of a psychoanalytic theory of psychosocial development. In: ERICSON, E. **Childhood in society.** New York: W.W. Norton, 1963.

_____. **Identity:** youth and crises. New York: W.W. Norton, 1968.

FERREIRA, M. H. M. Distúrbios de aprendizagem: abordagem terapêutica dos aspectos psicológicos. In: **VII Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil.** Anais. Canela, RS: Abenepi, 1983.

_____. Aprendizagem e problemas emocionais. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 436-451.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade.** v. VII. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana III.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

KAEFER, H. Semiologia psicológica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 87-102.

KUSNETZOFF, Juan Carlos. **Introdução à psicopatologia psicanalítica.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

LACAN, Jacques. **A relação de objeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LAPLANCHE, J. **O inconsciente e o id.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Vocabulário da psicanálise.** Laplanche e Pontalis; sob a direção de Daniela Lagache; Trad. Pedro Tamen. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. et al. **Déja me que te cuente; ensayos sobre narrativa y educación.** Barcelona: Editorial Laertes, 2002.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional:** os misteriosos alicerces da vida emocional. Trad. Terezinha Batista dos Santos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEVENFUS, Rosane. **Psicodinâmica da escolha profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIDZ, T. **A pessoa: seu desenvolvimento durante o ciclo vital.** Porto Alegre: Artmed, 1983.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Heitor O'Dwyer de. De Aulagnier a Winnicott. **Psicanálise e Universidade:** revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicanálise do Programa de Pós Graduação em Psicologia Clínica da PUC-SP, São Paulo, n. 17, p. 101-107, set. 2002.

MICHAELIS, Dicionário. **Emoção.** Disponível em: <<http://michaelis.vol.com.br>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

MOSCOVICI, F. **Razão e emoção: a inteligência emocional em questão.** Salvador: Casa da Qualidade, 1997.

OHLWEILER, L. Transtornos da aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 127-130.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura (Org.). **Porque escrever é fazer história.** Campinas: Graf. FE, 2005.

REDE PSICOLOGIA. **Psicologia das emoções.** Disponível em: <<http://redepsicologia.com>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

RUIZ, Valdete Maria. Motivação na universidade: uma revisão da literatura. **Estudos de Psicologia,** Campinas, v. 20, n. 2, Maio/Ago. 2003.

SANDIE. **Meu portfólio de psicologia.** Disponível em: <<http://ser-psicologo.blogspot.com>>. Acesso em: 05 dez. 2010.

SANTOS, F. J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade/qualidade.** São Paulo: Cortez, 1995.

SCORTEGAGNHA, S. **O que realmente aprendemos com nossos professores.** Passo Fundo: UPF, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

_____. **O gesto espontâneo.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

____. **Holding e interpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

____. **Os bebês e suas mães.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIMERMAN, David E. **Fundamentos psicanalíticos:** teoria, técnica e clínica - uma abordagem didática. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CIP – Catalogação na Publicação

B299s Baseggio, Denice Bortolin

Sujeito adulto universitário: qual o papel das emoções no processo de aprendizagem? / Denice Bortolin Baseggio. – 2011.

105 f.; 30 cm.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Adriana Dickel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2011.

1. Ensino superior – Rio Grande do Sul. 2. Emoções. 3. Aprendizagem. 4. Psicanálise e educação – Rio Grande do Sul. I. Dickel, Adriana, orientador. II. Título.

CDU: 378(816.5)

Catalogação: Bibliotecária Marciéli de Oliveira - CRB 10/2113