



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**EMOÇÕES, EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DE ESTUDANTES DE UM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO INTERIOR DO PARANÁ**

CLAUDIA DALLAGNOL

CASCADEL - PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**EMOÇÕES, EDUCAÇÃO SUPERIOR E PROCESSO DE ENSINO E DE
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DE ESTUDANTES DE UM
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO INTERIOR DO PARANÁ**

CLAUDIA DALLAGNOL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCADEL - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Dallagnol, Claudia

Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem : uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná / Claudia Dallagnol; orientador(a), Ivete Janice de Oliveira Brotto, 2018.

146 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Emoções. 2. Educação Superior. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. I. Brotto, Ivete Janice de Oliveira. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-65
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

CLAUDIA DALLAGNOL

Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um campus universitário do interior do Paraná

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ivete Janice de Oliveira Brotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adriana de Fatima Franco

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Ireni Marlene Zago Figueiredo

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Rejane Teixeira Coelho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 3 de dezembro de 2018

Dedicatória

Em especial, aos participantes desta pesquisa e a todos os estudantes de Educação Superior de nosso país. Reconheço suas lutas diárias para acessar, permanecer e concluir essa etapa educacional, também as vivi em meu tempo de graduação!

Para todos aqueles que foram apoio e suporte, das mais diversas formas, e que também me construíram enquanto pessoa e profissional, especialmente na época da minha graduação em Psicologia: Paula (você mais que todos), mãe e pai, Charles, professores e muitas pessoas que guardo carinhosamente em minha memória!

AGRADECIMENTOS

Agradecer parece ser tão pouco diante de tudo o que vivi e que me surpreendi durante o tempo de mestrado. Até hoje, essa foi uma das melhores experiências de formação que já pude ter.

Em primeiro lugar, e com muita importância, meu imenso e eterno agradecimento à minha amável orientadora, professora Dr^a Ivete Brotto. Sou grata pela oportunidade de tê-la como orientadora, por ter escolhido meu projeto de pesquisa, pela sua dedicação, por atribuir tanto sentido ao que pesquisamos e pelo afeto e acolhimento nos momentos que dividiu comigo; momentos estes constituídos de encontros presenciais e encontros escritos. Em minha vida tive a oportunidade de ter muitos bons professores, o que me faz compreender como pude chegar até este momento. Mas, nessa vivência de mestrado e em nossa pesquisa, professora Ivete, você foi uma adorável surpresa, que despertou ainda mais o meu desejo pelo estudo e pela compreensão do ser humano. Agradeço por tudo o que vivi, aprendi e me tornei durante esse processo de aprendizagem e nessa relação, e por dividir este momento de sua vida profissional. Você realmente exerce a docência com maestria!

Agradeço a todos os estudantes que aceitaram participar da pesquisa, desde os participantes do projeto piloto/pré-teste. Desejo muito que este estudo traga contribuições para vocês! Meu carinho é imenso e a admiração ainda maior pelas lutas diárias que enfrentam para estarem e permanecerem na Educação Superior.

Agradeço especialmente à minha família: pai, mãe, Paula e Charles, por aceitarem minhas escolhas, compreenderem esse tempo dedicado aos estudos, preocuparem-se em como e por onde estive, além de comemorarem comigo aquilo que transmitia como conquistas diárias. Amo vocês e me sinto muito feliz por concluir essa formação, afinal, em nossa vida simples, nada foi fácil e poucas vezes considere que seria possível chegar a esta formação.

Agradeço à coordenadora do mestrado, professora Dr^a Isaura Mônica Zanardini, e a todos os professores pelos ensinamentos e vivências compartilhados; em especial a professora Cida (Aparecida Favoreto) de quem admiro muito seu conhecimento e suas excelentes explicações em aula. Também agradeço, com carinho, às professoras Maria Lídia S. Szymanski, Elizabeth Rossetto e Ireni Marilene Z. Figueiredo pelo aprendizado proporcionado, pois, cada qual a seu modo, trouxe significativas contribuições e reflexões para minha pesquisa. A todos meu muito obrigada!

Agradeço às professoras Ireni Marilene Z. Figueiredo, Rejane Teixeira Coelho e Norma da Luz Ferrarini por aceitarem fazer parte da banca de qualificação e pelas essenciais considerações que dedicaram à minha pesquisa. Agradeço ainda a Ireni,

a Rejane e a Adriana de Fátima Franco por aceitarem compor a banca de defesa, pelo tempo, dedicação e contribuições à pesquisa. Meu mais sincero agradecimento!

Agradeço à Jeani E. Schmidt por tudo o que vivemos. Foi você que também me fez pensar no mestrado naquele momento e isso se tornou uma conquista muito compartilhada por nós. Minha companheira de viagens, de angústias, de dúvidas e de anseios do período. A nossa parceria foi ótima, guardarei essa vivência comigo de forma muito especial.

Agradeço à Juliana Escher, tão acolhedora, que me recebeu em sua casa por muitas vezes durante esse tempo, sempre cheia de atenção e carinho, preparava comidas deliciosas e fazia com que me sentisse tão bem em seu lar. Meu mais sincero agradecimento pela sua bondade!

Agradeço aos colegas do curso, Jeani S., Vivien M. e principalmente aos mais próximos, que compartilhamos de aprendizados e de momentos bastante especiais. Também, agradeço aos amigos e pessoas importantes que participaram desta etapa, estiveram presentes, em especial a Késia Z. e a Tatiana K.!

Agradeço a Unioeste pela oportunidade dessa formação de qualidade e a UFFS por me permitir cursar o mestrado paralelamente ao trabalho. Essa formação certamente qualificará a prática do trabalho diário.

Agradeço muito aos meus colegas de trabalho, que foram compreensivos nas minhas ausências para conquistar essa formação!

Agradeço, por fim, por ter recebido proteção no percurso das inúmeras e longas viagens e em todos estes dias e noites distantes de casa para cursar o meu Mestrado!

Epígrafe

"Muita ansiedade, posso estar entre as pessoas mas não consigo interagir, sofro como se não "darei conta" quando alguém propõe algo. Às vezes começo a chorar do nada, sinto como se a alma [não] aguentasse tanto sofrimento e tudo isso acontece quando alguém diz um não ou fala em tom mais alto, não consigo controlar."

Benjamim (participante da pesquisa –
nome fictício)

DALLAGNOL, Claudia. **Emoções, educação superior e processo de ensino e de aprendizagem: uma análise dos enunciados de estudantes de um *campus* universitário do interior do Paraná.** 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

RESUMO: As condições de ingresso e as experiências vivenciadas pelos universitários no contexto acadêmico são fundamentais para a sua permanência e qualidade no curso do Ensino Superior. A realidade universitária pública federal teve mudanças recentes, a partir do Plano Nacional de Educação (2001-2010) com metas para o aumento do investimento e ampliação da possibilidade de acesso, especialmente para a população menos favorecida social e economicamente. Esses fatos exigem maior atenção para com o estudante, com ações que oportunizem condições para que a passagem pela universidade ocorra com qualidade. Nesse sentido, serviços de apoio ao estudante tem papel essencial na graduação, como a oferta de serviços de Psicologia que visam a auxiliar o estudante a enfrentar as dificuldades emocionais e favorecer a sua permanência na Educação Superior. Diante desse contexto, originou-se a inquietação que conduziu ao desenvolvimento desta pesquisa, com a seguinte pergunta: o que motiva os estudantes a procurarem o serviço de psicologia na universidade e quais são as interferências desses motivos no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Superior? Nessa direção, objetivamos com esta pesquisa identificar e analisar os motivos e emoções apresentados por estudantes do Ensino Superior público federal para a procura pelo serviço de psicologia na instituição que frequentam, bem como estabelecer relações destes com o processo de ensino e de aprendizagem. A produção de dados foi realizada em um *campus* de uma universidade federal, localizada no interior do Paraná, sendo público alvo os estudantes dos cursos de graduação, que são oriundos dos diferentes estados e regiões do país. No período do segundo semestre de 2017, após a realização do atendimento psicológico para estudantes que procuraram por vontade própria, aplicamos o questionário da pesquisa. Os dados produzidos a partir de 30 questionários válidos foram sistematizados e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin. Ainda, os dados foram analisados à luz da perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev e Luria, que compreendem o desenvolvimento humano como um processo conectado aos fenômenos históricos e culturais, bem como sob a perspectiva bakhtiniana de linguagem de Bakhtin e seu Círculo, que permitem o entendimento da influência da linguagem na constituição do psiquismo e da consciência humana. Desse modo, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, qualitativa, com abordagem exploratória. Os resultados foram organizados em quatro categorias temáticas: mudanças na condição de vida; adaptação acadêmica/escolha profissional; impacto/reações emocionais; e, processo de ensino e de aprendizagem. Após as análises detalhadas dos conteúdos, concluímos que diferentes motivos, internos e externos à universidade, tais como a mudança para outra localidade, a distância da família, novas responsabilidades, as exigências do ensino na universidade, mostraram relação com os estados emocionais manifestados pelos estudantes e indicam incidir significativamente sobre a condição de aprendizagem desses universitários. Diante dos resultados obtidos, ressaltamos a importância e a

necessidade de incentivar os serviços de apoio ao estudante em âmbito universitário, o reconhecimento sobre a condição emocional a que vivem e a importância da formação docente que atente para a relação afetivo-cognitiva.

Palavras-chave: Emoções; Educação Superior; Ensino; Aprendizagem.

DALLAGNOL, Claudia. **Emotions, higher education and tutoring and learning process: analysis of student's speech from Paraná's countryside universities.** 2018. 146 f. Dissertation (Master in education). Post-graduation Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education, Research Line: Teacher training and teaching and learning processes, State University of West Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ABSTRACT: The University entry requirements and the students' experiences during this learning period are the base for the permanence on the University and the education quality. The Brazilian Federal Public Universities' reality has suffered recent changes since the National Education Plan (2001-2010); the plan goals were to increase the investments and the access to the higher education, with especial emphasis to the poorer people. With this on mind, the needy students require more attention through actions that helps them to foster their academy life's quality. This quality on their academy life has the support services, like the Psychological help, as the core stone to make it easier to students to face emotional hardships and facilitate their permanence on Higher Education. In face of these arguments a feeling of restlessness gave origin to this research, with the main question: what are the motivations behind the undergraduate students' search for the psychological service on the University and how these motivations interfere with the learning process? This research focuses on the analyses of the emotions and the main motivations that make them resort to the support services and, as well as, the correlation of this emotions e motivation have with the students' learning process. The production of any data and information were collect on a Federal University's campus located on Paraná's countryside and the subjects, undergraduate students, were from all Brazil regions. The questionnaires were filled by students after the psychological service that occurred during the 2017s second semester. The data gathered from 30 valid questionnaires were analysed and systematized through Bardin's Content Analysis and Vigotski, Leontiev and Luria's Historic-Cultural Psychology. The Historic-Cultural Psychology focuses on the human development as a historic and cultural process, like the bakhtinian's perspective that perceives the correlation between the language, the construction of psyche and the human conscience. This way, this research comprehends bibliographic and field researches, qualitative, with exploratory approach. The results were organized on 4 categories: life conditions improvement; academic adaptation/ professional choice; emotional reaction/impact; and learning process. After data analysis, we reached a conclusion that several internal and external causes influenced the students just as moving to another city, living away from their family, the new responsibilities, the demanding academic studies have shown influence on the student's emotional, therefore affecting the learning capacity from these under-graduated students. In the face of the results, we emphasize the importance and necessity to foster the support services to university students and the acknowledgement of their emotional state and the professors' formation which observes the cognitive-affective relation.

Keywords: Emotions; Higher Education; Tutoring; Learning.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| FONAPRACE | Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| MEC | Ministério da Educação |
| PNAES | Plano Nacional de Assistência Estudantil |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| REUNI | Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SciElo | Scientific Eletronic Library Online |
| Sisu | Sistema de Seleção Unificada |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabela 1 | Semestre que os participantes da pesquisa informaram frequentar..... | 98 |
| Tabela 2 | Idade dos participantes da pesquisa..... | 99 |
| Tabela 3 | Perfil dos participantes da pesquisa..... | 100 |
| Tabela 4 | Motivo(s) da procura pelo serviço de Psicologia na instituição..... | 100 |
| Tabela 5 | Sintomas percebidos pelos estudantes que motivaram a buscar o atendimento psicológico..... | 118 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| 1 A FORMAÇÃO DO PSQUISMO E A LINGUAGEM NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E BAKHTINIANA DE LINGUAGEM..... | 23 |
| 1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO PSQUISMO... | 23 |
| 1.2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM | 36 |
| 1.3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM | 44 |
| 2 AS EMOÇÕES, O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E A RECENTE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR..... | 49 |
| 2.1 AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO PSQUISMO..... | 49 |
| 2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO | 63 |
| 2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS QUE ABORDARAM A TEMÁTICA DAS EMOÇÕES | 71 |
| 2.4 ENSINO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E O APOIO PSICOLÓGICO AO ESTUDANTE | 84 |
| 3 PARA QUE BUSCAR APOIO PSICOLÓGICO? COM A PALAVRA OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS..... | 91 |
| 3.1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO ASSUMIDO | 91 |
| 3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS, O QUE DIZEM E QUE LUGAR AS EMOÇÕES OCUPAM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA VIDA UNIVERSITÁRIA | 98 |
| 3.2.1 Mudanças na Condição de Vida | 102 |
| 3.2.2 Adaptação Acadêmica/Escolha Profissional | 109 |
| 3.2.3 Impacto/Reações Emocionais..... | 114 |
| 3.2.4 Processo de Ensino e de Aprendizagem | 120 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS..... | 131 |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP | 141 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 144 |
| APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa | 145 |

INTRODUÇÃO

A expansão da Educação Superior no Brasil nos últimos anos foi significativa e advém do reconhecimento do papel que as universidades desempenham para promover a transformação social e superar a elitização do acesso a esse nível educativo. Foi a partir desses elementos que desde 2001, com o Plano Nacional de Educação – PNE e suas metas que estabeleciam o aumento dos investimentos na área, e, ainda, a ampliação do quantitativo de estudantes atendidos pela Educação Superior, que se deu início ao expressivo crescimento das instituições de Ensino Superior. Até 2002, o país contava com 45 universidades federais e com 148 *campi*, já em 2014, passou a ter 63 universidades e 321 *campi*, o que indica um aumento de 117% (BRASIL, 2014, p. 32).

Em acordo com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2010), que tem como finalidade ampliar as condições de permanência do estudante na Educação Superior pública federal, minimizando as desigualdades sociais e oferecendo uma estrutura que contribua para a qualidade da formação, a universidade federal, *lócus* onde se realizou esta pesquisa, oferece aos estudantes apoio socioeconômico, que envolve recursos financeiros, e técnico de profissionais como assistente social, pedagogo, psicólogo entre outros, de acordo com a estrutura técnica configurada por cada *campi*. Especificamente no *campus* em que a produção dos dados desta pesquisa foi realizada são ofertados auxílios financeiros para estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica, sendo, para isso, necessário realizar um cadastro socioeconômico.

Também, nesse *campus* em questão, localizado no interior do Paraná, são ofertados atendimentos psicológicos e pedagógicos aos estudantes que manifestam necessidade. Dessa forma, o serviço psicológico encontra-se vinculado às ações do PNAES, com objetivo de oferecer principalmente atendimentos, de apoio e orientação, as mais diversas questões apresentadas pelos acadêmicos, além de atuar em demandas educativas de promoção e prevenção da saúde, tanto coletivas quanto individuais.

Com a Lei 12.711 (BRASIL, 2012), conhecida como a “Lei de Cotas”, o ingresso nas universidades federais passou por mudanças, como a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes oriundos de ensino médio público. Destas, 50% deveriam ser ocupadas por estudantes com renda per capita familiar igual ou

inferior a 1,5 salário mínimo. Ressaltamos que a universidade *lócus* desta pesquisa utiliza como método de acesso o Sistema de Seleção Unificada - Sisu e a distribuição de vagas conforme a “Lei de Cotas, mas com a diferença de que, ao invés de reservar apenas 50% das vagas, faz a sua reserva a partir do percentual de estudantes que conclui o Ensino Médio na escola pública, observando o último senso da educação básica de cada Estado em que estão localizados os seus *campi*. Assim, aproximadamente 90% de suas vagas são ocupadas por estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, sendo que a maioria dos graduandos é proveniente de escolas públicas de todo o Brasil, o que denota a diversidade do público estudantil presente no âmbito da instituição.

Portanto, evidenciamos que a Educação Superior abriu espaço para um público que anteriormente encontrava limites quanto à possibilidade de acesso, especialmente diante da necessidade de concorrer às vagas com estudantes que realizaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas privadas, as quais, em geral, oferecem um ensino de melhor qualidade.

A motivação para este estudo nasceu do interesse da pesquisadora, que possui formação em Psicologia e atuou no atendimento de apoio ao estudante no Ensino Superior público. Ou seja, tendo em vista a procura pelo atendimento psicológico, a percepção do sofrimento dos sujeitos e a preocupação em qualificar as ações desenvolvidas pelo profissional psicólogo neste contexto, mas também, para além disso, com o interesse em oferecer conhecimento e subsídios para outros profissionais técnicos ou docentes que, em diversos contextos do Ensino Superior, vivenciam no seu cotidiano as angústias apresentadas pelos estudantes, presenciam a evasão universitária, dentre outras problemáticas presentes.

No entanto, há um caminho percorrido pela pesquisadora que antecede à experiência de trabalho na assistência estudantil universitária, o qual certamente contribuiu para aumentar a opção e dedicação à temática desta pesquisa. O seu histórico de formação educacional foi marcado por experiências significativas, como estudar em escolas interioranas, em zona rural, e com diversas turmas/séries na mesma sala. Foi estudante-trabalhadora em parte do Ensino Médio e Superior, o que exigiu a superação de limitações impostas pela realidade social. Outro elemento importante a considerar nesta totalidade está na condição de ter sido bolsista parcial do Programa Universidade para Todos – PROUNI, o qual possibilitou (juntamente com outros apoios especialmente financeiros) a permanência e a conclusão do

Ensino Superior. Tais variáveis, somadas à oportunidade de presenciar muitos bons professores ao longo da trajetória educacional, mostram uma realidade sócio-histórica de formação humana com vivências que direcionaram a pesquisadora para o interesse da temática em foco. Nessa direção, este estudo encontra-se vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, *campus* Cascavel, na linha de pesquisa de Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.

Diante do novo cenário nacional da Educação Superior brasileira, compreendemos ser necessária uma leitura dinâmica e mais próxima da realidade do público que frequenta a graduação e que procura o apoio socioeconômico e de profissionais, especialmente para atender às necessidades que apresentam. Com essa conjuntura, originou-se a inquietação que levou ao desenvolvimento desta pesquisa, com a seguinte pergunta: o que motiva os estudantes a procurarem o serviço de psicologia na universidade e existem interferências desses motivos no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Superior? Assim, o objetivo desta dissertação é analisar os motivos, por vezes expressos em emoções, apresentados por estudantes de uma instituição federal de Ensino Superior para a procura pelo atendimento psicológico institucional na relação destes com o processo de ensino e aprendizagem.

A fim de atingir o objetivo principal da pesquisa, temos como objetivos específicos: mapear os motivos que levam os estudantes a procurar pelo atendimento psicológico; investigar os fatores associados às dificuldades apresentadas; e relacionar os motivos para a procura pelo atendimento e as expressões emocionais manifestadas pelos estudantes com o processo e contexto de ensino e aprendizagem.

A problemática em investigação demonstra sua importância e se justifica por vários aspectos, dentre eles, que o apoio psicológico no Ensino Superior público federal se mostra um trabalho relativamente novo no país e há escassa produção teórico-científica, especialmente que se propõem a pensar o indivíduo enquanto ser que é afetado pelo meio social e por ele desenvolvido, considerando a unidade afetiva e cognitiva. Portanto, torna-se necessário desenvolver estudos nesta área para qualificar os profissionais, produzir mais conhecimento para embasar a atuação e as intervenções apropriadas ao contexto, o que ainda permitirá agregar elementos para orientar políticas de assistência estudantil.

As recentes mudanças ocorridas no Ensino Superior público, a começar pelas metas do PNE, em 2001, a partir da expansão das universidades federais e do acesso a um público diferenciado, também evidenciam a relevância desta pesquisa. Pois, temos percebido a necessidade do atendimento psicológico por meio da busca dos estudantes ao serviço, e a universidade tem se mostrado um espaço menos elitizado, assim, mais próximo da realidade social brasileira, na medida em que amplia o acesso, especialmente, das populações de baixa renda.

Nesse contexto, o serviço de Psicologia, na universidade *lócus* onde realizamos esta pesquisa, procura acolher os estudantes, auxiliar no enfrentamento dos estados emocionais e dificuldades do processo de ensino-aprendizagem que se relacionam e apresentam no período da graduação. A psicologia preocupa-se, dentre outros aspectos, com a subjetividade humana, aquilo que faz com que cada ser humano seja sujeito de sua história e tenha um conjunto de sentimentos, vivências e compreensões que lhe fazem único. Pela perspectiva da Psicologia-Histórico Cultural, enquanto sujeitos, somos seres sociais e resultado de um processo sócio-histórico, que não desconsidera a natureza genética/biológica, mas agrega a ela as interações da vida em sociedade. Considerando que vivemos em uma sociedade que apresenta diferentes condições e possibilidades aos grupos sociais, têm-se dessa forma diversas formações subjetivas, visto que os sujeitos agregam à sua formação humana e subjetiva essa vivência sócio-histórica.

Na perspectiva vigotskiana, compreendemos o desenvolvimento humano e a aprendizagem como processos que interagem mutuamente, sendo que o primeiro segue o segundo (VYGOTSKY, 2005, p. 41). Logo, o desenvolvimento humano, intelectual e outros processos, estariam intimamente relacionados às condições de aprendizagem, de educação, àquilo que se torna possível com a aquisição de novos conhecimentos, nas relações sócio-culturais experienciadas mais proximamente ou não.

Nesse amplo contexto, as emoções e o processo de ensino-aprendizagem estão relacionados na medida em que interagem no desenvolvimento do psiquismo humano. Conforme destaca Martins (2013, p. 37, 242), a Psicologia Histórico-Cultural incorpora em seu olhar a consideração sobre as emoções e sentimentos para a análise dos processos do psiquismo, reconhecendo a unidade entre as bases concretas e abstratas, entre corpo e a mente. Dessa forma, ao entendermos o sujeito como um ser social e resultante das interações com seu meio sócio-cultural,

o serviço psicológico para o estudante na Educação Superior, mesmo que não elimine as dificuldades, pode auxiliar na melhoria dos estados emocionais, no apoio às dificuldades de aprendizagem e no fortalecimento do sujeito a partir das experiências vivenciadas.

Ainda que o trabalho da Psicologia dentro de um contexto universitário abarque outras ações, manteremos a discussão e fonte de conteúdo para análise deste estudo no trabalho de do apoio ao estudante. Pois, como objetivo principal pretendemos compreender melhor os motivos apresentados pelos universitários para a procura pelo atendimento psicológico e a relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, esta pesquisa propõe-se a estudar os motivos que levam estudantes universitários a procurar atendimento psicológico na instituição e, a partir disso, estabelecer nexos com os processos do contexto, especialmente de ensino e aprendizagem. Esta é uma pesquisa de natureza bibliográfica e de campo, que toma como fundamentação teórica a Psicologia Histórico-Cultural, em Vigotski¹, Leontiev e Luria, pela sua condição de compreender o desenvolvimento do psiquismo a partir da aprendizagem nas relações sócio-históricas, bem como, a perspectiva bakhtiniana de linguagem, em Bakhtin e seu Círculo, em que a linguagem é elemento constituinte do psiquismo humano, da consciência. Ambas as abordagens teóricas se orientaram com base no Materialismo Histórico Dialético, que ofereceu fundamentação por meio da compreensão materialista da realidade.

O desenvolvimento humano, segundo Leontiev (2005, p. 91-93) perpassa pela experiência histórico-social, em que as conquistas obtidas ao longo do desenvolvimento social foram acumuladas e são transmitidas de geração para geração. O meio de transmitir este conhecimento que se consolidou é externo ao sujeito, ou seja, pelo trabalho. Neste âmbito, a exemplo, a linguagem figura como produto da atividade humana de desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, conforme Abrantes e Bulhões (2016, p. 244), “[...] os aspectos biológicos existem e subordinam-se às leis históricas-sociais, visto que não determinaram o conteúdo do desenvolvimento do jovem adulto e muito

¹ A grafia padronizada utilizada pela autora nesta dissertação é Vigotski, por se tratar da escrita mais próxima da língua portuguesa. Entretanto, no decorrer de todo o texto constam grafias diversas para nominar o autor, que estão de acordo com as obras consultadas como referência.

menos explicam limites e possibilidades de sua existência no mundo [...]”. Ou seja, constituir-se sujeito diante do contexto cultural não finda, é um movimento permanente ao longo da vida.

A partir do exposto, ainda é fundamental apresentar a perspectiva bakhtiniana de linguagem, em Bakhtin e seu Círculo, especialmente, Volochínov. Nessa concepção teórica, a linguagem enquanto signo agrega muito mais do que um meio de comunicação, mas, é constituinte do psiquismo humano e da formação da consciência. Em sendo o psiquismo um reflexo da realidade, no sentido de que a reflete e refrata, a linguagem pode ser compreendida como meio de manifestação, na qual aspectos internos como pensamentos, emoções entre outros, tornam-se possíveis de expressão externa (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 50-52). Ou seja, os sujeitos, por meio de seus enunciados revelam os sentidos que produzem à realidade que os cerca e seus juízos de valor.

A respeito dos enunciados, de acordo com Bakhtin (2011, p. 261), entendemos que o emprego da língua ocorre na forma de enunciados, efetuados pelos sujeitos, que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, por meio de conteúdo temático, estilo de linguagem e também, especialmente, pela sua construção composicional. Nesse sentido, “significa o ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras”.

Assim, procedemos com a produção de dados após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, *campus* Cascavel, a partir de um questionário com questões objetivas e descritivas, desenvolvido pela pesquisadora para aplicação aos estudantes de uma universidade federal do interior do Paraná, após o atendimento psicológico, realizado a partir da livre procura dos estudantes. No total obtivemos 30 questionários válidos para tratamento dos dados, tabulados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011, p. 156). A partir da organização dos dados, realizamos então a interpretação e a análise dos enunciados escritos a fim de buscarmos os motivos manifestados pelos estudantes para a procura pelo atendimento psicológico na relação destes com o processo de ensino e aprendizagem.

Para organizar a discussão acerca do exposto no decorrer dessa introdução, estruturamos esta dissertação em três seções. Na primeira, discorreremos sobre a Psicologia Histórico-Cultural, na perspectiva do desenvolvimento humano

ontológico², na relação com a aprendizagem e uso dos signos, especialmente a linguagem, e; apresentamos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, em sua concepção de formação da consciência na interação ativa dos sujeitos situados em um contexto social, histórico e local.

Na segunda seção, a discussão direcionou-se para a compreensão das emoções e o processo de ensino-aprendizagem, tanto na constituição do psiquismo, ou seja, das funções psicológicas superiores, quanto na relação da educação escolar com o desenvolvimento do psiquismo. Nesta segunda seção, também apresentamos o estado do conhecimento que contextualiza as pesquisas recentes sobre a temática das emoções na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, as políticas associadas a expansão da Educação Superior e as ações do PNAES, direcionadas a fortalecer a permanência dos estudantes, bem como, o apoio psicológico no âmbito desse nível educacional.

A terceira seção, trata da pesquisa em si: descreve a metodologia, a coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, a tabulação dos dados e posterior interpretação e análise. O conteúdo descritivo coletado foi categorizado a partir de critérios semânticos, para possibilitar a análise e interpretação, e adotamos assim quatro categorias temáticas: 1 Mudanças na condição de vida; 2 Adaptação acadêmica/escolha profissional; 3 Impacto/reações emocionais, e; 4 Processo de ensino e de aprendizagem. Cada categoria temática contempla elementos que expressam, pela linguagem dos estudantes, a condição que os levou a buscar o serviço de apoio psicológico.

Os resultados obtidos e analisados permitem inferir que os motivos que mais levaram os estudantes a buscar atendimento psicológico estão relacionados com dificuldades emocionais que interferiram no processo de aprendizagem, conforme a percepção dos acadêmicos. Verificamos que as diversas mudanças vivenciadas pelos estudantes com o ingresso na universidade lhes despertam estados emocionais, os quais influenciam de alguma forma na condição de sua permanência.

Também, identificamos ser significativo o índice de estudantes que foi motivado a buscar o atendimento psicológico considerando a percepção de

² No desenvolvimento ontogênico “o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica” (LEONTIEV, 1984, 175), ou seja, o homem adquire o desenvolvimento biológico esperado para a espécie e também passa a apropriar o conhecimento produzido cultural e socialmente, o qual é acumulado historicamente e transmitido nas relações pelos instrumentos e signos, conforme explicamos na subseção 1.1.

problemas de aprendizagem que influenciaram em seu estado emocional. Percebemos que as referências ao sofrimento apresentado manifestaram diversos estados emocionais por parte dos estudantes, principalmente ansiedade, tristeza e medo, sendo estes associados a diversos motivos.

Por fim, os estados emocionais mostraram-se ligados e influentes no processo de ensino e de aprendizagem, conforme expressaram os estudantes, quando indicam viver sentimentos de desmotivação e afastamento do curso. Concluímos que diferentes motivos, associados ao ingresso e permanência na universidade, tais como a mudança para outra localidade, a distância da família, novas responsabilidades, as exigências do ensino na universidade, mostraram relação com os estados emocionais manifestados pelos estudantes e demonstram incidir significativamente sobre a condição de aprendizagem desses universitários.

Diante dos resultados obtidos, salientamos a relevância das políticas estudantis caminharem articuladas com ações que promovam a efetiva permanência do estudante na Educação Superior. Ressaltamos a necessidade de incentivar os serviços de apoio ao estudante em âmbito universitário, o reconhecimento sobre a condição emocional a que vivem e a importância de formação docente que atente para a relação e unidade entre afeto e cognição.

1 A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO E A LINGUAGEM NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICO-CULTURAL E BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Nesta seção abordamos a constituição evolutiva do homem, sob o ponto de vista sócio-histórico, e discutimos o papel da linguagem, bem como das relações sociais no processo de formação e transformação do psiquismo. Enquanto abordagem teórica, primeiramente, discorreremos sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, em Vigotski, Leontiev e Luria, em aspectos como as funções psicológicas superiores, o signo, o instrumento, a mediação e a linguagem. Essa perspectiva teórica considera a apropriação da cultura e do trabalho, na vivência histórica, como base para a constituição e o desenvolvimento do psiquismo humano. A linguagem é signo, principal instrumento mediador no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da apropriação cultural nas relações sociais.

Na sequência, apresentamos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, em Bakhtin/Volochínov. Nessa fundamentação teórica, a linguagem é abordada como interação/interlocução verbal, proveniente e permeada de/por elementos sociais, no uso de signos linguísticos. Esses elementos produzem efeito de sentido, constituem a consciência dos sujeitos, na medida em que penetram na corrente da fala e ocupam um lugar social. Dessa forma, é uma concepção que demonstra a linguagem na relação com o outro e seu papel constitutivo da consciência do sujeito.

As abordagens teóricas elencadas são base para a discussão e análise do objeto deste estudo, ou seja, as emoções na relação com o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, pois possibilitam a compreensão e a problematização do modo como as interações sociais vivenciadas ao longo da história do sujeito produzem e reproduzem sentido e se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem do estudante no Ensino Superior.

1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A FORMAÇÃO DO PSIQUISMO

Pensar o sujeito em sua constituição psíquica, para além de uma perspectiva biológica, mas situada no contexto histórico e na cultura, é o pilar que sustenta a proposta teórica da Psicologia Histórico-Cultural. Em pleno período de guerra civil e

consequente revolução socialista, no início do século XX, a Rússia foi nascente dos estudos e das obras formuladas por Vigotski, Leontiev e Luria, que desenvolveram esta perspectiva teórica, baseada no Materialismo Histórico Dialético. Entretanto, cabe ressaltar que a menção ao termo que designa a teoria da Psicologia Histórico-Cultural não foi nominalmente identificada nas obras dos autores que a propuseram. As referências que levam a esta denominação têm relação com os termos que estão intimamente ligados à elaboração da sua proposta teórica, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo nas interações com a cultura e a história (PRESTES, 2010, p. 31).

Adentramos nos pilares da teoria com Leontiev (2004, p. 170), compreendendo que no processo de desenvolvimento humano, uma espécie é caracterizada pelo conjunto de seres que são mais próximos entre si. A filogenética considera a espécie como a evolução desenvolvimental, o reflexo da sua evolução conquistada, o que quer dizer que as propriedades do ser humano são transmitidas pela hereditariedade. Logo, o indivíduo tem a natureza determinada pela sua espécie, que retransmite na genética o estado de desenvolvimento atingido por meio da evolução.

Embora as propriedades da espécie sejam reproduzidas em sua evolução filogenética, para Leontiev (2004, p. 173, 175), o desenvolvimento ontogênico humano ocorre pelas inter-relações com o meio, em que é possível a manifestação das propriedades específicas da espécie, regidas por leis sociais e históricas. Isso significa que os indivíduos tornam-se seres sociais na medida em que a leis biológicas se submetem as leis sociais, bem como, apropriam-se daquilo que já foi desenvolvido e acumulado, ao longo do processo sócio-histórico, pela espécie humana.

Para explicar a influência social e cultural no desenvolvimento do psiquismo, Vygotski (1995, p. 150) formulou a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural”, para a qual “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primeiro en el plano social y después en el psicológico”³. Com esta lei, Vigotski explicou que primeiramente a função do desenvolvimento aparece entre os homens, de forma intersíquica, para, em seguida, passar ao interior da criança, tornando-se uma característica intrapsíquica. Por meio dessa

³ Tradução da autora: “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois, no psicológico.” (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

movimentação, do externo para o interno, o processo se modifica, proporcionando uma transformação qualitativa na estrutura e função.

Vygotski (1995, p. 36) refere que apesar de o aspecto biológico apresentar-se de forma mais constante, o desenvolvimento cultural acontece enquanto ocorrem também mudanças orgânicas no organismo. O diferencial na compreensão desse processo é que o desenvolvimento cultural está sobreposto ao crescimento e amadurecimento do desenvolvimento orgânico. Apesar de distintos, esses processos ligam-se de modo dialético. Conforme expõe Marino Filho (2008, p. 56), as características efetivamente do gênero humano, que compõem o que chamamos de humanidade, somente são apropriadas pelo homem quando este é exposto a condições diferentes das naturais, como as sociais e culturais.

Os conhecimentos historicamente elaborados pelo homem foram acumulados e transmitidos pelas gerações por meio da fixação exterior, na atividade humana produtiva, ou seja, pelo trabalho. Tal fixação ocorreu na objetivação desses conhecimentos em produtos da atividade humana, pela sua materialização. As conquistas históricas são fixadas no psiquismo humano de forma diferente da biológica; ocorrem a partir da participação em meio exterior, pela atividade humana, transmitidas pela apropriação dos conceitos, conteúdos e experiências humanas, pela cultura. Por meio dos instrumentos criados pelo homem, que têm gravado neles modos de ação ou operações de trabalho, é possível apropriar-se daquilo que foi desenvolvido e acumulado no mundo ao seu redor, o que possibilita “[...] a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas[...]” (LEONTIEV, 2004, p. 176-181).

Os instrumentos, referidos acima, dizem respeito a “[...] um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (LEONTIEV, 2004, p. 88, 90), é um objeto social, decorrente da prática individual. Assim, o conhecimento humano que se realiza por ações concretas no trabalho com uso de instrumentos carrega consigo as aquisições da experiência e prática social.

Diante do exposto, observamos que o psiquismo humano possui potencial de tornar-se sempre mais, de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento, desde que participe da dinâmica das relações sociais e receba condições e estímulos para apropriar-se do conhecimento produzido historicamente. Nessa interpretação, compreendemos que a apropriação dos conhecimentos não cessa na medida em que o indivíduo chega à vida adulta, mas, mantém-se por toda sua vida, aspecto que

denota a importância da análise a ser lançada também sobre o processo de ensino e aprendizagem para o no Ensino Superior.

Notemos que o processo de desenvolvimento infantil se produz em ativa interação com o meio exterior conforme Vigotski; origina-se do “choque real” entre o organismo e seu meio. Neste processo de desenvolvimento, está a importância das relações humanas na constituição das chamadas funções psíquicas superiores, pois o meio externo transforma as estruturas e funções internas. Em qualquer função psíquica superior desenvolvida está o gérmen das relações humanas, que permite compreender o desenvolvimento da criança como cultural e, por consequência, conforme denomina o autor russo, como sociogênese das formas superiores do comportamento humano. A exemplo da linguagem, o significado da palavra inicialmente só existe de forma objetiva para as outras pessoas, mas depois passa a ter sentido para a criança, na medida em que for estabelecida relação entre a palavra e seu significado, o que leva a converter-se em função psíquica (VYGOTSKI, 1995, p. 142-143, 150).

Como vemos, na concepção de Vygotski (1995, p. 29, 151), o comportamento de um adulto resulta dos processos biológicos da evolução e históricos da culturalização, portanto, as funções psicológicas superiores, desenvolvidas pelo sujeito, são produto da interiorização da ordem social e fundamento da estrutura social da personalidade.

Especificamente, as funções psicológicas superiores são tomadas em análise por Vygotski (1995, p. 11), a exemplo do Tomo III das Obras Escogidas que trata dos problemas do desenvolvimento da psique. O autor refere que, apesar de o conceito relativo às funções psicológicas superiores ser ambíguo e confuso, elas apresentam importância para a psicologia. Afirma assim, que é o desenvolvimento histórico-cultural que se mostra como caminho traçado pela humanidade e possibilita o avanço das funções psicológicas superiores, dada a importância da cultura na transformação qualitativa das potencialidades humanas. Esse processo acontece sem que ocorram transformações biológicas no homem; o diferencial está no que Vigotski chama de órgãos artificiais, ou seja, as ferramentas, que se tornam signos, carregam significados e sentidos e produzem primeiramente as mudanças adaptativas a partir da apropriação cultural, e não a partir da mudança estrutural dos órgãos corporais, conforme discutiremos adiante (VYGOTSKI, 1995, p. 31).

Desse modo, percebemos que na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural a cultura demonstra fundamental importância para o desenvolvimento humano e também para o ensino escolar. Na medida em que atua no desenvolvimento a partir dos signos, a cultura assume o papel de auxiliar as funções psíquicas elementares a transformarem-se qualitativamente em funções voluntárias, não mais espontâneas (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 345).

As funções psicológicas superiores atreladas ao pensamento aparecem de forma coletiva, ou seja, por meio das discussões que a criança se envolve, sendo em seguida absorvidas e incorporadas em sua conduta de reflexão. Nessa condição, há um signo que exerceu inicialmente a função de meio de comunicação, sendo em seguida incorporado como meio de conduta da personalidade e a linguagem uma função central nas relações sociais e na conduta cultural da personalidade (VYGOTSKI, 1995, p. 147-148).

Quando nos referimos às funções psicológicas superiores, podemos esclarecer que Vygotski (1995) faz menção, por exemplo, à linguagem oral e escrita, às operações aritméticas, atenção, memória e pensamento. Observamos em Luria (1991), que sua obra apresenta como funções psicológicas superiores sensações e percepção, atenção e memória, linguagem e pensamento. Todavia, Martins (2013) faz referência ainda para imaginação e afeto, este último tendo por base as emoções e os sentimentos, referidos também como processos funcionais⁴ do desenvolvimento do psiquismo.

As funções psicológicas superiores compreendem, portanto, a condição de desenvolvimento do comportamento humano derivado dos meios externos, ou seja, da história cultural da humanidade. Tendo por base a estrutura biológica, o desenvolvimento cultural não promove modificações nela, apenas aprimora as funções elementares e as torna parte daquilo que leva o homem a um ser humanizado e adaptado ao meio de uma forma diferenciada diante do uso de ferramentas que adquirem característica de signo (VYGOTSKI, 1995, p. 29-31).

Já escreveu Vygotski (1995, p. 29-30), ao tratar sobre os problemas do desenvolvimento da psique, que as funções psicológicas superiores além de

⁴ Martins (2013) faz uso do termo “processos funcionais” por considerar que melhor atende à perspectiva vigotskiana, pois os entende como processos ao invés de produtos, tanto de ordem biológica quanto social, além de compreender que se “objetivam funcionalmente na atividade” que relaciona o sujeito a sua natureza.

emergirem do processo de evolução das funções elementares pela via externa e por meios culturais, não ganham resolução suficiente na Psicologia Infantil. Desse modo, o autor adverte que o homem adulto é resultado de um processo de evolução que integra os avanços biológicos e culturais da conduta. Pelo exposto, percebemos que o desenvolvimento psíquico humano, ainda que tenha seu maior avanço na infância, segue na vida adulta em constante evolução, visto que o sujeito mantém-se em contato social e cultural, permanece agregando conhecimento, especialmente quando continua em processo de escolarização, como no caso da formação no Ensino Superior.

Compreendemos assim, com base em Leontiev (2005, p. 91), que diferentemente das demais espécies animais, o homem apresenta a experiência histórico-cultural em seu desenvolvimento ontológico, e com isso tem seu curso histórico governado por leis sociais que lhe possibilitam desenvolver as funções psicológicas superiores. A experiência histórica acumulada trouxe conquistas que foram transmitidas pelas gerações de modo peculiar, por meio externo, “exotérico”, nos termos do autor, sendo que toda essa transmissão ocorre em função da atividade produtiva humana.

Ainda, conforme Leontiev (2005, p. 92-93), a transformação da experiência historicamente elaborada se objetiva, ou seja, consolida-se, tanto em objetos como em fenômenos, a exemplo da linguagem. Por ser um produto da objetivação humana, a linguagem forja a formação na criança de determinadas capacidades que são humanas, como falar, entender ou ainda ouvir e relacionar a fala. Com isso, Leontiev chama atenção para o processo de assimilação ou apropriação, o qual tem como consequência a reprodução de qualidades, capacidades e também de características humanas relativas ao comportamento. Isso quer dizer que é pela apropriação que ocorre a transmissão das conquistas desenvolvimentais.

A partir do exposto, compreendemos que a criança vive e se desenvolve tendo por base as relações que estabelece com os adultos. Logo, a assimilação ou apropriação das conquistas das gerações anteriores ocorre nas relações práticas e verbais, de modo que a criança aprende quando o objetivo de uma atividade é transmitir determinada noção, capacidade ou hábito, e, nesse processo, o adulto ensina (LEONTIEV, 2005, p. 95-96).

A consciência, por sua vez, origina-se como um reflexo assimilado e transformado; ganha sentido pessoal a partir da experiência humana carregada de

significações. Logo, a consciência do indivíduo estabelece ligação com a consciência social e suas significações. Por assim ocorrer, os instrumentos, que já referimos em trecho anterior, são elos de mediação da atividade humana, promovem transformações na medida em que reorganizam a atividade intelectual; assim a mediação leva a atividade a tornar-se mentalizada ao indivíduo (LEONTIEV, 2004, p. 145, 150).

Para Leontiev (2004, p. 165-166), foi Vigotski quem concebeu o processo da estrutura mediatizada. Sugere que os processos psíquicos são permeados pela mediação de estímulos externos, portanto, sociais. Com isso, a comunicação do indivíduo é mediada, ocorre pela ação de um sujeito sobre o outro, ação que inicialmente é interpsicológica, mas passa a ser intrapsicológica quando o indivíduo realiza por si mesmo um processo que antes foi mediado por outro. Assim, o sujeito se apropria das atividades desenvolvidas socialmente e as internaliza, transformando-as em processos intelectuais, que originam a ação voluntária do homem e, por conseguinte, o ato de vontade.

Pelo exposto, ao remetermos as contribuições acima referidas para o contexto de ensino, observamos que a mediação configura-se como um processo de fundamental importância para o desenvolvimento educacional. Vejamos que especialmente no processo de ensino, o ato de mediar reflete ativamente no psiquismo humano e na consciência do sujeito sobre a realidade.

Marino Filho (2008, p. 59-60, 63, 76) observa que a atividade educativa é um processo social de desenvolvimento do homem, abarca o conhecimento histórico sobre o gênero humano e o transmite por meio do processo mediativo, gerando consciência e desenvolvimento em cada indivíduo. Tão logo, é fato que a mediação não ocorre na individualidade, mas sim em uma relação que se tenha finalidade e elementos que se inter-relacionem. A mediação acontece a partir das relações que se estabelecem e permitem a interação de diversos fatores, que desencadeiam uma trama de inter-determinações, e produz como resultado o desenvolvimento do sujeito em etapa a qual não havia atingido, em relação à consciência, aos processos cognitivos e à atividade.

Percebemos, portanto, que as relações sociais conquistam destacada importância na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Luria (1991, p. 75, 77), ao tratar especialmente da linguagem, também evidencia as relações sociais, assim como a cultura e aponta que a linguagem é a segunda condição responsável pela

formação da estrutura psíquica complexa do homem, auxiliando na formação da atividade consciente. A outra condição é o uso de instrumentos e do trabalho social. Portanto, considera que a atividade consciente do homem é resultante da atividade de trabalho, advinda e formada pelo processo histórico-social, ou seja, mediado pelas relações. De acordo com Vygotski (1997, p. 79), a linguagem é instrumento psicológico e nela o signo se coloca enquanto meio de comunicação, conforme discutiremos a seguir.

Pela definição de Luria (1991, p. 78 – grifos em itálico do autor), linguagem é compreendida a partir de um “[...] *sistema de códigos por meio dos quais são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.*[...]”. Para o autor, as mudanças decorrentes da linguagem são: discriminar, dirigir e conservar na memória; abstrair e generalizar objetos e; transmitir informação. Assim, a linguagem possibilita um novo desenvolvimento psíquico, pois permite assimilar a experiência criada pela prática histórica e social do homem (LURIA, 1991, p. 80-81). Logo, percebemos que a linguagem se coloca em meio as relações sociais e torna-se diferencial no desenvolvimento do psiquismo humano.

Sob a perspectiva de Leontiev (2004, p. 184), “a linguagem é aquilo através da qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade [...]”, também é um meio de comunicação que fornece condições para o processo de apropriação da experiência e da existência na consciência do indivíduo. O desenvolvimento que permite compreender e utilizar a linguagem é decorrente do processo de apropriação e formação de conceitos, fundamental no desenvolvimento ontogênico e, conseqüentemente, na constituição do psiquismo humano.

Neste âmbito, os processos psíquicos são mais desenvolvidos por conta da linguagem e da consciência. A vida do homem torna-se consciente na medida em que reorganiza os processos de percepção do mundo. Não menos, a linguagem atua sobre o processo atencional, o qual passa à condição de dirigi-lo; sobre a memória, em que é capaz de lembrar e organizar o que é lembrado, e; na imaginação, na medida em que o homem tem condições de se desligar de sua experiência momentânea (LURIA, 1991, p. 81-83).

Nessa mesma perspectiva, a atuação da linguagem sobre os estados emocionais também proporciona mudanças que desenvolvem os processos psíquicos. O mundo emocional humano reflete nas vivências unidas ao pensamento

e influenciadas pela linguagem, que são muito maiores do que reações afetivas⁵ (LURIA, 1991, p. 83).

Marino Filho (2008, p. 60) destaca o envolvimento da afetividade como constituinte das funções psíquicas em relação ao processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem. Com base em Vigotski, aponta que não há desenvolvimento psíquico dissociado do afeto para a formação da consciência e do conhecimento.

Um estudo com indivíduos adultos foi realizado por Vigotski e Luria, especificamente com camponeses, quando analisaram as funções intelectuais em comparação com parâmetros culturais e de escolarização. Dentre as conclusões desse estudo, os autores descobriram que mudanças em práticas de atividade e a reorganização das atividades vinculadas à escolarização formal, desencadearam alterações qualitativas no pensamento dos sujeitos do estudo. Ainda, verificaram que mudanças sutis no pensamento poderiam ocorrer em curto tempo, desde que houvessem alterações significativas nas circunstâncias histórico-sociais (LURIA, 2016, p. 58).

Para tanto, percebendo a importância do estudo de Vigotski e Luria, quanto a influência da escolarização no desenvolvimento do pensamento, compreendemos que a linguagem exerce fundamental importância na vida humanizada, e portando, é categoria essencial de análise do objeto de estudo desta dissertação.

Vygotski (1995, p. 272) demonstra que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento são processos que não coincidem na criança, seguem caminhos distintos. Entretanto, aponta que ambos se desenvolvem em interação e interdependência. Nesse sentido, explica

Debemos demostrar que a pesar de no coincidir em su desarrollo el lenguaje y el pensamiento, se desarrollan em íntima dependência recíproca. [...] el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza. (VYGOTSKI, 1995, p. 272).⁶

⁵ Na abordagem teórica elencada, não há um consenso quanto a definição e o uso dos termos emoção e afeto. Assim, nesta dissertação utilizaremos os termos como sinônimos.

⁶ Tradução da autora: Devemos demostrar que apesar de não coincidir no desenvolvimento, a linguagem e o pensamento se desenvolvem em dependência íntima e recíproca. [...] o desenvolvimento da linguagem da criança influencia sobre o pensamento e o reorganiza. (VYGOTSKI, 1995, p. 272).

O pensamento da criança inicialmente é chamado de natural, apoiado em propriedades primárias do sistema nervoso, é um pensamento mais concreto. Na medida em que a criança muda o funcionamento de seu sistema sensorial e se torna capaz de estabelecer conexões entre objetos, o pensamento passa de natural para cultural (VYGOTSKI, 1995, p. 274).

As mudanças significativas de comportamento na criança ocorrem quando esta utiliza a palavra/linguagem. Seu uso provoca uma grande revolução no pensamento, que se torna mais estável e constante, reestrutura-se e ganha novas formas (VYGOTSKI, 1995, p. 275, 278-279). Essa transformação acontece na medida em que a criança começa a falar, pois há um sistema de elementos e combinações resultantes das experiências passadas que interagem neste processo. Nas palavras de Vigotski,

[...] cuando el niño dirige la vista hacia dos objetos se produce el cierre, se forma la conexión de un objeto con outro y el niño passa de la forma natural del pensamiento a la cultural, elaborada por la humanidad durante el proceso de las relaciones sociales. Esto ocurre cuando el niño passa al pensamiento con ayuda del lenguaje, cuando empieza a hablar, cuando su pensamiento deja de ser tan sólo um movimiento de estimulación de um resíduo a outro, cuando passa a uma actividad lingüística que no es outra cosa que um sistema de elementos muy sutilmente diferenciados, um sistema de combinaciones de los resultados de la experiencia pasada. Sabemos que ninguna expresión lingüística repite con exactitud outra, sino que viene a ser siempre uma combinación de expresiones. Sabemos que las palabras no son unas simples reacciones concretas, sino partículas de um complejo mecanismo, es decir, de um mecanismo de conexión y combinación con otros elementos (VYGOTSKI, 1995, p. 275).⁷

Portanto, para Vygotsky (2005, p. 39), a linguagem e o pensamento têm origem num complexo de inter-relações, as quais dão origem também aos processos

⁷ Tradução da autora: [...] quando a criança dirige a vista em direção aos objetos se estabelece a conclusão, forma-se a conexão de um objeto com outro e a criança passa da forma natural do pensamento para a cultural, elaborada pela humanidade durante o processo das relações sociais. Isto acontece quando a criança passa ao pensamento com ajuda da linguagem, quando começa a falar, quando seu pensamento deixa de ser somente um movimento de estimulação de um resíduo a outro, quando passa a uma atividade linguística que não é outra coisa que um sistema de elementos sutilmente diferenciados, um sistema de combinações de resultados da experiência passada. Sabemos que nenhuma expressão linguística repete com exatidão outra, a não ser que venha a ser sempre uma combinação de expressões. Sabemos que as palavras não são umas simples reações concretas, se não partículas de um complexo mecanismo, ou seja, de um mecanismo de conexão e combinação com outros elementos (VYGOTSKI, 1995, p. 275).

volitivos da criança. Refere que a linguagem nasce primeiramente como forma de comunicação da criança com as pessoas, mais tarde se converte em linguagem interna e se transforma em função mental para o pensamento.

É pela linguagem que uma imagem se constitui em um signo, ao passo que o objeto ganha uma representação permeada por vinculações e interdependências, abstratas. O desencadear desse processo torna-se bastante complexo, obtendo um novo objeto permeado pela imaginação. Logo, os processos mentais enquanto funções psicológicas, funções cognitivas, atuam na representação da imagem do objeto em relação a sua materialidade, um reflexo objetivo da realidade (MARTINS, 2011, p. 192).

O signo, que referimos acima, em Vigotski é entendido como um mecanismo de relação social, um meio que exerce influência sobre os demais e acaba por transformar-se enquanto influência sobre si mesmo. No decorrer do desenvolvimento, a criança reproduz sobre si o comportamento que os outros aplicam a seu respeito, ou seja, ela assimila as formas sociais da conduta de modo a transferi-las para si. Essa condição se manifesta com o emprego dos signos (VYGOTSKI, 1995, p. 146).

Desse modo, o signo é um estímulo artificial que desempenha função de autoestimar, que o caracteriza com um sentido mais amplificado do que a palavra por si. Para Vygotski, o signo é inserido pelo próprio homem em sua situação psicológica, ou seja, é introduzido como meio para orientar a conduta humana (VYGOSTSKI, 1995, p. 83).

Para Martins (2016, p. 16), há uma relação simbólica capaz de tornar o signo um retrato subjetivo, que simboliza a realidade objetiva. Ou seja, buscar compreender a subjetividade inerente ao psiquismo, é necessário entendê-la como imagem subjetiva da realidade que se constitui por meio dos processos psíquicos da relação sujeito e objeto. A partir da representação de uma imagem, que ocupa o lugar do objeto, ocorre o processo da internalização, isto quer dizer, é necessário conhecer para representar e, como consequência, internalizar. Assim sendo, a internalização é a condição de apropriar signos e significados (MARTINS, 2011, p. 192).

Diante de sua importância para o sujeito, Vigotski considera o signo como um diferencial para o homem, capaz de criá-lo e, assim, possibilitar-lhe a condição de significação. Para essa compreensão, Vygotski (1995, p.85) procura manter a

relação materializada entre signo e instrumento, ou seja, entre o indivíduo e a natureza, como refere,

A cada etapa determinada em el domínio de las fuerzas de la naturaleza corresponde siempre a uma determinada etapa em el domínio de la conducta, em la supeditación de los procesos psíquicos al poder del hombre. La adaptación activa del hombre al medio, la transformación de la naturaleza por el ser humano no puede estar basada em la señalización que refleja passivamente los vínculos naturales de toda sorte de agentes. La adaptación activa exige el cierre activo de aquel tipo de vínculos, [...]. El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea com ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones em el cérebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto em nuestra investigación um nuevo principio regulador de la conducta, uma nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación -, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones em el cérebro, lo dirige y a través de él, gobierna su próprio cuerpo (VYGOTSKI, 1995, p. 85).⁸

Conforme o citado, entendemos que a introdução e a utilização dos signos pelo homem carregam um princípio de regulação da conduta em relação à vida social e, na relação com outros indivíduos, influencia o homem a se submeter às exigências sociais. A saber, a linguagem figura como o sistema mais importante de relação social (VYGOTSKI, 1995, p. 86).

Vygotski (1997, p. 78) assinala que os signos, tão importantes no desenvolvimento cultural do homem, são originalmente meios de exercer influência entre os demais homens, são meios de comunicação. Por assim dizer, concebe todo signo como meio de comunicação e de ligação entre determinadas funções psíquicas superiores que tem característica social, de modo que a linguagem tem fundamental papel no processo de transformação das funções elementares em superiores, como já dito em momento anterior.

⁸ Tradução da autora: Cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre a uma determinada etapa no domínio da conduta, na sujeição dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflita passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige a conexão ativa daquele tipo de vínculos, [...]. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com ajuda dos signos, atuando desde fora, novas conexões no cérebro. Partindo dessa ideia, introduzimos como suposto em nossa investigação um novo princípio regulador de conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação -, segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões no cérebro, dirige-o e através dele, governa seu próprio corpo (VYGOTSKI, 1995, p. 85).

Assim sendo, os meios de comunicação social, e aqui entendemos a linguagem, assumem centralidade no desenvolvimento das conexões complexas do sistema psicológico. A origem desses processos psicológicos mais complexos ocorre na medida em que se transformam em comportamentos individuais, do próprio sujeito. Logo, as ferramentas ou instrumentos psicológicos são criados pelo homem e a ele estão a serviço, para dirigir seu comportamento. Surgem como criações artificiais, ou seja, não são orgânicos ou individuais, mas sim sociais. Assim, a linguagem é instrumento psicológico e nela o signo se coloca enquanto meio de comunicação (VYGOTSKI, 1997, p. 87, 65, 79).

Diante do exposto, a interação entre sujeitos é essencial para promover o desenvolvimento satisfatório das funções psicológicas superiores, ou seja, o indivíduo se desenvolve psiquicamente de forma mais complexa e tipicamente humana a partir das relações sociais que estabelece, por meio dos signos e instrumentos psicológicos criados pelo próprio homem e que traduzem a realidade. Para tanto, a interação social humana segue no decorrer da vida em sociedade, o que nos leva a compreender que o desenvolvimento psíquico mediado pelos signos encontra-se também na vida adulta, em seu processo mais consolidado.

Para Taca (2004, p. 102), o que cada indivíduo é perpassa o encontro com o outro; o reconhecimento se realiza no contato e interação com o outro ser social, que o ajuda a constituir-se. Logo, para perceber-se é preciso do outro para refletir e assim constituir a própria imagem. Nesse entrelaçamento de pensar, agir e sentir na relação entre sujeitos e na alteridade com o outro, tornamo-nos pessoas humanizadas. A autora segue sua reflexão explicando que

Desde que chegamos ao mundo estamos implicados com o outro social e é por sua ação que, iniciando a vida, temos a possibilidade de sobrevivência. Humanizamo-nos nas relações sociais e com a cultura e nas suas múltiplas significações e implicações históricas. Nas relações estabelecidas transformamos e somos transformados continuamente em um processo que não deixa de acontecer enquanto existimos (TACA, 2004, p.102).

Estendemos esse entendimento para o âmbito da educação, em que há o encontro com o outro social, mesmo que o encontro entre sujeitos já seja pré-existente, agora incorre em nova perspectiva que incide especialmente na transmissão do conhecimento formal e no modo como será apropriado. É

fundamental reconhecer a linguagem e o seu papel, enquanto um dos signos mais importantes utilizados nesse processo.

E ainda, podemos perceber que relações humanas se organizam muito cedo em torno de um sistema, no qual as expressões emocionais assumem importante papel. Deste modo, a relação com o outro se coloca como condição para a produção emocional, que se integra ao simbólico cultural e responde a significações que tem valor num determinado contexto (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 4, 5).

Observamos, portanto, que para a Psicologia Histórico-Cultural a relação entre o indivíduo e a sociedade, bem como, a interação que ocorrem entre desenvolvimento e aprendizagem são essenciais na compreensão do desenvolvimento humanizado. Nesse âmbito, caracteriza-se a natureza do psiquismo humano como sócio-histórica, estruturada por meio da atividade social dos indivíduos, especialmente pelos processos de objetivação e apropriação da cultura, que também ocorrem pela educação formal. Assim, formam-se a consciência e as funções psicológicas mais aprimoradas do homem, pelo uso de instrumentos e signos como mediadores das relações sociais, sendo que a linguagem como signo desempenha papel de mediação do pensamento e de processos intelectuais e afetivos (MEIRA, 2007, p. 40-41).

Perante o exposto, evidenciamos que a Psicologia Histórico-Cultural permite-nos compreender a complexidade do psiquismo humano, superando fundamentações teóricas restritivas, que tentaram explica-lo de forma apenas biológica ou idealista. Ao contrário, Vigotski e seus precursores tais como Luria e Leontiev, puderam identificar a influência de diversos elementos sociais e relacionais sobre o material biológico humano, mergulhados na cultura e, essencialmente, formado em um processo histórico.

Seguimos a discussão com base na perspectiva bakhtiniana de linguagem, com o objetivo de compreender a importância da linguagem para os sujeitos, além de sua articulação com a educação e os processos de ensino e aprendizagem.

1.2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Os pilares teóricos de nossa pesquisa fundamentam-se também na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Na presente subseção, discutimos a

linguagem enquanto categoria de base dessa concepção filosófica; como ela se manifesta na constituição do sujeito, seu sentido em meio ao contexto social e ideológico ao qual se insere, e com que propósito esta perspectiva a apresenta.

Na literatura bakhtiniana, percebemos que o sujeito está situado e submetido a um contexto sócio-histórico e relacional, concebido em um complexo de interações em que é definido pelo outro que também o define. Sua constituição dialógica, a repercussão sobre o sujeito da ressonância discursiva dos outros sujeitos, que estabelece uma identidade subjetiva e em constante transformação, são elementos centrais (SOBRAL, 2010, p. 22).

Nesse sentido, a linguagem incorpora importância enquanto elemento da concepção teórica de Bakhtin e o Círculo⁹, fundamentada em categorias que lhe compõem e inserem sentido. Para tanto, nesta subseção tratamos das seguintes categorias que dialogam com nosso objeto de estudo: signo, palavra, ideologia e auditório social.

A linguagem e a palavra foram abordadas de forma viva por Bakhtin e o Círculo ao considerarem elementos intervenientes como a história, os sujeitos envolvidos, a cultura e a sociedade; tida como aquela praticada por sujeitos que estão situados em um dado momento histórico e social. Essa dimensão passa a considerar a linguagem em uso, sua historicidade, a partir da compreensão da realidade social (STELLA, 2010, p. 178).

Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 31-32, 36), a consciência do sujeito adquire sua existência através das relações sociais, que são nutridas pelos signos. Estes, por sua vez, são a materialização de uma forma de comunicação social, são a expressão de uma realidade representativa que comporta aspectos ideológicos, que refletem e refratam uma outra realidade, que se remete a algo fora de si.

Todo signo constitui-se pela materialidade, como fenômeno real e objetivo. Isto é possível de ser verificado quando, em uma sociedade, um instrumento de produção pode ter uma determinada função na realização de uma atividade, sem necessariamente desempenhar um papel que o torne capaz de representar algo diferente. Mas, este mesmo instrumento torna-se um signo quando é transformado em elemento simbólico, que passa a refletir uma realidade revestida de sentido, de

⁹ Denominação utilizada como referência para identificar Bakhtin e intelectuais ligados a seu grupo, que compartilhavam ideias e interesses filosóficos (FARACO, 2009, p. 13).

representações, para além da sua função de atividade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31, 32).

Desse modo, os signos são caracterizados como objetos naturais e específicos, que manifestam um sentido quando absorvem e projetam uma outra realidade que pode, inclusive, estar distorcida ou apropriada a partir de um ponto de vista. Assim sendo, os signos são elementos materializados que se tornam um reflexo da realidade, e sua compreensão acontece por meio de outro signo, ou seja, é necessário que ocorra uma aproximação de um com outro já conhecido. Nas relações de uma consciência com outra que os signos surgem, ou seja, por meio da interação social de consciências (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 32-34).

Os signos, na perspectiva bakhtiniana, aparecem como elementos materiais do mundo que possuem função na vida social humana. Por serem oriundos das relações e ganharem significações que superam as características materiais que apresentam, incorporam valor e significado, tornam-se muito mais do que um objeto diante das relações sociais, mas potencializam e com isso tornam-se signos (MIOTELLO, 2010, p. 170).

Além de seu sentido material e sócio-histórico, agrega-se ao signo aquilo que Miotello (2010, p. 170) descreve como “[...] “ponto de vista”, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo [...]”, no qual se encontram características valorativas e de sentido ideológico. Sua constituição, bem como sua materialização, ocorre por meio da comunicação contínua que é gerada em toda atividade humana nos seus grupos organizados.

Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (2014, p. 36),

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36).

Portanto, o que faz um sinal ou instrumento tornar-se signo caracteriza-se pelo componente ideológico que está envolvido em sua valoração enquanto tal, que

lhe atribui significado. Sem este componente, tais elementos não apresentam a dimensão de signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31).

O aspecto ideológico do signo está concebido pelo material social que foi criado pelo homem. Apresenta sua especificidade, como referem Bakhtin/Volochínov (2014, p. 35 – grifos em itálico do autor), ao colocar-se na relação entre sujeitos que estão organizados e com função de meio de interlocução, o que significa que os signos têm sua manifestação originária no “[...] *terreno interindividual* [...]”.

Assim, o signo ideológico materializa um diálogo resultante da interação social, que se evidencia de forma clara na linguagem. Nesse sentido, a palavra como componente da linguagem cumpre função de signo por ser o modo mais “[...] puro e sensível de relação social”, é através dela que a comunicação social acontece, sendo “[...] na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36-37).

Vejamos que a palavra tem a capacidade de ser preenchida de complexa expressividade ideológica. Pode ser “neutra”, o que não significa ser imparcial ou indeterminada, mas capaz de receber e carregar as diversas funções ideológicas a ela passíveis de atribuição. Isso indica a possibilidade de uma palavra representar mais de um significado, ser agregadora de múltiplos signos. Portanto, a palavra tem sentido, este atribuído de acordo com a consciência e o consenso produzido na interação entre os indivíduos, logo não se constitui como criação de um campo particular ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 37-38).

Para Stella (2010, p. 179), a palavra está relacionada com a ideia de ser neutra na medida em que tem possibilidade de expressar qualquer aspecto ideológico, conforme cada contexto de seu emprego. Entendemos assim, que a palavra não é neutra enquanto signo, mas é capaz de refletir diversos sentidos, portanto, diferentes signos.

O fato da palavra assumir múltiplos significados, bem como de produzir sentidos diversos, de acordo com a intencionalidade do dito e a compreensão do interlocutor, torna-a um fator de análise indispensável para a compreensão subjetiva humana, na medida em que é capaz de carregar e expressar as particularidades da consciência do sujeito, advindas do encontro entre os sujeitos e seus posicionamentos valorativos que aspiram e reproduzem intencionalidade.

Se a palavra é um meio de expressão humana, entendemos que a linguagem deve ser objeto de análise social e individual, pois nela o conteúdo é materializado e estabilizado, é possível e passível de ser estudado para a compreensão daquilo que está além das palavras enquanto sistema linguístico. Pois, existem muitos elementos do contexto histórico, cultural, das relações vividas e compartilhadas socialmente que constituem a consciência do sujeito.

Nesse sentido, nesta pesquisa, quando se toma por objeto de estudo os estados emocionais dos estudantes na interação com o processo de ensino e aprendizagem, existe a preocupação em compreender, pela perspectiva da linguagem em seus enunciados, aquilo que os sujeitos deixam manifestar da consciência e também expressar da sua subjetividade. Os estados emocionais e os diversos fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior, podem ser identificados e levados em consideração na totalidade do contexto que o sujeito se insere.

Esta análise faz-se possível, pois, conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 37), a palavra é capaz de expressar a consciência individual, é meio de expressão do conteúdo, do discurso da vida interior do sujeito. Enquanto produto da interação social, tem papel de “signo interior”, como manifestação interna da subjetividade do sujeito, produto por ele refletido e refratado.

As palavras interpenetram as relações sociais humanas, “[...] são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios [...]”. A palavra é o “[...] *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42 – grifos dos autores). Assim, compreendemos a fundamental importância que adquire a linguagem, quando transmite muito mais do que aquilo que está verbalizado, mas reflete a consciência do indivíduo que a pronuncia, permeada pelas ideologias constituídas na relação com o contexto social.

Ainda, a linguagem desempenha um importante meio de produção, de acumulações quantitativas relativas a mudanças e transformações de ordem qualitativa. Isso quer dizer que a palavra registra consigo as “[...] fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 42).

Considera Stella (2010, p. 178), que a linguagem passou a ser concebida assim “[...] como elemento concreto de feitura ideológica”, visto sua condição de

congregar os diálogos vivos de seus interlocutores, os quais carregam valores sociais e históricos, e produzem mudanças sociais. Esta interlocução, reunião de diálogos que qualifica o signo, para Bakhtin e Volochínov (2014, p. 45), é o resultado do consenso da interação entre pessoas, que estão socialmente organizadas.

E, pelo referido acima, a palavra tem sua determinação diante de duas faces que orientam a direção ao interlocutor. Procede de alguém e se dirige a alguém, expressa um sujeito em relação ao outro, cria uma ligação entre um locutor e um interlocutor, logo é considerada o resultado da interação entre eles (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

Portanto, a referência atribuída ao consenso da interação entre indivíduos organizados na esfera social corresponde a qualquer interação entre os indivíduos, que produzem um novo diálogo social, e encontram na relação e pela linguagem em uso um meio de organização da atuação humana. Ainda, compreendemos que a ideia correlata ao termo “consenso” entre indivíduos corresponde ao resultado da interação entre sujeitos que não indica necessariamente concordância em termos, opiniões, sentimentos ou tantos outros aspectos das relações humanas.

O mundo é então compreendido pelo sujeito a partir do confronto de palavras da consciência e da realidade circulante, ou seja, do discurso interno e externo em constante articulação. Assim sendo, a interiorização das palavras ocorre mediante sua interpretação, originada no enfrentamento entre elas (STELLA, 2010, p. 179).

Desse modo, compreendemos que é a partir da linguagem, a qual é muito mais do que troca de informações entre pessoas, mas também constituinte da consciência, que os homens se apropriam das características mais humanas, desenvolvem suas funções psicológicas mais específicas e, como consequência, passam a constituir-se subjetivamente. Outrossim, entendemos necessária e possível a compreensão das posturas, dificuldades e sofrimentos enunciados pelos estudantes universitários, público alvo de nossa pesquisa, ao emitirem um discurso implicado pela consciência e ligado ao contexto sócio-histórico e a realidade que vivem.

Como mencionado anteriormente, para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 50), o psiquismo subjetivo está imerso pela realidade exterior, ele reflete e reage sobre essa realidade formando um traço particular do ser, logo o psiquismo tem expressão de sentido, tem significação e é por si um signo. Destarte, há diferença entre os termos significado e sentido, associados ao signo. Para Cereja (2010, p. 202), aquilo

que apresenta significação tem potencial de constituir sentido, característica dos signos da linguagem. O sentido é produto do contexto histórico, a partir do seu emprego repetido.

O signo é um elemento caracterizado como material e a significação é sua função. A significação é meio de expressar, manifestar a vida interior, e não pode ser compreendida isoladamente, mas inseparável do signo. Assim, a atividade mental torna-se objeto de análise, desde que entendida por intermédio de um signo, e compreendida pela expressão real e exterior. Desse modo, a palavra, como uma das vias de expressão, por consequência, exterioriza a atividade mental, torna possível sua manifestação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 52).

Diante disso, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 52-53) consideram que “[...] todo pensamento, toda emoção, todo movimento voluntário, são exprimíveis [...]”. Esse apontamento dos autores indica que há uma relação possível entre a atividade psíquica e sua manifestação, portanto ela pode ser revelada ao meio externo e assim analisada.

Desse modo, a palavra constitui um elemento de expressão do psiquismo, mas também gestos, mímicas, movimentos, discurso interior, respiração e circulação, bem como tudo mais que ocorre no organismo e que permite a expressão do conteúdo psíquico. Um psiquismo mais desenvolvido tende a utilizar-se de meios mais refinados de expressão, favorecendo o processo de manifestação exterior. Por isso, a palavra é a forma mais desenvolvida e assim privilegiada do psiquismo manifestar-se (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 53).

Para Paula (2013, p. 253), o Círculo de Bakhtin traz uma concepção teórica e de análise do sujeito numa abordagem dialógica, em que se constitui “[...] a partir e por meio do ‘outro’ [...]”, na interlocução comunicativa. Ao tomarmos por base este fundamento teórico, concebemos um sujeito permeado, refletido e que projeta sua realidade social.

Contudo, há também entre os componentes de análise da perspectiva bakhtiniana de linguagem, os papéis que realizam a interlocução, ou seja, realizam o ato da expressão da linguagem. Encontram-se neste processo o locutor e o receptor (entenda-se também escritor/leitor), ou interlocutor. Por eles, a complexidade da linguagem pode ser percebida na tentativa de compreender o que está inerente a estes papéis.

O locutor utiliza-se da língua como meio para concretizar suas necessidades enunciativas, emitir seu posicionamento, seu ponto de vista. Situa-se num dado momento, num contexto determinado, sendo-lhe importante o uso do signo linguístico que melhor permita que a linguística figure, expresse, um signo adequado a sua necessidade em uma dada situação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 95-96).

Observamos que a característica inerente ao signo, sua plasticidade e flexibilidade, permite aos sujeitos em diálogo, no ato da enunciação, buscarem a forma linguística e de expressão que melhor atenda a seus interesses, àquilo que querem transmitir a fim de convencer o outro sujeito da relação.

Cabe também ao locutor considerar o ponto de vista de seu receptor comunicativo, pois a atividade essencial da decodificação está em compreender a forma de linguagem utilizada dentro de um contexto, este, no entanto, concreto, a fim de possibilitar o entendimento da enunciação particular (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 96).

Diante do exposto, a expressão do conteúdo da atividade mental torna-se determinada pelas condições reais da sua enunciação, esta que decorre da interação/interlocução entre indivíduos que são social, histórica e culturalmente localizados. Nesse contexto, a palavra sempre se direciona a um interlocutor real e todo o mundo interno do sujeito e suas reflexões possuem um “*auditório social*”, assim denominado por Bakhtin/Volochínov (2014, p. 116-117), que se constitui pelos interlocutores do diálogo, em uma atmosfera permeada por motivações, apreciações, entre outros elementos.

Nessa perspectiva, não há pensamento sem expressão de seu potencial e sem orientação social de sua expressão. Bem como a atividade mental e o pensamento, a personalidade tem sua estrutura moldada pela dinâmica relação com o contexto social, sendo sua expressão o retrato que se constitui como produto do exterior, das inter-relações sociais vividas pelo sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 121).

Assim, tendo em vista os elementos apresentados, percebemos que os enunciados dos sujeitos carregam conteúdos passíveis de análise, particularidades e argumentos valorativos, localizados e situados em um dado momento histórico e social. A partir deste conteúdo, consideramos possível a compreensão e problematização acerca das manifestações dos estudantes universitários, bem como

a associação destas com questões vinculadas ao contexto e ao momento de aprendizagem vivido, entre outras lacunas, que os motivam a buscar suporte psicológico.

1.3 ALGUMAS APROXIMAÇÕES ENTRE A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

A literatura teórica do século XX envolvida no processo de compreensão da evolução humana sob o viés social e relacional, apresentada nas seções anteriores, contempla estudiosos que caminharam com direcionamento norteador e explicativo. Nesta subseção, abordamos algumas aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural na explicação sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e a perspectiva bakhtiniana, na sua concepção de linguagem.

A aproximação entre as teorias referidas, especialmente na ênfase atribuída às relações sociais, à história e à cultura, sugere a necessidade de compreender o contexto sócio-histórico em que os autores nasceram e viveram. Com poucos anos de diferença, existindo inclusive período sobreposto de vida, especialmente entre Vigotski e Bakhtin, os autores viviam em plena revolução russa, cenário de discussão e luta pela garantia de direitos sociais e pela igualdade de classes. Como pano de fundo, o Materialismo Histórico Dialético guiava o raciocínio sobre a leitura da realidade social da época e se tornou fundamentação de base dos teóricos, sobretudo quando das discussões do Círculo.

A relação do sujeito com a sociedade tem papel fundamental na perspectiva materialista, em que a realidade objetiva pressupõe existir antes mesmo de ser reproduzida no plano do pensamento. A compreensão da realidade ocorre quando se atinge, “pelo pensamento, um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados numa totalidade” (MASSON, 2007). Portanto, o sujeito que vive em sociedade constitui-se e se transforma nas relações produzidas socialmente, na medida em que vive na relação homem e natureza perpassa por transformações qualitativas e quantitativas. O sujeito permanece em movimento histórico dialético, em constante transformação, assim se constitui.

Ainda, o Materialismo Histórico Dialético tem como princípio básico a matéria, a concepção materialista de realidade. O mundo existe independente da consciência, mas é pela consciência que conhecemos e reconhecemos a realidade.

Assim, tenta buscar compreensões coerentes, pautadas em lógica e racionalidade, para os fenômenos, sejam estes da natureza, da sociedade, ou mesmo, do pensamento. Para tanto, o materialismo estuda as leis sociológicas que constituem a vida em sociedade e sua evolução ao longo da história, sempre pautadas pela luta de classes e exploração (TRIVIÑOS, 1987).

A concepção de sujeito do materialismo se organiza em torno desta ideia de “*ser social*”, ou seja, o homem transforma-se por meio das relações materiais e dialéticas. Como referido acima, a realidade existe independente da consciência, logo o homem está no mundo e busca tomar consciência dele, na medida em que reconhece a realidade e a materialidade nela existente (TRIVINÕS, 1987).

Para a Psicologia Histórico-Cultural o trabalho apresenta-se como uma das principais fontes de desenvolvimento humano. A linguagem constitui-se como um dos elementos mais significativos desse processo, em que torna possível o aprimoramento do psiquismo humano ao adquirir a bagagem que a cultura produziu ao longo da história (LEONTIEV, 2004, p. 176).

Enquanto isso, a perspectiva bakhtiniana de linguagem não se utiliza do trabalho como fundamento, apesar de conceber a relações humanas dentro de um sistema social. Para esta abordagem, a linguagem é o objeto de discussão, e toda sua concepção a partir da realidade social em que é produzida e reproduzida. Mas, relevante é também a compreensão dada à formação da consciência, desenvolvida pela interação dos elementos sociais e ideológicos contidos nas relações sociais e introduzidos na e pela linguagem em uso, dinâmica, viva e responsiva, conforme Bakhtin (2011, p. 271).

Desse modo, a linguagem constitui essencial fundamento que estabelece diálogo entre as abordagens. É signo, concebida a partir da interação social, atravessada pela materialidade das objetivações, da cultura e da história, que na linguagem se subjetivam. É meio para a formação da consciência e da subjetividade humana.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a partir das relações sociais, o sujeito cresce rodeado do conhecimento historicamente criado e acumulado pela humanidade. O processo de assimilação da produção histórica, fruto do trabalho, acontece pela mediação e uso de signos, oferece condições para que o psiquismo humano seja estimulado e ampliado, recebendo estímulo determinante da linguagem.

Em relação à perspectiva bakhtiniana, a consideração dada à linguagem conduz-nos ao entendimento dos elementos que a compõem, permeados socialmente, como a palavra que enquanto signo ideológico, desempenha a função de significação de acordo com o contexto e com ele reproduz sentido. Elementos como signo e sentido são discutidos por Bakhtin e Volochínov com o entendimento de que estes carregam valores resultantes da interação social, ou seja, são produzidos e reproduzidos, apropriados e transmitidos na dinâmica da interlocução social entre sujeitos, em um dado contexto histórico. Desse modo, linguagem está para além de um meio de comunicação, mas é signo, traduz sentido e é fonte de desenvolvimento humano.

Diante do exposto, ao propormos analisar um objeto de pesquisa, neste caso a condição emocional envolvida no ensino superior, não há condição de fazê-lo sem que a leitura do objeto seja de uma totalidade, que envolva compreendê-lo em um *locus*, figurado em uma realidade ampla e complexa. Aos nos referirmos dessa forma, consideramos que um recorte do campo de pesquisa sempre possibilita uma análise suficiente e real, desde que seja realizada por categorias de análise que assim a permita, como a linguagem torna-se graças a sua vivacidade e enunciação.

Assim sendo, os meios de comunicação social, e aqui entendemos a linguagem, assumem centralidade no desenvolvimento das conexões complexas do sistema psicológico. A origem desses processos psicológicos mais complexos ocorre na medida em que se transformam em comportamentos individuais, do próprio sujeito, conforme Vygotski (1997, p. 87).

Ainda, de acordo com Vygotski (1995, p. 86), a linguagem é um signo atravessado pela capacidade de regulação da conduta e das relações sociais, e deste modo também figura como mediador das relações sociais. É importante para o desenvolvimento cultural e para a transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que por consequência incidem no desenvolvimento das funções psíquicas. Para tanto, a linguagem sofre e reflete as influências de uma realidade maior, ideológica, conforme evidencia Bakhtin.

Se para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 49), o psiquismo deve ser compreendido com base em processos que não são apenas de origem biológica ou fisiológica, mas sociológica, então, a subjetividade do psiquismo também precisa ser analisada com base nos elementos externos, sociais, sob a realidade dos signos, e

assim, da linguagem. É inevitável que tais aspectos incidam na condição emocional e se envolvam nos processos de ensino e aprendizagem.

Outro fator importante para esta análise é o entendimento de que é nas relações sociais que a consciência desperta, conforme Bakhtin/Volochinov (2014), na medida em que o indivíduo penetra numa corrente de fala e o situa no lugar que ocupa. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a consciência constitui-se pela mediação de instrumentos e signos, que são representações artificiais e subjetivadas da realidade concreta, apresentados nas relações sociais de transmissão cultural e recebidos pelo indivíduo via processo de apropriação. Para tanto, a consciência nas respectivas abordagens teóricas situa-se na realidade social produzida e interiorizada, que passa a ser refletida do e refratada ao exterior.

Ainda que esta análise possa ser considerada de pouca profundidade e relativa à parte das teorias, entendemos que demonstra pertinência, e reconhecemos um importante diálogo entre os pensamentos dos teóricos referidos. Pois, ambas as abordagens concebem o psiquismo não reduzido a elementos biológicos, mas necessariamente imerso e influenciado por elementos sócio-históricos.

Mesmo que a perspectiva bakhtiniana não tenha como objeto de sua discussão teórica a preocupação primária com a constituição do psiquismo, ainda que seus estudos tenham originado enquanto demonstrava que a consciência não é produto individual do sujeito, ao conceber a linguagem pelo viés social e vivo Bakhtin evidencia sua pertinência para a compreensão do sujeito. Na medida em que pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural o sujeito torna-se um ser social e se desenvolve quando em processos de vivências sócio-culturais, ou seja, de interação social, a linguagem como um dos artefatos criados pelo homem, é um dos mais importantes subsídios deste processo.

Desta forma, as teorias apresentadas como fundamentação teórica desta pesquisa, são oriundas de um momento histórico permeado pela leitura de uma realidade social e pelas implicações desta realidade sobre a vida dos indivíduos. Portanto, os estudos sobre a influência da linguagem para o desenvolvimento humano material e psíquico presente nesse período, alçou significativa importância, tendo contribuído para a estruturação das teorias que também se alinham com a compreensão do indivíduo enquanto sujeito social.

Assim, em síntese, como dialogamos no decorrer desta subseção, entendemos como fundamental o reconhecimento das relações sociais e da linguagem no desenvolvimento do psiquismo e da consciência. O conhecimento sobre os fatores que incidem sobre o desenvolvimento do homem, que de alguma maneira lhe afetam, deve ser base, fundamento para educadores e profissionais que atuam na mediação do desenvolvimento humanizado e do despertar das potencialidades do sujeito.

Para tanto, o diálogo entre a vivência emocional do estudante e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem precisa ser realizado mediante uma leitura das condições sócio-históricas vivenciadas pelo estudante. Assim sendo, a seção a seguir discute as emoções e suas implicações no viés do processo educativo e no desenvolvimento do sujeito.

2 AS EMOÇÕES, O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM E A RECENTE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta seção, trataremos dos estados emocionais em relação com o processo educativo, sob o viés da Psicologia Histórico-Cultural. Nosso objetivo é discutir as relações e as implicações existentes entre as emoções e o processo de ensino e aprendizagem, em busca de compreender como tais elementos interagem no Ensino Superior. Desse modo, iniciamos com um questionamento norteador: que implicações as emoções apresentam no processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior?

Com este propósito, as subseções que seguem abordam primeiramente as emoções em articulação com a constituição do psiquismo e, em seguida, a educação escolar no enlace do desenvolvimento do psiquismo em relação com as emoções. Por fim, apresentaremos o estado do conhecimento relativo a estudos que abordaram a temática das emoções e o processo de ensino-aprendizagem, além de uma breve exposição sobre o cenário atual da Educação Superior, com ênfase na recente expansão, no suporte ofertado por meio do decreto PNAES e as implicações emocionais sobre o estudante e em seu processo educativo.

2.1 AS EMOÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DO PSIQUISMO

A formação do psiquismo, segundo Martins (2016, p.14-15), ocorre na medida em que o homem se apropria das condições materiais e ideais produzidas pela própria ação humana. Ao interagir, esse processo conduz um ser humanizado, ainda quando apenas carrega as propriedades naturais da espécie, para um ser humanizado, quando já apropriou da cultura, por assim dizer, do produto histórico e socialmente formado.

A autora explica que o psiquismo pode ser compreendido como um reflexo subjetivo, uma imagem da realidade objetiva, resultado da evolução e revolução humana a partir da relação transformadora entre homem e natureza. Sempre amparada pela Psicologia Histórico-Cultural, Martins (2015, p. 56-57) destaca que a atividade, enquanto manifestação do homem de atos que lhe permitem o contato com a realidade objetiva ao mesmo tempo em que se reproduz em subjetividade, e a

consciência são consideradas categorias de base para a compreensão do psiquismo humano. Diante desse aspecto, torna-se importante enfatizar que a existência psíquica se apresenta de duas maneiras: na atividade, em sua forma objetiva de existência, e nos reflexos psicológicos da consciência, portanto em sua configuração subjetiva.

A partir dessas considerações iniciais, direcionamos nosso foco de discussão para as emoções e os sentimentos, tendo como pressuposto que tanto na constituição do psiquismo infantil quanto na vida adulta, ambos afetam a existência humana. A esse respeito, Vygotski (1996, p. 298) apresenta a tese de que a vida psíquica da criança é instintiva e se desenvolve pela influência de afetos e de outras atrações. Define o autor que:

Los impulsos afectivos son el acompañante permanente de cada etapa nueva em el desarrollo del niño, desde la inferior hasta la más superior. Cabe decir que el afecto inicia el proceso, culminando así todo el desarrollo de la personalidad. [...] (VYGOTSKI, 1996, p. 299).¹⁰

Vigotski aborda inicialmente o elemento emocional no livro *Teoría de las emociones: um estudio histórico-psicológico*, de 1934, traduzido para o espanhol em 2004. Para estudiosos da temática (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014, p. 286), Vigotski teria deixado tal obra incompleta, sendo sua morte um dos motivos que poderia justificar o fato. Além da obra supracitada, Vigotski abordou emoções e afetos em outros escritos que serão aqui apresentados, assim como traremos em tela as contribuições de autores como Luria e Leontiev.

Na obra mencionada, Vigotsky (2004, p. 11-13) aborda as teorias de Lange e James sobre a natureza das emoções humanas. O autor analisa e critica os equívocos das teorias de Lange e James, principalmente o fato de não conseguirem superar o dualismo cartesiano, o qual dicotomizava a compreensão do corpo e da mente, enfatizando a origem fisiológica dos estados psíquicos. Com isso, assinala Vygotsky (2001, p. 408), as emoções foram tratadas de forma isolada, distanciadas

¹⁰ Tradução da autora: Os impulsos afetivos são o acompanhante de cada etapa nova no desenvolvimento de uma criança, desde a inferior até a superior. Cabe dizer que o afeto inicia o processo, culminando assim todo o desenvolvimento da personalidade. [...] (VYGOTSKI, 1996, p. 299).

da vida psíquica como um todo e, assim, foram explicadas de maneira anátomo-fisiológica.

Martins (2013, p. 252) considera sistêmico o enfoque compreensivo empregado por Vigotski sobre o psiquismo humano, em especial para as emoções e sentimentos perante o processo de internalização dos signos. Mas, conforme a autora, cabe destacar principalmente a abordagem utilizada por Vigotski sobre a unidade cognição e emoção, fundamentada na filosofia de Espinosa, que sinaliza a necessidade de superar os limites do dualismo cartesiano que tratava de forma dicotômica a relação corpo e mente, despertando assim para uma relação compreensiva e integral do homem.

Sobre Espinosa¹¹, Vygotski (1997, p. 87) explica que ele estava correto quando referiu que o homem tinha poder sobre os afetos, sendo que a razão poderia interferir na ordem e nas conexões afetivas a fim de concordarem com a razão. Para ele, o conhecimento que temos sobre nossos afetos é capaz de alterar, transformar a vida psíquica do sujeito, visto que atuam sobre o intelecto e sobre outras instâncias que se relacionam com o sistema de conceitos do sujeito.

Percebemos assim que para Vygotsky (2001, p. 420-421), o pensamento não está privado de momentos emocionais, ao contrário, apresenta reações consideráveis e intensas. Mas, Vigotski caminha na elaboração de uma compreensão sobre as emoções a partir da perspectiva Histórico-Cultural, ou seja, explica a influência dos objetos externos sobre a consciência, apoiado nos fundamentos que até então utilizou para o desenvolvimento de sua teoria. Vejamos no trecho que segue, quando refere que:

Una vez que hemos demostrado que la causa de las emociones está constituída por innumerables actos reflejos que aparecen por influencia de objetos externos, y que alcanzan de manera inmediata nuestra consciencia, se comprende de inmediato por qué pueden existir infinidad de emociones y por qué en ciertos individuos los elementos que las constituyen y los motivos que las suscitan pueden variar infinitamente. El hecho es que en un acto reflejo no hay nada inmutables ni absoluto, que son posibles acciones reflejas muy

¹¹ Baruch de Espinosa nasceu em 1632, em um bairro judeu de Amsterdã, em uma família de comerciantes prósperos, de origem espanhola e portuguesa. Realizou estudos teológicos e comerciais na escola judia. Trabalhou desde os treze anos nos negócios da família. Foi excomungado em 1656 da comunidade judaica e por romper com o meio religioso, da mesma forma rompeu com o econômico, abandonou os negócios do pai e aprendeu o ofício de artesão. O cartesianismo foi utilizado por Espinosa como retórica, nunca foi um pensamento por ele defendido (DELEUZE, 2002).

distintas, y que esas acciones, como sabemos, varían infinitamente (VIGOTSKY, 2004, p. 23).¹²

A visão do autor refletida no trecho descrito literalmente acima, denota a coerência adotada para explicar as emoções ou afetos humanos, com base nos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Entretanto, cabe esclarecer a partir da leitura de Martins (2013, p. 258 e 2015, p. 73) que os teóricos, especificamente Vigotski, Leontiev e Luria, não se dedicaram a estabelecer claras diferenciações entre os termos emoção, afeto e sentimento, que são utilizados em seus escritos, de modo a empregá-los sem significativas distinções. Dessa forma, apesar de fazermos uma apresentação mais detalhada sobre as emoções e os sentimentos, conforme discussão a seguir, vamos tratá-los em nossa análise sem distinção, mas na sua completude do processo afetivo.

Todavia, Martins (2015, p. 73) adverte que há uma unidade entre afetos, sentimentos e o pensamento, em que se torna necessário compreendê-los enquanto integrados por “interconexões” e não isoladamente. Para tanto, a fim de aprofundar essa compreensão integradora dos elementos que se relacionam com as emoções, encaminhamo-nos para a explicação da importância das vivências humanas no processo afetivo e da subjetividade humana.

Vigotski (2018, p. 74-75) verificou que a influência do meio para o desenvolvimento humano ocorre somente na relação entre o sujeito e o meio social, pois é a relação que permeia as mudanças que vão ocorrendo no desenvolvimento e que fazem com que também sucedam modificações quanto ao papel e significado vivenciados no meio. Em outras palavras, a vivência torna-se o elo diferencial do processo de desenvolvimento psicológico, na medida em que incide sobre o sujeito. Tão logo, não é um momento isolado e independente que repercute sobre o sujeito, mas a influência sobre o sujeito se estabelece na relação entre ele, que se encontra em uma determinada etapa de desenvolvimento, e o meio, no momento vivenciado que refrata sobre si.

¹² Tradução da autora: Uma vez que demonstramos que a causa das emoções está constituída por inumeráveis atos refletidos que aparecem por influência de objetos externos, e que alcançam de maneira imediata nossa consciência, compreende-se imediatamente porque pode existir uma infinidade de emoções e porque em certos indivíduos os elementos que as constituem e os motivos que as suscitam podem variar infinitamente. O fato é que em um ato refletido não há nada imutável nem absoluto, que são possíveis ações refletidas muito variadas, e que essas ações, como sabemos, variam infinitamente. (VIGOTSKY, 2004, p. 23).

Diante do exposto, evidenciamos que existe um conjunto de influências externas que recaem sobre o indivíduo por meio da consciência; são reflexos que incidem e propiciam emoções a partir das variáveis que fazem com que se constituam e despertem. A análise de Vigotsky (2018) possibilita inferir que nosso estudo, relativo aos estados emocionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, poderá apresentar e explicitar a natureza diversa e a variabilidade daquilo que está relacionado com as emoções manifestadas pelos estudantes ao buscarem o atendimento psicológico, bem como, a vinculação destas com a aprendizagem. Percebemos assim, que a vivência tem papel fundamental no processo de desenvolvimento psicológico.

Mas, afinal, o que significa a vivência? Para Vigotski (2018, p. 78) a vivência corresponde a “ **uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia [...] e, por outro lado, como eu vivencio isso**” (grifos do autor), a partir das características de personalidade que se relacionam.

Por essa definição, a singularidade do que é experienciado pelo sujeito fica evidente, quando suas especificidades de personalidade entram em relação com o meio, ou seja, em relação com um determinado contexto social de desenvolvimento que pode ser comum a um coletivo. Assim sendo, cada sujeito vivencia a seu modo uma dada situação. Em tese, explica-se por esta via a razão pela qual diferentes estados emocionais são desencadeados e manifestados por sujeitos diversos diante de um mesmo acontecimento.

A partir da consciência do sujeito sobre o meio, também acontece a atribuição de sentidos, a depender da compreensão sobre a situação (VIGOTSKI, 2018, P. 79, 80). É assim que Martins (2013, p. 242-244), ao conceber o psiquismo como reflexo subjetivo da realidade na consciência, entende que este ocorre por meio do processo de internalização das relações entre sujeito e objeto. Neste processo de internalização é imprescindível ao sujeito, na dinâmica de relação com o objeto, a interposição de componentes afetivos.

Dessa forma, entendemos com base em Martins, que a internalização, e por assim ser também a constituição da subjetividade do sujeito, está intimamente ligada com a relação estabelecida entre o sujeito e o objeto. Isso indica que esta relação se torna marcante, capaz de afetar o sujeito, e, então, institui-se subjetivamente como uma representação singular própria. Tão logo, esse processo denota que toda a relação do sujeito apresenta elementos afetivos (MARTINS, 2013, 243).

Portanto, para Vygotski (1996, p. 299) o afeto está essencialmente envolvido com o processo de desenvolvimento do psiquismo, de tal modo que se altera a cada novo momento da formação da personalidade. Nesse movimento, o afeto ganha espaço na estrutura da consciência, que também se modifica ao desenvolvimento do ser humano.

Diante do exposto, e tendo em vista Vygotski (1996), ao enfatizar que a mudança da função psíquica gera efeitos emocionais, compreendemos que tal apontamento é extensivo ao processo de aprendizagem em todas as suas etapas de escolarização, pois, a apropriação do conhecimento não cessa na vida adulta, ou seja, na Educação Superior.

Assim sendo, o homem estrutura seu psiquismo a partir de condições objetivas e apresenta as formações psicológicas superiores, as quais já enfatizamos em seção anterior, especialmente com ênfase no pensamento e nas vivências emocionais. Toda essa relação com a realidade, interior e exterior, demanda-lhe a apropriação dos conhecimentos do mundo, que carregam consigo repercussões emocionais (MARTINS, 2015, p. 68).

Ainda, para Martins (2013, p. 243-244), a compreensão da dinâmica relação entre o afeto e as funções cognitivas - linguagem, sensação, atenção, memória, percepção, pensamento, imaginação – é essencial, pois destaca que

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato do pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro [...] (MARTINS, 2013, p. 244).

A impossibilidade de pureza referida pela autora supracitada busca indicar que há uma interação intrínseca e recíproca entre ambos, emoções e as demais funções cognitivas do sistema psíquico humano.

No entanto, é preciso salientar a influência do afeto em um contexto complexo, no qual atuam questões ideológicas e psicológicas. Vygotski (1997, p. 87) toma como exemplo o ciúme, em que é sentido de forma diferente de acordo com o sistema que a ele atribui um conceito histórico, como no caso da fidelidade para mahometanos e para sujeitos de outros sistemas de conceitos. Existe um sentimento envolvido por elementos históricos, que é afetado pelo contexto em que está inserido.

Notadamente, essa relação de valores e conceitos atua sobre os sujeitos a partir de suas vivências. Em cada sujeito, de acordo com a subjetividade produzida pela realidade objetiva, haverá nele uma representação que se manifesta diante de determinada experiência, com variáveis de intensidade, que repercutem em emoções e afetos. Assim sendo, é fundamental analisar as emoções e suas implicações envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, como propomos neste estudo, dentro de uma perspectiva de análise social, com vistas a ler a realidade singular como reflexo e refração de um todo histórico.

A vida psíquica humana perpassa, de tal modo, pelo movimento histórico dos afetos e emoções. Nesse movimento alteram-se as conexões em que inicialmente foram produzidas e novas conexões são estabelecidas. Ao afirmar isso, Vygotski (1997, p. 87) exemplifica com o fato de que o sujeito pensar sobre coisas que estão externas a si não as modifica, mas aquilo que é pensado pode se relacionar com questões do intelecto do sujeito e isso causar modificações em sua vida psíquica.

Pois, vejamos que o pensamento decorre de motivos, interesses, sentimentos, ou seja, não ocorre dissociado de uma personalidade. A relação vincular estabelecida com o universo se reflete subjetivamente no pensamento do homem, como reflexo consciente da realidade. Com isso, manifestam-se as reações que são vivências emocionais, nomeadamente as emoções e os sentimentos (MARTINS, 2015, p. 71).

De acordo com Leontiev (1984, p. 147), a motivação humana se caracteriza pelos impulsos instintivos, pelas tendências biológicas, mas também pelas vivências emocionais, desejos e interesses. Diante disso, necessidades e motivos internos do sujeito são elementos¹³ que acham vasão quando a ação do homem sobre o mundo encontra aquilo que lhe atende, de modo a satisfazer suas carências, portanto, com base na relação sujeito e objeto, conforme destaca Martins (2013, p. 254-255). Para a autora, nesse processo dinâmico da vida psíquica, a necessidade resulta de uma carência e é percebida pelo sujeito que desencadeia uma ação humana para satisfazê-la e, nesse momento, a necessidade se transforma em motivo, que passa a ser estimulador da ação de buscar a satisfação das carências humanas. Esse processo evidencia que o objeto afeta o sujeito quando participa da produção de motivação.

¹³ Para melhor compreensão dos conceitos, indicamos as obras de Leontiev: *Actividad, conciencia y personalidad* (1984) e *O desenvolvimento do psiquismo* (2004).

Diante dessa transformação, as necessidades que inicialmente apresentavam apenas um radical biológico passam a adquirir natureza social, seu desenvolvimento histórico-social, pois, na ação do homem sobre o objeto as necessidades se transformam, ganham caráter humanizado a partir das apropriações e das objetivações humanas. Entretanto, atribuir natureza social às necessidades em nada retira a existência daquelas de origem essencialmente biológica, pois estas são vitais e iniciam o percurso humano, porém são as de natureza sócio-histórica que diferenciam o humano dos demais seres (MARTINS, 2013, p. 255).

González Rey (2000, p. 138-139, 144), autor que também se dedica aos estudos vinculados à teoria histórico-cultural, observa que as necessidades do desenvolvimento que se caracterizam pela superação do biológico, adquirindo caráter social e nesse processo interagem com as emoções, conduzem para uma constituição social do sujeito, em sua vida psíquica e personalidade.

Dessa forma, na medida em que algo satisfaz as necessidades humanas eclodem sentimentos relacionados a essa satisfação. A mobilização dos sentimentos depende de fatores como o significado dos fenômenos no entorno e das necessidades. Por sua vez, os sentimentos mobilizados podem atuar sobre a atividade do homem de diversas formas, como sentimento de melancolia e medo caso se relacionem a estados depressivos e de opressão, enquanto que alegria provoca entusiasmo e incide favoravelmente sobre a atividade humana (ZAPOROZHETS, 1982, p. 134-136).

Nesse viés, Martins ressalta as necessidades em relação aos sentimentos, como diz:

Verifica-se, portanto, que os sentimentos se relacionam às necessidades e aos motivos criados no curso do desenvolvimento histórico, subordinando-se às condições de vida do homem em sociedade – como dado imanente das relações entre as pessoas -, espalhando-se a partir daí em muitas direções (MARTINS, 2013, p. 264).

Por esse excerto, é possível afirmar que os sentimentos aparecem em meio às necessidades, pois, conforme explicado acima, elas transformam-se em motivos, e nesse processo há uma vivência que inclusive leva o sujeito à ação, tão logo haja sentimento representado. Por assim acontecer, faz-se importante compreender essa

relação entre vivência e a manifestação do sentimento, conforme seguimos nesta discussão.

Nas vivências, ou seja, nas relações que o sujeito experimenta em seu contato com a realidade, manifestam-se sentimentos e emoções. Os sentimentos apresentam uma base fisiológica, bem como são resultantes dos fenômenos experienciados, e buscam satisfazer necessidades humanas fisiológicas ou psicológicas. Nesse processo, os sentimentos se constituem das vivências de diversas situações que vão registrando representações, que por sua vez formam conceitos, juízos de valor (ZAPOROZHETS, 1982, p. 133-138).

Pela incidência da cultura, as atitudes emocionais, os afetos, qualificam-se e se tornam sentimentos, que são específicos do homem, graças à condição histórico-social. Então, os sentimentos surgem das vivências e necessidades, tomam organização diante das condições sociais e atitudinais advindas da experiência humana. Com isso, os sentimentos são fundamentalmente históricos e sociais, ao contrário das emoções ou afetos, que se caracterizam por serem circunstanciais (MARTINS, 2015, p. 72-73)

Os sentimentos podem apresentar-se de acordo com as experiências emocionais vividas. Podem ser impressões curtas e fortes como raiva, medo, fúria, as quais o homem tem condições de agir racionalmente e se controlar, chamadas de reações emocionais. Ou ainda, podem ser duráveis, com influência significativa sobre o indivíduo como tristeza, alegria, generosidade, entendidos como estados de ânimo. Nessa condição, há uma experimentação recorrente de sentimentos que provocam tal estado (ZAPOROZHETS, 1982, p. 140-141; 135).

Quanto às emoções, Leontiev (1984, p. 154) considera que desempenham a função de sinais internos, não sendo um reflexo psíquico da atividade do sujeito de forma imediata. Pelas palavras do autor, conjecturamos que as emoções permeiam uma manifestação que associa as necessidades e os resultados da atividade que respondam às necessidades.

As emoções apresentam intensidade circunstancial amparada biológica e psicologicamente, pois o organismo procura retomar seu equilíbrio quando alterado, pela tendência de sua preservação, bem como para que tal estado psicofísico não ofereça condições para um quadro de adoecimento, como de estresse. E, a expressividade corporal que acompanha as emoções, assume função de linguagem

comunicativa dos sentimentos, manifesta essencialmente aquilo que sente e, com isso, nem sempre acompanha o pensamento (MARTINS, 2013, p. 262-264).

As bases fisiológicas que provocam alterações como na respiração, circulação sanguínea, digestão, expressões do rosto, atuam sobre a atividade do organismo, tanto para promover o aumento, bem como podem causar enfraquecimento ou mesmo inibição frente à atividade. Tais circunstâncias fazem com que o homem seja afetado, pelos sentimentos, em sua vida e atividade (ZAPOROZHETS, 1982, p. 137).

A evolução emocional humana pode ser percebida desde o início do desenvolvimento, etapa na qual as emoções são utilizadas como meio de adaptação e reação para contentar suas carências, a exemplo de preparar o corpo para agir, ou mesmo, pelos movimentos de comunicação. Pela condição fisiológica e cerebral, muitas emoções permanecem ao longo da vida, ainda que não tenham mais sua finalidade inicial, contudo expressam atitudes afetivas. Pois, as emoções são circunstanciais e apresentam dimensão motivacional, ou seja, oferecem sentido ao que é vivenciado, às experiências do homem, logo têm condição de influenciar a organização ou a desorganização de uma atividade (MARTINS, 2015, p. 72-73), e assim entendemos que afeta também a atividade de aprendizagem.

Para Leontiev (1984, p. 156-157), é importante sinalizar para o problema que está associado aos estados emocionais e se refere às relações inter-motivacionais, que caracterizam a estrutura da personalidade, bem como as vivências emocionais, as quais atuam em reflexo e mediação sobre seu funcionamento. A diversidade, a complexidade de interconexões e o resultado dos fenômenos emocionais estão envolvidos pelos elementos subjetivos. Para o autor, uma mãe pode ficar irritada com seu filho quando este realiza uma travessura, entretanto não deixa de querê-lo bem em momento nenhum, o que expressa um sentimento, como exemplo da subjetividade envolvida na emoção da mãe.

O que destacamos de Leontiev e também de Martins, acima, colabora e fortalece a razão pela qual estudar os estados emocionais de estudantes universitários é tão pertinente e necessário. As reações emocionais são indicadores, tanto para compreender como a vivência acadêmica dos estudantes está refletindo internamente e refratando externamente, quanto para redirecionar aspectos do contexto de ensino e aprendizagem que influenciam na atividade e na apropriação do conhecimento desses sujeitos.

A importância da história para o desenvolvimento de emoções mais complexas continua evidenciada por Vygotski (1997, p. 87), quando observa que elas surgem somente de forma histórica e são resultado de combinações de relações que se originam no viés da vida social. Ao pensarmos sobre o contexto que incide nas emoções, questionamo-nos sobre como as emoções atuam no processo de ensino-aprendizagem do estudante universitário, seja favorecendo ou implicando negativamente, visto que para Vygotski (1996, p. 299) emoções e afetos apresentam-se como um sistema presente no desenvolvimento do psiquismo e, conforme Martins (2013, p. 242-244), estão envolvidos no processo de internalização das experiências, portanto, também do conhecimento sistematizado.

Nessa perspectiva teórica, González Rey (2004, p. 4-5, 17) considera que, de acordo com o contexto cultural que o circunda, o homem responde a ele por meio das significações estabelecidas. As relações humanas se organizam e dão vida a expressões emocionais, tornam-se complexas e refletem na produção de sentidos subjetivos. Pois, a leitura da subjetividade humana exige compreensão sistêmica que ultrapassa a leitura individualizada da psique, e que contemple a complexa organização subjetiva da própria vida em sociedade.

Por assim acontecer, a constituição humana se qualifica em consonância com as condições objetivas de existência e seus reflexos emocionais. Este aspecto nos leva a refletir sob quais condições objetivas, ou seja, materiais, os estudantes universitários exercem seu processo de aprendizagem, quando podem estar vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, por exemplo, e a isso se agregam seus estados emocionais, como de sofrimento, solidão, tristeza, exclusão, entre outros. Pois, entendemos sobre a perspectiva teórica que os sentimentos são motivados “por complexas relações temporais estabelecidas entre a experiência passada, as expectativas futuras e a realidade presente” (MARTINS, 2015, p. 73).

Nessa direção, Martins (2015, p. 73) ressalta um elemento importante de análise, ao qual submeteremos nosso estudo. Para a autora, tanto as emoções quanto os sentimentos se vinculam com a linguagem, ao passo que estados emocionais recebem a influência da linguagem, diferenciam-se pela aquisição de significados e podem ser identificados por palavras. Assim, a autora afirma que a linguagem é capaz de regular afetos e sentimentos, bem como, motivá-los. Podemos compreender nesta perspectiva, por exemplo, o estado de medo, que

inicialmente é sentido e após ser qualificado pela linguagem, torna-se identificado pela significação que recebeu.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, Gomes e Mello (2010, p. 684) discutem que o afeto é elemento que mobiliza o sujeito e lhe desperta reações de sensibilidade e sensações. As autoras sinalizam, assim, que a vivência de um afeto promove alterações no sujeito, especialmente em seu modo de pensar, sentir e agir, que geram um potencial atitudinal em relação aos objetos.

Desse modo, compreendemos que as emoções humanas adquirem transformações qualitativas, emergem no processo social e não encontram finitude, ou seja, manifestam-se durante toda a vida, em constante interação com o meio social. Nesse sentido, o sujeito é afetado ao longo de sua vida, e por isso, inclusive quando se encontra no meio acadêmico na Educação Superior, momento esse que já pressupõe diversas mudanças, sociais, pessoais e relacionais que se vinculam à experiência atual.

A reação humana sobre a realidade, em seus fenômenos e objetos, é base para a constituição da consciência e se expressa pelas diferentes vias, emoções, sentimentos, percepções, pensamentos, linguagem, sensações, imaginações, atenção e memória. A dinâmica interativa dessas vias de expressão resulta nas vivências, ou seja, no “[...] experienciado pelo sujeito em face do objeto que culmina representado na forma de imagem subjetiva [...]” (MARTINS, 2013, p. 259).

São essas mesmas vivências, que acompanharão o sujeito ao longo de sua vida, com diferentes intensidades e papéis. Esta diversidade de vivências incide sobre o sujeito, por vezes transforma suas atitudes, outras vezes não causa alterações perceptíveis, mas quando promovem alteração nas atitudes humanas são consideradas como afetivas, ou seja, que afetam. E assim, metodologicamente, Martins (2013, p. 259-260) trata as vivências afetivas como “[...] *nucleadas por emoções* [...]” e “[...] *nucleadas por sentimentos* [...]”. Essa organização compreensiva explica-se pelo fato de que ambas permeiam os conteúdos psíquicos humanos. Cabe destacar, entretanto, que as vivências afetivas ora são intensificadas por emoções e tem como plano de fundo os sentimentos, ora esta ordem se inverte, embora sempre numa relação não excludente.

As vivências afetivas registram-se a partir da experiência, deixam impressões que qualificam e conduzem estímulos que promovem alterações fisiológicas de bem ou mal-estar. Isso decorre da interação entre motivos da atividade e as respostas,

com características orgânicas e psicológicas envolvidas nesse processo. Também, há de se considerar a manifestação de reações somáticas, que se referem a sistema límbico, formação reticular, tálamo e hipotálamo, além de glânglios subcorticais (MARTINS, 2013, p. 260-261).

Com base nos elementos teóricos apresentados, percebemos a complexidade das reações humanas, expressas em sentimentos, afetos e emoções que perpassam cotidianamente a vida dos sujeitos. A multiplicidade de fatores, circunstâncias, os motivos e demais elementos que possam relacionar-se com a representação emotiva e afetiva desses sujeitos denotam a necessidade de compreendermos o contexto no qual o sujeito está imerso; diante de quais circunstâncias da realidade objetiva as reações emocionais têm-se revelado.

Pela compreensão de Costa e Pascual (2012, p. 629), as emoções devem ser vistas como funções psicológicas superiores, pois assim se transformaram de funções elementares, ou seja, fisiológicas, para ganharem nova dimensão a partir da interação com outras funções psicológicas humanas.

Também, segundo Costa e Pascual (2012, p. 629), Vigotski demonstra que as emoções estão em interdependência desenvolvimental com relação à vida psíquica do homem e fazem inferência quanto ao entendimento de que as emoções obtiveram seu desenvolvimento por filogênese, ou seja, possuem sua parte biológica, contudo vão muito além desse elemento. Assim, ao sujeito desenvolver-se intelectualmente, as emoções se envolvem e se transformam na relação, exercendo influência e sendo influenciadas.

O olhar vigotskiano sobre as emoções, de acordo com Magiolino (2010, p. 4) demanda o enfrentamento de questões que permaneceram inacabadas ao longo de sua obra. No entanto, a autora considera que as emoções foram concebidas como históricas, culturais, biológicas, viscerais e ainda subjetivas. Assim, na perspectiva vigotskiana, é preciso compreendê-las como emergentes, formadas e transformadas nas relações entre sujeitos, por meio do desenvolvimento destes e das condições da vida concreta (MAGIOLINO, 2010, p. 161).

Ao examinarem a obra *Teoría de las emociones* de Vigotski, Costa e Pascual (2012, p. 635-636) observam a falta de clareza, especialmente quanto a manter e sustentar a relação causal acerca dos aspectos fisiológicos e psicológicos associados às emoções. Mas, ressaltam que é possível compreender, pela leitura dessa obra, que Vigotski deixa para trás a ideia de que as emoções seriam antes

reações corporais, para atribuir significação a partir das ações humanas. Ainda, indicam que as emoções não podem ser reduzidas nem ao corpo, nem apenas aos elementos psíquicos.

De todo modo, as emoções são elementos passíveis de análise objetiva, pois, conforme Magiolino (2010, p. 171), ainda que a emoção seja um “processo (in)visível encarnado”, é também vivida, experienciada, atribuída de significado histórico-cultural, ou seja, social e pessoal. Nesse emaranhado, Magiolino explica que a materialidade está “da palavra à emoção, da emoção a palavras – a significação”.

Por fim, enfatizamos especialmente a importância atribuída por Vygotski (1996, p. 299) às emoções em relação ao desenvolvimento psíquico humano, que pode ser apreciada no seguinte trecho: “[...] el afecto es alfa y el ômega, el primeiro y el último eslabón, el prólogo y el epílogo de todo el desarrollo psíquico”¹⁴. Diferenciadas pela condição de desenvolvimento que de alguma maneira afeta o sujeito, apropriado na interação cultural entre sujeitos, pela mediação, pelo uso dos signos e pela atividade, as funções psicológicas superiores tornam-se o elemento mais evoluído que o homem conquistou em seu desenvolvimento psíquico, que o torna distinto das demais espécies. Fica evidente nas palavras de Vigostki (1996) a importância exercida pelas vivências emocionais no desenvolvimento do psiquismo, portanto, sobre os processos e funções psicológicas superiores.

Ao encerrar esta subseção, remetemo-nos a indagar como se apresentam as manifestações emocionais nos estudantes, bem como, que reflexo subjetivo da realidade vivenciada no contexto educacional é produzida e, como consequência, refratam-se, expressam-se nas emoções, afetos e sentimentos. Diante dos elementos apontados, a próxima subseção tem por intuito abordar as implicações do desenvolvimento escolar no psiquismo, sob a ótica dos aspetos emocionais envolvidos neste processo.

¹⁴ Tradução da autora: “[...] o afeto é o alfa e o ômega, o primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo o desenvolvimento psíquico”. (VYGOTSKI, 1996, p. 299).

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO

Ensinar admite, pois, uma disposição da parte de quem ensina de promoção do desenvolvimento daquele que aprende, uma orientação para o amanhã. Um amanhã em que a pessoa que aprende se desprende da ajuda ofertada, no exercício autônomo da função que aprendeu. [...] (TUNES; BARTHOLO, 2004, p. 53).

Sabemos que o desenvolvimento do psiquismo humano se produz sob influência das relações sociais, desse modo, é também constituído sob o viés da educação escolar, com base na apropriação do conhecimento científico. É possível pressupor, então, que nos processos de ensino e aprendizagem, tanto o meio como ocorre a transmissão do conhecimento, bem como as interações ao seu entorno, nas diversas etapas de escolarização, exercem reflexo sobre o sujeito, que as refrata de maneira própria e peculiar, constituindo-se num dado nível de aprendizado.

Com essa perspectiva em foco, entendemos necessário aprofundar a compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem na interação com as emoções e afetos, sempre sob o viés teórico da Psicologia Histórico-Cultural, para assim estabelecer a reciprocidade e a interdependência entre prática educativa e processo de desenvolvimento psíquico.

A fim de introduzir a discussão tomamos por base Martins (2013, p. 271-272), para quem o processo de humanização, no que se refere à aquisição das características especificamente humanas pela apropriação da cultura, ocorre por meio da internalização de signos, mediados por outros sujeitos. Dessa maneira, também pelos processos educativos. Assim, para a autora, a transformação do homem em humano liga-se de forma muito íntima com a educação escolar, pois por meio da educação, muito mais do que transmitir conhecimento, é possível propiciar o desenvolvimento mais justo e igualitário aos sujeitos das diferentes classes e condições econômicas.

No que concerne à finalidade e aos objetivos da atividade prática educativa, Martins (2013, p. 273) destaca duas observações necessárias. Considera que o conhecimento é transmitido a partir da “captação, pela consciência”, da realidade objetiva. Também, a autora enfatiza que a realidade sempre é constituída pela existência objetiva, ou seja, emerge do real materializado, a qual será apropriada por

meio dos sentidos do sujeito e por ele representado.

Desse modo, a educação escolar concebida pela Psicologia Histórico-Cultural possibilita o processo de humanização do sujeito, pois compreende que o desenvolvimento humano ocorre, historicamente, pela apropriação da cultura. Com esse olhar histórico-cultural do desenvolvimento, Martins (2016, p. 13) atribui o papel da educação escolar como de promover as objetivações culturais a fim de que cada indivíduo realize suas apropriações. Pela atuação no desenvolvimento humano, ressalta a importância da escolarização estar em condições de proporcionar o máximo alcance para a vida dos indivíduos.

A partir dessas ponderações, nossa reflexão teórica segue fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural enquanto compreensão do desenvolvimento psíquico e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Para Vygotsky (2005, p. 32-33), o processo de aprendizagem da criança inicia antes do processo formal escolar, visto que toda criança tem uma bagagem de conhecimento obtida anteriormente ao período escolar, fruto das experiências vividas. Ou seja, a aprendizagem escolar não se inicia a partir do nada, em um vácuo, mas é precedida por um desenvolvimento psíquico atingido antes do ingresso na escola.

Para entender o processo de aprendizagem a que refere Vygotsky (2005, p. 35, 39), bem como sua interação com o desenvolvimento psíquico do indivíduo, é necessário compreendermos dois conceitos: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento efetivo corresponde ao aprendizado adquirido, ou seja, ao desenvolvimento já conquistado pela criança em relação às suas funções psico-intelectuais. Pode ainda ser compreendido pela definição da idade mental da criança. A área de desenvolvimento potencial é concebida pelo autor como aquilo que uma criança é capaz de realizar, desde que com o auxílio de um adulto ou de um outro mais experiente (VYGOTSKY, 2005, p. 36-37).

Para Vygotsky (2005, p. 39), a aprendizagem envolve a área de desenvolvimento potencial do sujeito, que favorece a origem e estimula na criança “os processos internos do desenvolvimento dentro do âmbito das inter-relações com outros”, com base no conhecimento já efetivo das funções psico-intelectuais alcançadas na sua maturação. Esses processos são apropriados pelo desenvolvimento e se transformam em aquisições internas. Nas palavras do autor,

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Em relação ao desenvolvimento potencial, Marino Filho (2008, p. 75) considera que por meio dele é possível perceber a manifestação, nas esferas social e intelectual, da integração dos desenvolvimentos no indivíduo, ou seja, do afetivo, do cognitivo e da atividade. Isso repercute no processo educativo, pois é necessária “[...] uma determinada condição contextual e de um determinado tempo para a aprendizagem e formação de novas estruturas psíquicas [...]”.

A aprendizagem é, portanto, geradora de desenvolvimento e, conforme define Vygotsky (2005, p. 40-42), o processo de desenvolvimento segue o processo da aprendizagem, ou seja, não ocorrem concomitantemente, e, como consequência, “cria a área de desenvolvimento potencial”. Nesse sentido, o autor aponta que entre estes processos existe uma dependência que se caracteriza como recíproca, complexa e dinâmica.

Para Martins (2013, p. 287), Vigotski direciona o entendimento para além da ideia de ensinar a criança. Para autora, o que está colocado na teoria é o espaço de desempenho entre os limites e as possibilidades da criança, quando a superação de limites abre caminhos para novas possibilidades.

Entendemos, pois, que na medida em que o sujeito possui determinadas capacidades, tem condições potenciais de apropriar-se de novas e se desenvolver. Para esse processo tornar-se efetivo, exige o envolvimento de um outro nesta relação, que ajude, auxilie, realize a mediação na direção do novo desenvolvimento e sua posterior independência (MARINO FILHO, 2008, p. 75-76).

O papel estimulador que Vigotski atribui à aprendizagem em relação ao desenvolvimento é um grande diferencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. Especialmente porque, com destaque para a importância da cultura e da história como substanciais para o indivíduo, introduziu uma compreensão do desenvolvimento que superava a compreensão existente à época, mais restrita, que atribuía o desenvolvimento à maturação biológica.

Conforme Martins (2013, p. 276), as funções mais complexas do sistema psíquico se desenvolvem desde que haja exigências para superá-las e condições que possibilitem a mediação necessária. Esse processo consiste na apropriação dos signos, por intermédio da mediação, meio pelo qual o homem é orientado ao enfrentamento da realidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que as contribuições dos teóricos fundamentam a compreensão de que a educação escolar, a sistematização do ensino, que passa pela mediação de outro(s) com a intencionalidade de desenvolver o potencial do sujeito, configura-se como essencial ao processo de aprendizagem.

Tendo por base esse entendimento, compreendemos que os signos são internalizados pelo sujeito e com a formação de conceitos adquirem nova qualidade e um nível mais complexo, na medida em que possibilitam uma leitura mais compreensiva da realidade (MARTINS, 2013, p. 310). Visto que,

O ensino sistematizado, ao impulsionar formas próprias e específicas de ações, determina novas formas de combinação das funções psicológicas provocando transformações no *sistema psíquico*, na raiz das quais se instituem novas formas de conduta, fundadas em mecanismos de um tipo especial, isto é, em mecanismos culturalmente instituídos. Tais mecanismos, por sua vez, sustentam não apenas o ato de conhecer em si mesmo, mas, sobretudo, o ato de ser capaz de fazê-lo e dirigir-se por ele, isto é, sustentam a personalidade humana como fenômeno conscientemente orientado (MARTINS, 2013, p. 311).

A educação escolar, para tanto, representa um dos caminhos para a apropriação da realidade, sendo ainda instigadora e condutora para superação dos processos psicológicos elementares em superiores.

O professor, enquanto mediador desse processo, é destacado por Taca (2004, p. 101), pois considera que nos processos dinâmicos de interação educativa, as relações ocorridas tornam-se constitutivas do desenvolvimento das pessoas presentes. Aponta que o professor “ocupa um lugar particular” na posição de confirmar o aluno enquanto sujeito e contribui para que se desenvolva seu valor como pessoa e como aprendiz. Nesse sentido, o professor é referido como o “outro social”, essencial para o processo de desenvolvimento intelectual, afetivo, social, bem como de outras dimensões, ou mesmo, aspectos que o integram como ser humano.

No entanto, mesmo mostrando-se fundamental, observamos impasses na atuação do professor no processo de ensino e aprendizagem, conforme estudo realizado por Leonardo e Silva (2013, p. 314), com objetivo de investigar como professores de Ensino Fundamental compreendiam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Os resultados evidenciaram que a maioria dos professores não relacionava a aprendizagem com o desenvolvimento, desconhecendo como tais processos ocorrem. Além disso, a maioria dos educadores combinava diversas teorias para embasar-se em relação ao processo de aprendizagem. As autoras concluíram, então, que havia fragilidade na formação dos professores participantes do estudo, além de falta de suporte teórico e técnico para o exercício das suas atividades.

O estudo acima relatado permite-nos refletir quanto à importância que o professor exerce na formação humana e as implicações do desconhecimento da íntima relação entre aprendizagem e desenvolvimento para os processos de ensino e aprendizagem, visto que há interdependência entre tais processos, em que a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento. Ao supor que as potencialidades do desenvolvimento do estudante sejam pouco consideradas, e assim pouco estimuladas, não favorecem a sua formação humana integral, de forma mais ampla.

Seguindo essa análise, o professor tem o papel de mediar o processo de aprendizagem, que, conforme refere Vygotsky (2005), diz respeito à zona de atuação do professor, a de desenvolvimento potencial, o que não está ainda apropriado, mas possível de ser, em latência. Uma vez que a zona de desenvolvimento efetivo corresponde ao que o sujeito já se apropriou, o conhecimento deverá ser alçado a outros níveis mais complexos, no sentido de o professor atuar nessa zona potencial. Vygotsky ressalta a importância substancial do auxílio de outra pessoa, mais velha ou mais experiente. Ou seja, esse auxílio denota a mediação de um adulto, do outro, para que a criança possa assim desenvolver suas máximas potencialidades (VYGOTSKY, 2005, p. 36).

Nesse sentido, observamos que o professor é aquele que provoca intencionalmente a relação de ensino e aprendizagem, pois detém conhecimentos e instrumentos específicos que provocam interposições na relação educativa. Por esse modo, afeta dimensões do desenvolvimento do sujeito ainda não efetivadas, mas que ao serem ativadas pela relação podem se transformar em desenvolvimento consolidado.

No contexto educacional, Marino Filho (2008, p. 60) aponta que para o desenvolvimento inicial da vida dos humanos, a mediação constitui o principal processo social. Isso se torna de importante análise, visto que a educação tem papel de explicitar a história dos conhecimentos humanos acumulados, incidindo, portanto, na vida de cada indivíduo por ela contemplado.

Diante da tese da Psicologia Histórico-Cultural, a qual considera que os mediadores sociais são constitutivos do psiquismo, logo das funções psicológicas superiores, a educação, na perspectiva escolarizada, assume o papel de auxiliar o sujeito, por meio da mediação, a avançar na apropriação dos conhecimentos (GOMES; MELLO, 2010, p. 685).

Embora se tenha apontado temas importantes para compreender a dinâmica interação entre educação escolar e desenvolvimento do psiquismo, Leontiev (2005, p. 105) contribui sobre aspectos que devem ser considerados. Para ele, ao analisar o processo de desenvolvimento mental de um indivíduo, em especial os problemas associados ao atraso mental, deve ser atribuída relevância à esfera emotiva e motivacional da personalidade, que consistiriam de significativa importância para o processo de análise do todo. Vejamos que Vigotsky (2009, p. 16), nos estudos sobre pensamento e linguagem, também sustenta tal compreensão sobre a importância da relação entre intelecto e afeto. Para Vigotsky,

[...] Como se sabe a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envoltórios do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível [...] (VIGOTSKY, 2009, p. 16).

E, ainda, Vigotski ressalta as implicações da dissociação entre afeto e intelecto, afirmando que

[...] Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõem necessariamente a revelação dos motivos,

necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto [...] (VIGOTSKY, 2009, p. 16).

Com isso, percebemos que a separação entre afeto e pensamento embaraça a análise da atuação de um sobre o outro. O problema demonstrado por Vigotski revela a necessária integração entre afeto e intelecto, pois existe uma relação afetiva do homem com a realidade manifesta nas ideias. Essa análise pressupõe compreender que as necessidades e motivações do sujeito perpassam pelo pensamento e também se materializam em seu comportamento, na atividade concreta (VIGOTSKY, 2009, p. 17).

Afetividade, conhecimento e consciência são elementos que denotam especial consideração no que se refere ao processo pedagógico, haja vista que, a consciência e o conhecimento “[...] orientarão o caráter afetivo-emocional de sua constituição, e isso comprometerá a forma como se constituirão as necessidades psicológicas e as motivações ligadas à aprendizagem [...]” (MARINO FILHO, 2008, p. 61). Assim, aponta o autor a importância de considerar o elemento afetivo desde sua evidência mais primitiva até quando mais desenvolvido, aparente nas relações sociais.

Sobre o processo pedagógico-educacional, Marino Filho (2008, p. 66) ressalta como fundamental o olhar em relação à consciência, que carece de “[...] qualidades afetivas e emocionais que se apresentam como qualidades do meio e da situação no processo de ensino”. Portanto, evidencia que a educação forma o sujeito enquanto humano, capaz de ter consciência de si em relação ao mundo, por meio de uma educação afetiva que se coloque como elo de ligação entre os elementos cognitivos e a atividade do indivíduo.

Por fim, o autor ainda afirma que a qualidade afetiva da educação ganha conotação orientativa, quando direciona para quais elementos são motivadores e atendem às necessidades afetivas do indivíduo, conduzindo-o para o despertar do relacionamento com os objetos de conhecimento (MARINO FILHO, 2008, p. 66). Nesse sentido, a forma como o indivíduo é afetado na relação ensino-aprendizagem produzirá estados emocionais que podem aumentar e potencializar ou mesmo inibir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Corroborando nessa perspectiva Taca (2004, p. 101), ao ressaltar que professores e alunos vivem situações interativas em sala de aula que são cercadas

de sentido, até mesmo quando há o silêncio. Em todo momento, mensagens com significado são emitidas e recebidas pelos sujeitos presentes.

A relevância do que foi discutido até este momento reside na compreensão da importância fundamental atribuída ao nível de desenvolvimento efetivo, bem como, para aquilo que o sujeito tem condições de desenvolver intelectualmente com a mediação de um sujeito mais experiente, ou seja, o que tem de potencialidade. Entretanto, ressalta-se que emoções e afetos incidem sobre a forma como o processo ocorrerá.

Com o objetivo de discutir a afetividade nos processos de ensino-aprendizagem com embasamento em Vigotski, Tassoni e Leite (2011, p. 79) realizam um estudo sobre a interação entre professor e aluno. Os resultados apresentaram o papel do professor, com seu modo de relacionar-se, agir e falar, como condição que afeta os alunos em relação ao conteúdo, ao espaço escolar, com os professores e entre colegas. Assim, os autores identificaram que a mediação produzida na relação professor e aluno desperta experiências emocionais que influenciam diretamente no ambiente em que se promove o desenvolvimento cognitivo.

A condição emotiva vivenciada no ambiente escolar estabelece marcas importantes que interagem com a aprendizagem do conhecimento científico. Essa qualidade influencia o estudante, configurando-se premissa para aproximação ou afastamento dele em relação ao conhecimento. Ademais, o professor e tudo o que sua figura representa, tais como seu relacionamento, as atitudes, a maneira de expressar-se, atua com influência sobre o processo de aprendizagem, e, assim, afeta a relação do estudante com o conteúdo e com os demais elementos do entorno do contexto educativo (TASSONI; LEITE, 2011, p. 90).

Ainda, de acordo com Tassoni e Leite (2011, p. 90), os estudantes apropriam-se de uma imagem sobre si que advém da relação vivenciada com os professores e a partir das emoções despertadas nessas vivências. Assim, contribui para a apropriação dessa imagem por parte dos estudantes a produção de ideias sobre suas capacidades e dificuldades, bem como sobre sua condição de compreensão ou não do conhecimento.

Segundo Tuleski e Eidt (2016, p. 43), é preciso entender que o comportamento humano advém “[...] da condição de criar signos e alterar as nossas próprias conexões cerebrais”, e é diante da interação social que ocorre a regulação

da conduta humana, sendo esse caminho alcançado mediante o processo de internalização de relações socialmente criadas. As diferentes formas de linguagem simbólica, ou seja, os signos, fazem a regulação da conduta e com isso originam-se processos de significações internos, nos quais cada indivíduo é capaz de recriar os recursos de regulação externos.

Assim, observando a complexidade inerente ao comportamento humano e sua constituição psíquica, percebemos como fundamental, diante da educação sistematizada em âmbito escolar, o conhecimento sobre como ocorrem os processos de ensino e de aprendizagem, a influência dos componentes emocionais que o afetam, assim como considerar os demais elementos envolvidos no contexto social de desenvolvimento do estudante. Essa reflexão deve se estender para os diferentes níveis de ensino formal, a fim de que o processo educativo possa ser mediado com mais qualidade e considerados os fatores que se colocarem como intervenientes. Na próxima subseção apresentamos estudos que se propuseram discutir as emoções no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 ESTADO DO CONHECIMENTO: OS ESTUDOS QUE ABORDARAM A TEMÁTICA DAS EMOÇÕES

A todo estudo investigativo deve preceder uma revisão geral e consistente de literatura sobre as produções científicas relativas ao tema. Encontram-se duas formas de abordar esse mapeamento: o estado do conhecimento e o estado da arte. De acordo com Ferreira (2002, p. 257), as pesquisas denominadas estado da arte ou estado do conhecimento apresentam caráter bibliográfico e possuem o desafio comum de realizar um mapeamento e discussão sobre determinada produção acadêmica.

A autora destaca que tais estudos visam apresentar as diferentes questões que vêm sendo estudadas em diversas áreas, lugares, épocas, bem como, de qual modo e sob quais condições os estudos têm sido produzidos, tais como dissertações, teses, publicações de periódicos ou até mesmo anais de eventos (FERREIRA, 2002, p. 257).

A diferença entre estado da arte e estado do conhecimento é abordada por Romanowski e Ens (2006 p. 39 - 40), que destacam que o estado da arte deve abranger toda a produção da área de conhecimento em estudo, nos diversos

aspectos que geram produção, ou seja, sua globalidade, sem recortes temporais ou descritivos. Portanto, realizar um estado da arte demanda significativo tempo e recursos humanos, visto que dependendo da área, a produção de pesquisas é muito vasta.

Já, o denominado estado do conhecimento é caracterizado pelo estudo que contempla apenas uma esfera de publicações relativa a determinado objeto ou tema de estudo. Entende-se, desse modo, que por meio do estado de conhecimento é possível fazer uso de filtros que delimitem determinantes para o mapeamento (ROMANOWSKI; ENS, 2006 p. 39 - 40).

Com o propósito de verificar a produção científica existente e que já tem tratado das temáticas afins com a nossa pesquisa, optou-se pela realização do estado do conhecimento, escolha que se justifica especialmente pela demasiada proporção de produções existentes na área. Assim, após testes para melhor familiarização com as ferramentas de consulta aos acervos, realizou-se buscas de artigos nos Periódicos da Capes, de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e de artigos na base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Diante dos elevados números resultantes das pesquisas, e com isso a impossibilidade de uma efetiva análise dos estudos, aplicaram-se filtros para buscar reduzir qualitativamente os resultados em relação ao objeto deste estudo. Nas buscas realizadas nos Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações não se chegou a um resultado satisfatório, isso porque nas exaustivas tentativas de pesquisa, e apesar da aplicação de filtros direcionais para a temática, o resultado não se mostrava condizente com este estudo.

Desse modo, a pesquisa que apresentou resultados direcionados, em relação às temáticas, com esta linha e objeto de pesquisa, foi realizada na base de dados SciELO. Cabe observar, no entanto, que não utilizamos como descritor “ensino superior” associado com “psicologia histórico-cultural” e “emoções”, pois, apesar de ser o público alvo desta dissertação, as buscas apresentavam resultado zero de artigo. Iniciamos a busca pelas produções utilizando a opção “língua portuguesa” e o campo “pesquisa de artigos” com os seguintes descritores: emoção, psicologia histórico-cultural, ensino, docência, afetividade e afeto e obtivemos como resultado o total de 43 artigos. A primeira pesquisa foi realizada com os termos “emoção” e “psicologia histórico-cultural”, a qual resultou em três artigos. Nova

pesquisa foi realizada, com os termos “afeto” e “psicologia histórico-cultural” e se obteve como resultado apenas um artigo.

Uma terceira pesquisa nesta base de dados utilizou os termos “ensino”, “psicologia histórico-cultural” e “docência”. Como resultados, obtivemos quatro estudos. Nova pesquisa com os descritores “afetividade” e “psicologia histórico-cultural” resultou em três artigos, todos os quais foram resultados da primeira pesquisa descrita nesse parágrafo.

Haja vista os filtros de pesquisa citados, aplicados no banco de artigos da SciELO, e o baixo número de publicações associadas, foi realizada uma última busca com termos mais amplos, sendo os seguintes: “ensino”, “aprendizagem” e “psicologia histórico-cultural”. O resultado manifestou 32 artigos, conforme quadro abaixo. Ao total de todas as buscas realizadas, eliminando os artigos que se apresentaram repetidamente conforme as configurações de descritores utilizadas, obteve-se 37 produções, das quais, após leitura do título, resumo e palavras-chave, destacaram-se 12 para serem abordadas, conforme segue.

Quadro 1. Artigos utilizados no Estado do Conhecimento

| Autores | Título | Ano |
|--|--|------------|
| BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo | Mediações simbólicas na atividade pedagógica | 2009 |
| MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. | Teorias das emoções em Vigotski | 2011 |
| TOASSA, Gisele | Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. | 2012 |
| GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; | O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais | 2013 |
| LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Valéria Garcia da | A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do Ensino Fundamental | 2013 |
| SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRANDA, Paula Costa de | A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia | 2013 |
| ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene | “Por que aprender isso, professoras?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia | 2014 |

| | | |
|---|--|------|
| Proença Rebello de | Histórico-Cultural | |
| GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas | A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação | 2014 |
| WORTMEYER, Daniela Schmitz | Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski | 2014 |
| BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de Souza | Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural | 2015 |
| MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de | O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico: aportes da psicologia histórico-cultural | 2017 |
| CRUZ, Maria Nazaré da | Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança | 2017 |

Fonte: Scientific Electronic Library Online, 2018. Quadro elaborado pela autora.

Desse modo, iniciamos com a apresentação do artigo de Machado, Facci e Barroco (2011, p. 647, 656) que buscou explorar o elemento emocional a partir das obras de Vigotski e apresentar sua concepção a respeito. A análise das autoras sobre o tratamento dado por Vigotski às emoções refere à necessidade de compreender o homem enquanto resultado, ou mesmo síntese, das relações sociais experienciadas. Pois, é na história que as emoções são demarcadas e ganham constituição graças à materialidade com que surgem. Também, apontam como revolucionária a concepção do autor sobre as emoções, enquanto integradora dos fatores biológicos, históricos e sociais, com prevalência das leis sociais e culturais na sua transformação.

Entretanto, seguem Machado, Facci e Barroco (2011, p. 655) referindo que o estudo de Vigotski sobre as emoções teve como objetivo central analisar as correntes psicológicas da época e romper com a compreensão cartesiana e dissociativa acerca das emoções. Pois, percebia que era necessária a integração das contradições entre as perspectivas que buscavam compreender as emoções para a época. Nesse sentido, compreendemos como possível, vencido o olhar cartesiano referido, entender a integralidade na concepção das emoções.

As emoções e os sentimentos precisam ser considerados oriundos de um complexo de fatores, que, além do biológico, integre as influências históricas, a

educação, o modo de viver inerente à sociedade e à classe social na qual o sujeito está inserido (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011, p. 652).

Como o estudo acima apresentado, o artigo de Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 285, 286) faz um resgate dos estudos de Vigotski relativos às emoções. Seus apontamentos sinalizam para a importância de se ter ponderação sobre as interpretações das contribuições do teórico em relação às emoções. Indicam que a produção sobre esta temática demonstra lacunas em relação a questões que teriam sido apenas introduzidas e oferecem pouco aprofundamento exploratório.

O diferencial apresentado por Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 295,) é que ao finalizarem seus estudos sobre a obra de Vigotski, concluíram que os afetos precisam ser considerados em conjunto com a experiência humana, em dinâmica relação com a cognição, a imaginação, a linguagem e a atividade. Pressupõem a vinculação da cultura com os elementos biológicos em um processo de transformação constante da individualidade do sujeito. Para Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 293), a linguagem, juntamente com os signos, apresenta-se como fundamental no desenvolvimento emocional do sujeito.

A linguagem aparece, portanto, como elemento de mediação, que apresenta o sujeito a sua cultura a partir da interação com outro sujeito. Nesse sentido, a linguagem verbal é apresentada pelo adulto à criança em um processo que permite à criança a comunicação oral, exerce o papel de socializar os significados dos objetos ou fenômenos da realidade, como explica Gomes (2013, p. 513), em artigo que discutiremos adiante.

Com base nos estudos realizados para a tese de doutorado sobre as emoções em Vigotski, Toassa (2012, p. 94) explicita que a obra do autor expõe a falta de uma revisão, como se permanecesse inacabada; apontamento este semelhante e já evidenciado por Wortmeyer, Silva e Branco (2014, p. 285, 286). A obra tomada pela autora para discussão intitula-se *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*, originalmente de 1933, em russo, e traduzida para o espanhol em 2004. O artigo de Toassa (2012, p. 94) aponta desde questões de grafia na obra que inviabilizam a clareza a quem Vigotski se refere ou se é de sua autoria alguns trechos, bem como, falta de exposição de suas ideias acerca de determinadas citações.

O que supostamente conduziu Vigotski a se preocupar com a pesquisa sobre as emoções seria a confusão existente sobre o assunto em meados do século XX.

No entanto, teria se limitado a escrever a respeito da crítica que estendeu sobre a teoria de James-Lange, associada à ideia de superficialidade no tratamento das emoções (TOASSA, 2012, p. 94).

Toassa (2012, p. 99) considera que o diferencial introduzido por Vigotski ao estudo das emoções foi seu caráter social e linguístico. Explica que Vigotski percebe que as teorias vigentes sobre as emoções, que enfatizavam, por exemplo, o aspecto biológico, ou então, associavam-nas ao comportamento animal como reação de sobrevivência, contrastavam com a Psicologia Histórico-Cultural, pelo fato de considerarem elementos, como a linguagem, essenciais ao desenvolvimento do psiquismo, dos processos volitivos, logo, indispensáveis na manifestação e representação das emoções (TOASSA, 2012, p. 101).

O posicionamento de Vigotski era o de desenvolver uma teoria das emoções que contemplasse a fundamentação histórico-cultural a partir de explicações científicas sobre os processos psicológicos humanos. Foi a partir dessa concepção que Vigotski criticou as teorias até então existentes e buscou formular uma nova compreensão sobre os processos emocionais (TOASSA, 2012, p. 104).

Identificou-se tal entendimento na leitura da obra *Teoría de las emociones*, de Vigotsky (2004, p. 139), onde o russo refere que não se pode negar as relações entre os estados emocionais e os intelectuais, bem como, não se pode excluir o envolvimento das emoções no desenvolvimento da consciência. E, portanto, critica os primeiros estudos sobre as emoções, pelo fato de excluírem a possibilidade do desenvolvimento emocional e, por consequência, demonstrarem desconsideração pela história na relação com as emoções.

Os artigos até então apresentados permitem compreender que o caminho que Vigotski buscou traçar em relação às emoções, ainda que tenha permanecido inacabado, esteve direcionado a compreendê-las a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Isso significa não renegar suas bases biológicas, mas considerar todos os elementos externos que interagem com o interno do sujeito, que constituem os reflexos subjetivos das vivências, ou seja, afetados por emoções.

O artigo que será apresentado a seguir carece de uma demonstração mais detalhada, dadas suas diversas e significativas contribuições. Intitulado *O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais*, o artigo de Gomes (2013, p. 509), apresenta um estudo em que analisa a Psicologia Histórico-Cultural no que concerne aos processos afetivos e suas implicações no desenvolvimento da

criança. Para o autor, a Psicologia Histórico-Cultural tem como fundamento da constituição humana a proposição sobre a experiência social e a relação do sujeito com o objeto, ou seja, tais elementos são base dos processos afetivos e cognitivos humanos.

De imediato, dois equívocos são identificados por Gomes (2013, p. 510), quando retrata as comuns compreensões dadas aos problemas apresentados pelas crianças em ambiente de educação, ou seja, a escola. São eles: o modo de pensar os problemas direcionados para experiências da infância ou a traços de personalidade e questões da estrutura familiar e; aquele que se caracteriza pela dissociação dos afetos em relação ao elemento cognitivo, isto é, compreender as questões afetivas como externas ao ambiente escolar, firmando apenas o aspecto cognitivo como de sua responsabilidade de intervenção.

Há consequências que advém desta compreensão dualista entre afeto e cognição. Com base nesse entendimento dissociativo, tem-se a ideia de que a motivação é um elemento estático, logo os elementos que se fundamentam no afeto como desejos, necessidades e interesses também perpassariam por esta compreensão, portanto de serem naturais, distanciados da história do sujeito. A partir dessa forma de entender tais processos, a educação se exime de estabelecer a relação necessária entre afeto e cognição (GOMES, 2013, p. 511).

No entanto, conforme ressalta Gomes (2013, p. 510), numa perspectiva histórico-cultural, não cabe pensar a formação dos afetos humanos de forma distanciada dos demais elementos do psiquismo humano. Pois, à luz dessa teoria, o sujeito é resultante de um processo sócio-histórico, de apropriação cultural, em que os afetos também são resultantes desta historicidade, da apropriação e objetivação dos denominados signos e instrumentos criados pela cultura.

Para Gomes (2013, p. 510), a proposição compreensiva da Psicologia Histórico-Cultural exige que não mais se alimente a ideia de potenciais inatos, predisposições e também tendências afetivas, pois caminha para uma leitura de construção e transformação do indivíduo na história. A educação escolar, a prática pedagógica e o trabalho do docente, portanto, possuem papel transformador na vida da criança, em relação ao desenvolvimento de seu modo de sentir e pensar.

Observa-se que a autora reforça o que havia sido revelado pelos estudos anteriores, mas conduz também para a atuação docente. Desse modo, torna-se possível compreender de forma mais explícita que se atribui como papel do

professor debruçar-se sobre a compreensão do sujeito em seu todo, interagindo e incidindo no desenvolvimento integrado entre o cognitivo e o afetivo.

Aprofunda-se essa reflexão, na medida em que, de acordo com Gomes (2013, p. 514), é a partir das vivências e por meio das relações que estabelecemos com os objetos que os afetos se manifestam. A caracterização dada para a emoção é “[...] um estado do sujeito ante toda a ação [...]”, ou seja, os processos afetivo-emocionais inclinam o sujeito a agir, pois, a emoção encontra-se proximamente relacionada entre as ações do sujeito e suas relações sociais (GOMES, 2013, p. 515). Nesse sentido, sugere que o afeto está ligado à noção de encontro e conclui:

Assim, é oportuno afirmar que o desejo nos motiva a agir diferentemente conforme os objetos que encontramos, portanto devemos dizer que o desejo está, a cada instante, condicionado pelas afecções (efeitos) que nos vêm dos objetos e das relações que estabelecemos com as pessoas. A consciência emerge, conseqüentemente, como o sentimento contínuo dessas variações em função dos objetos e ideias que afetam o sujeito durante sua existência (GOMES, 2015, p. 515).

A partir da compreensão de como ocorre o processo afetivo, é possível entender a relação entre elementos internos e externos, os quais se inter-relacionam. As necessidades do sujeito, que são necessidades emocionais, mobilizam-no para agir em prol de sua satisfação, logo agem como estimuladoras. São satisfeitas na medida em que encontram um objeto que eleve a necessidade ao nível psicológico, como ocorre ao longo da história do sujeito, quando apropria o conhecimento, por meio da mediação com outros sujeitos. Todo este processo cria o que percebemos como objetivo, bem como cria aquilo que atribuímos como subjetivo ao sujeito (GOMES, 2013, p. 515).

Com base nessa proposição compreensiva, miramos para o campo educacional, quando as necessidades e desejos do estudante precisam ser reconhecidos como mobilizadores do processo educativo e necessitam, portanto, do respaldo do outro sujeito envolvido nesse processo, aqui compreendido como o professor, para que seja mediador desses estados emocionais e conduza o estudante para o aprendizado.

Ademais, Gomes (2013, p. 516) aponta para o papel do professor, de produzir aquilo que chama de possibilidade, como meio de afetar o estudante, estimular seu potencial e lhe produzir sentido, incidindo de forma integrada no afeto e na cognição

do sujeito. O que ocorre mediante o estabelecimento de relações significativas entre o sujeito, o conhecimento e as pessoas, atravessados pela atividade.

Basso (1998, s./p.), em sua referência à importância da formação docente, relativa à significação e ao sentido do trabalho docente, e quando estabelecemos relação com o artigo de Gomes (2013), identifica a relevância que comporta a compreensão sobre a própria atuação docente para então possibilitar que ela se efetive como ação que transmita significado ao processo educativo do estudante.

Logo, essa relação significativa ocorre pela mediação do ensino, que atuará afetando o sujeito, ou seja, incidindo sobre seu emocional e cognitivo. Como afirma Gomes (2013, p. 517), o professor toma para si o papel de mediador do conhecimento à criança, por isso, também incide sobre a motivação ao provocar as necessidades e instigar o desejo.

O elemento afetivo precisa ser compreendido pelo educador como essencial ao desenvolvimento educacional, pois pode tanto facilitar quanto dificultar a apropriação do conhecimento do sujeito. Portanto, é preciso considerar como uma unidade afetivo-cognitiva que acompanha o caminho e o avanço desenvolvimental do indivíduo (GOMES, 2013, p. 517). O docente necessita assim, de uma formação suficiente e continuada, que forneça conhecimento sobre os processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem (MARTINS, 2013, p. 288).

O sentido pessoal se define pela expressão do sujeito sobre uma significação social; a partir das vivências, experiências e da associação existente entre a apropriação e a objetivação, decorre uma integração dos elementos sociais, individuais, dos aspectos objetivos e subjetivos, da cognição e do afeto, e tudo isso resulta em uma experiência psicológica (GOMES, 2013, p. 516).

Entretanto, toda vivência e experiência psicológica desencadeiam no sujeito necessidades que promovem o movimento de desenvolvimento. A educação escolar tem o papel de oferecer vivências relativas ao conhecimento, com caráter positivo, ou seja, motivadoras do desejo e da curiosidade de aprender, portanto de apropriar-se das objetivações, aquilo que se define como conhecimentos historicamente acumulados, organizados para serem compartilhados. Este caminho pedagógico deverá integrar afeto e cognição. Pois, com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a exemplo da apropriação da linguagem, o sujeito desenvolve e amplia sua forma de relacionar-se com a realidade, passa a agir de

maneira mais complexa especialmente em relação ao pensamento e à conduta (GOMES, 2013, p. 516).

Do levantamento realizado, os estudos apresentados mostraram-se aqueles mais relacionados ao elemento emocional na intermediação com o processo educativo, os demais que serão utilizados na continuidade da reflexão aqui posta expressam alguma aproximação que os tornam importantes para o debate, conforme segue.

Barbosa e Souza (2015, p. 256) escreveram um artigo com o objetivo de analisar os sentidos do respeito, a partir da percepção de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse estudo, os resultados apontaram para indicadores externos, não especificados, em sua maioria, promotores de sentido acerca do respeito no contexto escolar, distanciados do modo de desenvolvimento de valores morais. Também, evidenciaram a influência do poder, da ordem econômica, bem como do exercício do medo, como elementos de base para a produção de sentidos de respeito.

No momento em que Barbosa e Souza (2015) sinalizam para o poder e o medo como elementos correlatos à produção de sentido de respeito, é necessário argumentar sobre que tipo de sentido de respeito é criado com base em sentimentos que parecem intimidar o estudante. Ou seja, a leitura leva a pensar sobre que possíveis consequências podem haver para o processo de ensino e aprendizagem quando o sentido de respeito criado nos estudantes tem características de elementos que incidem como emoções que amedrontam e, portanto, também podem colocar-se em cena no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, o artigo de Asbahr e Souza (2014, p. 169) colabora para elucidar a discussão em tela. O estudo buscou investigar o sentido pessoal de estudantes do Ensino Fundamental sobre a atividade de estudo. As autoras concluíram que uma aprendizagem escolar efetiva se desenvolve a partir do sentido pessoal atribuído ao estudo, e que este esteja de acordo com os significados socialmente atribuídos à atividade, e, assim, ser promotora, de fato, de desenvolvimento humano.

Sobre o afeto, este também emergiu, como mencionado pelos participantes da pesquisa, não associado à atividade de ensino diretamente, mas como elemento associado ao contato, presença do outro. Contudo, para as pesquisadoras, o elemento associativo às relações humanas deve ser considerado como importante

para a atuação pedagógica, especificamente na organização das atividades em que proponha o entendimento da aprendizagem também como de caráter coletivo (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 172).

O afeto ainda demonstrou ser fator fundamental do processo de aprendizagem vinculado à figura do professor como um importante elemento de relação do sujeito com o conhecimento. Para tanto, dentre os motivos evidenciados para realizar as atividades de estudo, o afeto foi uma referência, superado na medida em que a apropriação do conhecimento acontece e, então, o aprendizado obtido se torna o próprio motivador para a atividade (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 172).

Desse modo, Asbahr e Souza (2014, p. 175-176) constataram a eficácia em relação à atividade de aprendizagem quanto aos motivadores vivenciados pelo estudante, especialmente os afetivos, associados à relação do sujeito com o outro. O afeto, portanto, deve ser utilizado como elemento mediador da aprendizagem, pois é capaz de produzir sentido que conduz o sujeito ao aprendizado e, conseqüentemente, para a sua humanização. Logo, a organização da atividade de ensino tem papel essencial nesse aspecto. Assim, como as autoras apontam,

Há uma decorrência pedagógica importante dessa relação: a ação pedagógica bem orientada inclui a dimensão afetiva da aprendizagem que se desenvolve no processo educacional. Destaca-se, assim, que a relação sujeito e objeto do conhecimento é mediada pelo entrelaçamento dos processos cognitivos e afetivos (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 176).

Estudos já têm evidenciado que a formação docente nem sempre sustenta a compreensão das implicações do elemento emocional no processo de ensino-aprendizagem, ou mais, não há clareza no entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento no sujeito. O artigo de Leonardo e Silva (2013, p. 309), o qual já referimos na subseção anterior, colabora nessa discussão, pois ao investigarem a compreensão de professores do Ensino Fundamental sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, perceberam o desconhecimento dos profissionais em relação a como acontecem esses processos, ou mesmo, da relação entre eles. Com isso, as autoras identificaram a fragilidade da formação e a indefinição da abordagem teórica dos docentes.

É relevante refletir sobre o estudo supracitado, pois não foi seu objetivo estudar os elementos ligados ao afeto ou emoções no processo de aprendizagem, também não evidenciou, ou fez menção, a esses elementos na discussão ou resultados da pesquisa. Entretanto, a importância que os estados emocionais oferecem ao processo de aprendizagem e diante da falta de referência a estes, bem como pela indefinição teórica acerca da aprendizagem e do desenvolvimento identificada nos docentes participantes da pesquisa, pode ser indicativo de falta de conhecimento sobre sua importância e implicações no processo educativo escolar.

Em continuidade, o estudo de Bernardes e Moura (2009, p. 475-476) apresenta uma pesquisa sobre mediações simbólicas na atividade pedagógica. Destaca-se do estudo, os apontamentos relativos ao aspecto afetivo, para o qual as autoras indicam como parte da atividade pedagógica, na medida em que tem o papel de se relacionar com a cognição e a volição para as ações, especialmente coletivas ou cooperativas, no âmbito da educação escolar. Com isso, compreendem a importância das contribuições de todos os envolvidos na atividade, a fim de obter um resultado mais significativo das elaborações, enfatizando o elemento relacional na constituição de cada sujeito, ou seja, ações interpessoais incidindo na formação intrapessoal de cada sujeito do processo.

Messeder Neto e Moradillo (2017, p. 523, 536) publicaram um artigo oriundo de uma pesquisa sobre jogos didáticos e suas possibilidades de mobilizar a atenção e as emoções de estudantes de química. Especificamente em relação às emoções, as autoras concluíram que o uso de jogos favoreceu a conquista de autoconsciência, além de beneficiar os estudantes a se desafiarem mais e a interagir com os demais, o que promoveu melhor consciência de suas capacidades. Desse modo, os jogos foram mobilizadores dos estados emocionais, os quais interagiram de forma essencial no processo de aprendizagem do estudante.

Contudo, como advertem Messeder Neto e Maradillo (2017, p. 537-538), as emoções que se tornam efetivas no contexto educativo são aquelas que conduzem a mudanças na motivação do aluno, faz com que deseje avançar no aprendizado do conhecimento científico. Em relação ao jogo, as autoras referem que a condição de ganhar é agradável, logo esse elemento move o estudante em busca do acerto e, por consequência, para o aprendizado. Essa compreensão das autoras pode ser ampliada sobre a importância dos sentimentos enquanto mobilizadores do interesse pelo conhecimento.

Essa importância do afeto na educação também foi ressaltada no artigo de Cruz (2017, p. 271), ao trazer uma discussão relativa à ampliação da obrigatoriedade escolar da educação infantil. A referência foi dada à importância do afeto numa perspectiva de vínculo e cuidado para com as crianças, tanto pelo inicial afastamento da família para estar na escola, como para introduzi-la no aprendizado sistemático inicial.

Outro artigo de Gomes (2014, p. 165-166), levantado na pesquisa, argumenta que para as funções cognitivas cabe a formação da imagem subjetiva de um objeto em seu aspecto concreto. Já, para as funções afetivas cabe a formação da representação da imagem de um objeto, mas a imagem da relação do sujeito com um objeto. Para o autor, no sentido pessoal de cada indivíduo, reside uma unidade entre afeto e cognição, na qual está a síntese de apropriação e objetivação da realidade concreta. É no sentido pessoal, portanto, que está a existência subjetiva daquilo que tem significado social.

Ademais, Gomes (2014, p. 166) considera fundamental, ao compreender os afetos e processos motivacionais do sujeito, refletir sobre “o lugar de onde este sujeito fala”, as relações que estabelece, o espaço social que ocupa, as possibilidades de acesso ao conhecimento. Tais elementos são fatores estritamente relacionados com a formação subjetiva do sujeito e atuam sobre seus sentimentos. Dessa forma, é necessário configurar as práticas pedagógicas de modo que se organizem as ações docentes, considerando o envolvimento dos processos afetivos e cognitivos.

Em seu artigo, Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 527, 535) trataram de compreender a afetividade envolvida na constituição da identidade de professores e identificaram que ela tem papel fundamental na formação da identidade do trabalho docente. A afetividade parece ser buscada pelo docente nas suas vivências de trabalho, contudo, sem saber lidar com seus afetos ou ainda com os dos alunos.

Para as autoras, o afeto é facilitador dentro da atuação docente. Mas, os professores demonstram não saber sobre esse elemento e sobre sua importância para intervir, e ressaltam a ideia de que o docente carrega, historicamente, a sua responsabilidade pela atuação sobre a cognição do aluno, estabelecendo dissociação do cognitivo e afetivo (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013, p. 535), aspecto este que destacamos em estudos antes abordados.

Ao fazerem referência a Vigotski, Souza, Petroni e Andrada (2013, p. 528) consideram que o autor não teria elaborado uma teoria sobre as emoções. Para as autoras, seus escritos introduziram o tema e concluíram a existência da dicotomia entre razão e emoção existente na compreensão da época. Observa-se, entretanto, que apesar de Vigotski ter propiciado o diálogo entre os elementos que interagem com as emoções, fatores biológicos, sociais, culturais, e buscado superar a dicotomia existente na época, os atuais estudos ainda evidenciam a separação que educadores fazem sobre emoções e cognição, uma compreensão que, entendemos, devesse estar mais avançada na formação docente.

Ao término desta subseção, em consideração aos estudos apresentados e suas contribuições ao processo educativo de ensino e aprendizagem na relação com as emoções, ressalta-se uma citação do artigo de Messeder Neto e Moradillo (2017, p. 526), a respeito da íntima relação entre afeto e cognição. Os autores consideram que “sentir envolve conceito e pensar envolve sentimento, e podemos dizer que sentir e pensar são umbilicalmente unidos na formação dos indivíduos [...]”. Por assim dizer, a discussão dos resultados conduz para a percepção de reciprocidade entre afeto e cognição, de modo que precisam andar associados tanto na formação quanto na prática docente.

A subseção seguinte, apresenta brevemente o cenário da Educação Superior brasileira em sua recente expansão, com ênfase no PNAES e na preocupação necessária com a permanência dos estudantes que conquistaram o direito de acessar este nível de ensino. Para tanto, ressaltamos as implicações de diversos aspectos do contexto universitário, que se relacionam à condição emocional do estudante e repercutem sobre seu processo educativo.

2.4 ENSINO SUPERIOR: ACESSO, PERMANÊNCIA E O APOIO PSICOLÓGICO AO ESTUDANTE

A escola, enquanto instituição de educação, surgiu como um “antídoto à ignorância”, como explica Saviani (2009a, p. 15), e seu papel esteve associado à ideia de instruir, transmitir os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, sistematizados logicamente. De forma simples e breve, essa era a concepção da função da escola para a pedagogia tradicional, não crítica.

No entanto, sabemos que essa concepção de escola teve outras formas de

ser entendida historicamente, ainda que hoje seja vista como um espaço de apropriação do conhecimento, também se tornou espaço de desenvolvimento humano, de ampliação das possibilidades, de formação para a vida em sociedade. Todos esses fatores enriquecem a importância da educação para o homem e para sociedade, mas exigem também que se lance atenção constante tanto para os processos de ensino e de aprendizagem quanto para os fatores intervenientes nestes processos, para que sejam objeto de investigação científica e, assim, compreendidos para além do que imediatamente aparentam, nas suas múltiplas relações.

O novo viés atribuído à educação pode ser observado na própria Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), ao considerar em seu artigo 205, que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, e nesse sentido deve ser promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Para Saviani (2009b, p. 153), a importância da educação está em ser o “eixo de um projeto de desenvolvimento nacional”, como guia de recursos que refletiria, paralelamente, em outros problemas da nação e assim também estes estariam sendo combatidos, oferecendo mais desenvolvimento ao país.

Anos após a proposta constituinte expressa acima, ações voltadas para o desenvolvimento de políticas públicas para educação passaram a investir na expansão do Ensino Superior brasileiro, visto o reconhecimento atribuído ao seu papel de transformação social, de desenvolvimento sustentável e também de possibilidade de inserir o país no cenário internacional. Ocorreu, assim, a elaboração do Plano Nacional de Educação, proposta de 2001-2010, com objetivo de ampliar os investimentos e a inserção de estudantes no Ensino Superior público, reduzir a elitização ao acesso até então muito presente e, conseqüentemente, reduzir a exclusão social (BRASIL, 2012).

Para tanto, programas foram criados a fim de atingir tais metas. Inicialmente ocorreu a implantação do programa de Expansão I, com o objetivo de interiorizar o Ensino Superior público federal, no período de 2003 a 2007. E, em sequência, o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi criado com vistas à consolidação da proposta de expansão da Educação Superior pública (BRASIL, 2012).

O REUNI foi instituído a partir do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007a). Este programa teve como objetivo criar condições para melhoria do acesso e da permanência de estudantes nos cursos de graduação. Como meta, visa aumentar o índice de conclusão dos cursos presenciais, a fim de obter melhor aproveitamento de recursos físicos e humanos nas universidades federais.

O REUNI apresenta como diretrizes: redução da evasão, aumento do ingresso prioritariamente no período noturno e ocupação de vagas ociosas; ampliação da mobilidade acadêmica; revisão dos cursos com atualização de metodologias de ensino-aprendizagem para melhoria da qualidade; diversidade de graduações, sem prioridade às profissionalizações precoces e especializadas; ampliação das políticas para inclusão e assistência estudantil; e articulação entre a graduação e a pós-graduação e entre Educação Superior e Educação Básica (BRASIL, 2007a).

A partir dos referidos dispositivos legais, ocorreu um grande movimento do Estado brasileiro que o direcionou para a ampliação de seu desenvolvimento na área da Educação Superior e, conseqüentemente, atuou em condições fragilizadas da oferta de ensino, que até o momento caracterizava-se por um perfil mais elitista e passa, então, a acolher os sujeitos de classes mais desfavorecidas socialmente. Com o relatório produzido pelo Ministério da Educação – MEC referente ao primeiro ano da implantação do REUNI, evidenciou-se o aumento do número de vagas ofertadas ao Ensino Superior federal, superando a meta estipulada para o período. Também, houve destaque para a ampliação do quadro de servidores, tanto professores quanto técnicos administrativos em educação, parte das estratégias para cumprir as metas e diretrizes do Programa (BRASIL, 2009).

Conforme dados sobre a expansão, do período de 2003 a 2014, o Brasil passou de 45 universidades para 63, além de ampliar de 148 para 321 *campi* universitários, atingindo 289 municípios, superando os 114 anteriores. Outro dado relevante, de acordo com o Balanço Social deste período é que foram criados 173 *campi* em cidades do interior do país (BRASIL, 2014), ação na qual verificamos a meta de interiorização do Ensino Superior público sendo aplicada.

Em sequência às ações de ampliação das condições de permanência dos estudantes, especialmente jovens do Ensino Superior público federal, o Estado brasileiro publicou a portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que trata da criação Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (BRASIL, 2007b).

O PNAES tem como objetivos democratizar as condições ofertadas aos jovens no que se refere a permanência; reduzir as desigualdades sociais e regionais para a permanência e conclusão da graduação; minimizar a retenção e a evasão; além de promover a inclusão social por meio da educação (BRASIL, 2010).

Com a divulgação do PNAES, observamos a preocupação focada no estudante, para que este tenha melhores condições de estar na universidade, especialmente por meio da redução dos fatores sociais implicados na condição de permanência. Desse modo, as ações previstas incluíram as seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e a inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Ainda que o PNAES seja uma ação política relativamente nova, alguns estudos já buscaram analisar suas implicações na prática, e consideraram que essa política apresenta lacunas ao não indicar as ações a serem desenvolvidas e nem sugerindo uma avaliação do impacto de suas ações. Uma pesquisa desenvolvida por Andrade e Teixeira (2017, p. 521), em uma universidade federal multicampi e nova, buscou relacionar os fatores permanência, desempenho acadêmico e percepção sobre desenvolvimento psicossocial com relação às áreas do PNAES. Dentre os resultados obtidos, os pesquisadores evidenciaram que a percepção acerca do desenvolvimento global dos estudantes, quando percebido como positivo e com valor, promove sentimentos relacionados à satisfação com as condições de vida. Com isso, os autores sugerem que as áreas do PNAES, quando satisfazem as necessidades a que se propõem, oferecem desenvolvimento psicossocial global ao universitário.

Destacamos que no PNAES, as ações para proporcionar igualdade de oportunidades, melhorar desempenho e minimizar evasão e retenção por motivos financeiros, incluem, prioritariamente, como critério, estudantes com renda per capita de até um salário mínimo e meio ou de escolas públicas. Demais critérios devem ser estabelecidos pelas próprias instituições federais de Ensino Superior (BRASIL, 2010).

Nas ações de atenção à saúde, observamos a busca por atendimento psicológico por parte dos graduandos. Uma pesquisa em nível nacional realizada nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFESs, com objetivo de verificar o

perfil desse graduando, indicou que mais de 30% dos participantes já procuraram atendimento psicológico ao menos uma vez na vida, não esclarecido se interno ou externo à universidade. A procura mostrou-se maior entre as mulheres em relação aos homens, embora tal diferença não seja significativa (FONAPRACE, 2016, p. 218 - 219).

A mesma pesquisa ainda verificou as dificuldades quanto à vida acadêmica e seu contexto, vivenciadas pelos graduandos, e percebeu que 89% dos participantes referiram dificuldades importantes, sendo as seguintes, em ordem de frequência e percentual de respostas: dificuldades financeiras, carga excessiva de trabalhos estudantis, falta de disciplina e hábito de estudo, dificuldade de adaptação a novas situações e relação professor e estudante. Ainda, houve a manifestação de dificuldades de relacionamento, relações amorosas, violência, conflitos de valores, discriminações e preconceitos, dificuldades de acessar recursos para estudo e dificuldades de aprendizado (FONAPRACE, 2016, p. 230, 232).

Outro resultado relevante deste estudo e que dialoga com nossa pesquisa, ou seja, com as emoções e o processo de ensino e aprendizagem, refere-se à investigação acerca da existência ou não de relação entre dificuldades emocionais e sua interferência na vida acadêmica, no período dos últimos doze meses. As dificuldades emocionais listadas pela pesquisa foram: ansiedade, tristeza persistente, timidez excessiva, medo/pânico, insônia ou alterações do sono, sensação de desamparo, desespero ou desesperança, sensação de desatenção, desorientação ou confusão mental, dificuldades alimentares, desânimo ou falta de vontade, sentimento de solidão, ideia de morte e pensamento suicida. De acordo com os resultados, 79,8% dos estudantes vivenciaram uma ou mais destas dificuldades emocionais (FONAPRACE, 2016, p. 233-234).

Detalhadamente, a ansiedade foi a dificuldade emocional com maior incidência de respostas, 58,36%, seguida por desânimo e falta de vontade com 44,72%, insônia ou alterações do sono com 32,57%, sensação de desamparo, desespero ou desesperança, com 22,50% e sentimento de solidão com 21,19% (FONAPRACE, 2016, p. 235). Diante dos dados evidenciados, percebemos que anunciam a necessidade de atenção sobre a saúde do estudante universitário e sobre o impacto dessas dificuldades no processo de aprendizagem, visto que os próprios sintomas sugerem a presença de interferências como a falta de disposição para estudar, o desânimo e a desatenção.

Ainda que as mudanças no cenário nacional possibilitassem a ampliação de vagas e o acesso da população mais desfavorecida social e economicamente no Ensino Superior, é perceptível que não basta oferecer a oportunidade e recursos financeiros para a mínima subsistência do estudante, conforme previsto no PNAES. É imprescindível o suporte ao estudante nas demais áreas que são apontadas pelo PNAES, para que ocorra atuação nos objetivos de permanência e redução da evasão e retenção do universitário.

Pesquisas já têm constatado a necessidade de ampliação das ações de assistência ao estudante, para além de repasses financeiros que suprem necessidades mínimas de subsistência. Vejamos que Scher (2017, p. 140), ao realizar uma pesquisa que objetivou analisar os programas de assistência estudantil em uma universidade federal quanto à condição de garantirem a permanência dos estudantes e a conclusão dos cursos, constatou que tanto permanência quanto êxito acadêmico exigem amparo da assistência estudantil em ações voltadas aos diversos aspectos da vida do estudante, além do financeiro, a exemplo do apoio nos processos de ensino-aprendizagem, acompanhamento psicopedagógico e demais assuntos ligados à juventude.

Nessa mesma perspectiva de Scher (2017), Andrade e Teixeira (2017, p. 524) também concluem seu estudo indicando a necessidade de ampliação e superação da ideia do investimento financeiro como forma de fortalecer a política de assistência estudantil, bem como das condições para a permanência do graduando. Esses autores compreendem que permanência e conclusão da graduação exigem um olhar também para outros elementos que denotam a necessidade de intervenções humanas.

Ressaltamos, por fim, que há um novo público universitário que passou a integrar a universidade brasileira e representar de forma mais próxima a diversidade do país em termos sociais e econômicos. Portanto, esta diversidade exige um novo modo de existir da universidade, com novos paradigmas e modos de produzir conhecimento científico e estratégias de apoio que fortaleçam a permanência e as condições de formação dos acadêmicos.

Para tanto, a partir das considerações realizadas nas seções anteriores, amparadas teoricamente pela Psicologia Histórico-Cultural e bakhtiniana de linguagem, e na observância das peculiaridades inerentes à Educação Superior, somadas as mudanças ocorridas recentemente que impactam essencialmente nas

características do público que passou a acessar este nível de ensino, seguiremos na próxima seção com a análise e discussão dos resultados alcançados com esta pesquisa.

3 PARA QUE BUSCAR APOIO PSICOLÓGICO? COM A PALAVRA OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos e as análises realizadas que visaram a analisar os motivos que levam os estudantes a procurar atendimento psicológico institucional e estabelecer relações destes com o processo de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, apresentamos, primeiramente, a descrição da pesquisa realizada, a metodologia utilizada, a caracterização do *lócus* que abriga os sujeitos participantes da pesquisa de campo. Em seguida, focamos na descrição e caracterização dos sujeitos da pesquisa, para, finalmente, abordarmos a análise e a discussão dos resultados, distribuídas nas seguintes categorias temáticas: Mudanças na Condição de Vida; Adaptação Acadêmica/Escolha Profissional; Impacto/Reações Emocionais e Processo de Ensino e de Aprendizagem.

Destacamos, ainda, que os dados estão tabulados, organizados e categorizados, conforme proposta da metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011). E, para melhor percepção dos dados quantitativos, quando a pergunta realizada pelo questionário envolve opções de múltipla escolha como possíveis respostas, os resultados são apresentados em percentuais de prevalência e de análise sobre o conteúdo. Utilizamos ainda de tabelas, quando necessárias, para favorecer a visualização e compreensão do conteúdo pesquisado em campo.

3.1 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO ASSUMIDO

A pesquisa em Ciência Humanas, sob o viés bakhtiniano, considera que a consciência do sujeito sobre si decorre da relação estabelecida entre indivíduos, do olhar e da palavra referida pelo outro da relação humana. Nesse sentido, Souza e Albuquerque (2012, p. 113) auxiliam-nos no entendimento de que não é possível pensar a pesquisa sem considerar que “a compreensão dos temas que se quer investigar se dá a partir de confrontos de ideias e negociações de sentidos possíveis, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa”. Nesses termos, as autoras ressaltam que a presença do pesquisador precisa ser considerada, pois seu modo de compreender uma determinada realidade não se dissocia da condição de

avaliar a mesma realidade. De tal modo, a pesquisa em Ciências Humanas, segundo as autoras, exige do pesquisador o desafio de surpreender-se por aquilo que se apresentará no campo de pesquisa.

Quando o indivíduo é objeto de pesquisa numa perspectiva histórico-dialética, a concepção da Psicologia Histórico-Cultural caminha alinhada, com um olhar analítico sobre a realidade concreta, ou seja, compreende o indivíduo como resultante de inúmeras relações sociais sempre mediadas entre os sujeitos, que produzem a singularidade, a sua subjetividade, a partir das multideterminações do contexto histórico-social. Com isso, supera-se a leitura do sujeito apenas sob percepções isoladas, fragmentado como uma representação imediata, para compreendê-lo a partir de uma totalidade que oportunize condições de transformação da realidade (PAN et al, 2011, p. 9).

Com o olhar bakhtiniano da realidade histórico-cultural sobre a constituição psíquica do sujeito, desenvolvemos nosso estudo que tem delineamento qualitativo e exploratório. Em vista do objetivo de compreender os motivos da procura pelo apoio psicológico por parte dos estudantes universitários e estabelecer relações destes com o processo de ensino e aprendizagem, realizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo, a fim de investigar a realidade concreta, por meio das bases teóricas eleitas. O estudo de um fenômeno, como o objeto de pesquisa mencionado, busca estabelecer, ampliar e analisar radicalmente o espectro das relações que constituem esse fenômeno.

A pesquisa bibliográfica tem o objetivo de apresentar o que já foi elaborado de conhecimento sobre o objeto de estudo (GIL, 2008, p. 50). Nesta dissertação, a pesquisa bibliográfica foi utilizada como meio para evidenciar a fundamentação teórica que permite explicar, compreender e analisar o psiquismo e o fenômeno emocional. Desse modo, embasamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na perspectiva bakhtiniana de linguagem, na vinculação destas com o processo de ensino e aprendizagem.

Para situar o leitor quanto aos recentes estudos que direcionaram atenção à temática das emoções e ao processo de ensino e de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, realizamos uma pesquisa sistematizada de artigos na base de dados SciELO, conforme apresentação detalhada do caminho percorrido e dos resultados obtidos na subseção 2.3 desta dissertação. A base de dados SciELO teve início no Brasil em 1998, com objetivos de desenvolver infraestrutura e competência

para a publicação de artigos e aumentar a visibilidade dos periódicos publicados, guiada pelo critério de qualidade, a fim de possibilitar acesso aberto via *internet* (PACKER, 2014, p. 17-18).

Além da pesquisa bibliográfica, elencamos a pesquisa de campo como forma de explorar conteúdos que trouxessem elementos para analisar nosso objeto de pesquisa *in loco*, ou seja, pelos enunciados dos estudantes universitários imersos na realidade. A pesquisa de campo é utilizada quando se objetiva “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual procura uma resposta ou hipótese” (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 169). Assim, consiste em um levantamento de dados a partir do que se almeja conhecer, obter informações do problema a ser estudado, para, a partir desses elementos, proceder à análise do conteúdo (GIL, 2008, p. 55).

A pesquisa de campo ocorreu em um *campus* localizado no interior do Paraná, integrante de uma instituição universitária federal e multicampi. A instituição possui poucos anos de criação e o *campus* em questão conta com cursos de graduação, integrais e noturnos, além de cursos de pós-graduação. Sua estrutura física compõe bloco de salas de aula, laboratórios, demais espaços de área técnica para desenvolvimento de atividades práticas e restaurante universitário; não há moradia estudantil. Segundo dados do IBGE (2018), está situada em uma cidade de pequeno porte, com aproximadamente 17 mil habitantes até 2010; da população total na época, 2699 pessoas apresentavam nível de instrução de Ensino Médio completo e apenas 847 pessoas com Ensino Superior completo.

O *campus* universitário *lócus* de desenvolvimento desta pesquisa, na ocasião da produção dos dados, estruturava-se com um setor de assistência estudantil que oferecia aos estudantes: apoio socioeconômico a partir de recursos financeiros; orientações, atendimentos, encaminhamentos para a rede; suporte psicológico, social e pedagógico, além de demais serviços administrativos e de apoio geral realizados, principalmente, por profissionais assistentes em administração. Os auxílios financeiros eram ofertados para estudantes que apresentavam vulnerabilidade socioeconômica, conforme regulamentos. Se dispostos a concorrerem aos auxílios, os estudantes realizavam sua inscrição e submetiam-se à análise socioeconômica por meio da apresentação de documentos e entrevista com assistente social.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos pelo profissional da Psicologia, orientavam-se na perspectiva da Psicologia Educacional; centravam-se em atendimentos psicológicos aos estudantes que manifestavam necessidade ou que eram orientados a procurar esse apoio. O serviço psicológico organizava-se, especialmente, em atendimentos individuais, tendo como foco de atuação a motivação apresentada pelo estudante para a procura.

Desse modo, a atuação do serviço de Psicologia esteve voltada para o acolhimento e escuta, no auxílio ao estudante para facilitar sua adaptação e permanência na Educação Superior, na identificação de elementos que interferiam em seu estado emocional, que poderiam levar à evasão, além de orientações quanto ao seu desenvolvimento emocional e nas questões que se relacionavam com o processo de aprendizagem. Também, ocorriam encaminhamentos para outros profissionais/instituições conforme a demanda apresentada pelo estudante. A frequência de atendimentos era variável e identificada de acordo com a necessidade apresentada, no entanto, limitava-se em poucos encontros. Na necessidade de atendimento psicológico em uma perspectiva clínica e com periodicidade, o estudante era encaminhado ao serviço de saúde público municipal.

Ainda, o serviço de Psicologia desenvolvido no *campus* na ocasião da produção dos dados desta pesquisa contava com trabalhos coletivos relacionados a campanhas, a fim de atuar em demandas de promoção e prevenção de saúde, que estão associadas às condições de bem-estar do sujeito, tão logo interferem no processo de ensino e de aprendizagem. Também eram desenvolvidas outras atividades juntamente com docentes.

A modalidade de acesso ao Ensino Superior, nesta instituição, ocorre via Sisu, em que o estudante seleciona o curso/universidade de acordo com a nota que obtém na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, além de contar com critérios de renda, raciais e origem escolar (pública ou privada).

A instituição ainda conta com política de acesso para haitianos e indígenas, por meio de processo seletivo especial. Desse modo, a universidade onde estudam os sujeitos de nossa pesquisa caracteriza-se por apresentar um público diverso, proveniente de vários estados brasileiros e do exterior (Haiti), de escolas públicas e privadas, ou seja, agrega estudantes que também apresentam uma condição socioeconômica diferenciada em comparação com os moldes antigos das universidades elitizadas, modelo que prevaleceu fortemente no Brasil por longos

anos e que, na atualidade, ainda de forma muito discreta, tem possibilitado a inserção desta população mais desfavorecida socialmente.

Considerando que a instituição adota o Sisu como método de acesso para os estudantes e reserva aproximadamente 90% das vagas para aqueles que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, a maioria dos acadêmicos de graduação é proveniente de escolas públicas de todo o Brasil. Logo, o *campus* universitário apresenta uma população acadêmica com significativa diversidade cultural, social e econômica.

Tendo em vista tais aspectos do universo pesquisado, para iniciar a pesquisa de campo usamos como instrumento de produção de dados um questionário (APÊNDICE B), com questões objetivas e descritivas, aplicado aos estudantes que buscaram, por livre procura, o atendimento psicológico na universidade. Para Lakatos e Marconi (2010, p. 184), o questionário é um instrumento de coleta de dados, composto por uma série de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Nessa perspectiva, a escolha pela produção de dados por meio de questionário decorre da intenção de deixar o participante mais à vontade para expor suas respostas, além de que o risco de distorções nas respostas devido à presença do pesquisador reduz-se.

O questionário foi desenvolvido pela pesquisadora e abordou dados sociodemográficos e relativos aos motivos que levaram os estudantes a buscar o atendimento psicológico na universidade. O sigilo foi mantido quanto à identidade dos estudantes e a dados que em si pudessem identificá-los, sendo numerado cada questionário somente após respondido e a cada um atribuído um nome fictício, de escolha aleatória pela pesquisadora, como forma de ter uma referência aos sujeitos da pesquisa e manter a confidência da identidade. Na análise dos dados utilizamos os nomes fictícios associadamente aos trechos transcritos e/ou analisados no decorrer da dissertação. Definimos pela não aplicação a estudantes menores de 18 anos, devido a necessidade de consentimento de responsáveis, condição que não permitiria o questionário ser aplicado logo após o atendimento psicológico, critério por nós estipulado.

A fim de verificar se o instrumento formulado estava suficientemente elaborado, claro e com questões que corresponderiam aos dados necessários à análise do problema de pesquisa, utilizamo-nos de pré-teste. Este recurso é requerido com a finalidade de auxiliar na formulação adequada do instrumento para

coleta de dados e evitar, conforme Luna (2013, p. 65) “queimar” um trabalho posterior e efetivo da pesquisa, sendo realizado com um número reduzido de sujeitos. Após autorização remetida e aceita pela instituição, foi realizada a aplicação do pré-teste do questionário no primeiro semestre de 2017, para quatro estudantes. Após análise dos pré-testes, pequenos ajustes foram efetuados e o questionário foi remetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste – Cascavel/PR, juntamente com o projeto de pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 71197717.7.0000.0107 (ANEXO A).

Somente após aprovação do Comitê de Ética ocorreu a aplicação dos questionários e a obtenção dos dados, realizada em uma sala reservada junto ao setor de assistência estudantil, no *campus* universitário, mediante aceite assinado por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A). A coleta foi efetivada pela pesquisadora.

Assim, após o atendimento psicológico do estudante, em sala reservada, ocorreu a explicação sobre o que se tratava a pesquisa, a apresentação o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, se houvesse o consentimento, o questionário era entregue para ser respondido. Não houve nenhum estudante que tenha se manifestado contrário à participação.

O questionário foi preenchido individualmente pelo estudante na ausência da pesquisadora, sempre após a realização do atendimento psicológico. Reforçamos que o instrumento foi aplicado apenas para estudantes que procuraram pelo serviço de Psicologia da instituição por vontade própria. Desse modo, a produção de dados ocorreu no período do segundo semestre de 2017, de 14 de agosto a 13 de dezembro, com um total de 32 questionários/participantes. Dois questionários foram eliminados pelo fato de os estudantes terem idade inferior a 18 anos na ocasião, restando 30 para a análise de conteúdo.

Os dados obtidos foram tabulados e submetidos à metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2011), a fim de se chegar à análise do conteúdo. Conforme Bardin (2011, p. 33 – grifos da autora), a análise de conteúdo requer em “um trabalho exaustivo com as suas divisões, cálculos e aperfeiçoamentos incessantes do ‘*métier*’”.

A análise de conteúdo constitui-se por um conjunto de técnicas que averiguam as comunicações emitidas e utiliza da inferência de conhecimentos sobre

às condições de produção das comunicações, recorrendo a indicadores quantitativos ou não. Desse modo, o pesquisador analisa e interpreta os conhecimentos ao inferir, ou seja, de maneira a deduzir logicamente (BARDIN, 2011, p. 37, 44- 45, 48).

O método de análise de conteúdo apresentado por Bardin (2011, p. 125) propõem três etapas de organização, sendo elas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise consiste em sistematizar as ideias e torná-las operacionais a partir de uma leitura flutuante. A exploração do material refere a etapa de codificação, decomposição entre outras, seguindo as regras previamente estabelecidas. Por último, o tratamento dos resultados e a interpretação visam a tornar os dados válidos e com significado, podendo ser submetidos a provas estatísticas e, por fim, receberem inferências amparadas teoricamente.

Utilizamos o critério semântico como forma de categorização dos dados. Segundo Bardin (2011, p. 147-149) categorizar consiste em classificar os elementos, seguindo um critério de diferenciação e analogia. Desse modo, a autora considera que ocorre a organização em classes que englobam unidades de registro sob um denominado título genérico. Dentre os critérios de categorização propostos por Bardin está o semântico, que considera a organização dos dados em categorias temáticas, temas que apresentam determinado significado e, portanto, podem ser condensados e representados em seus dados brutos.

Conforme aponta Gil (2008, p. 156), a análise que precede a interpretação do conteúdo visa a organizar e resumir os dados, ao que chamaríamos de sistematização, visto que a partir daí elegemos as categorias temáticas de análise. Se para Gil (Ibidem), a interpretação objetiva a busca de sentido amplo para as respostas, realizada mediante relação com outros conhecimentos anteriormente obtidos, para nós chamamos de compreensão em decorrência do referencial utilizado, visto que utilizamos a linguagem enquanto categoria bakhtiniana, como elemento de compreensão da realidade materializada, e constitutiva do psiquismo do sujeito pela perspectiva histórico-cultural.

Assim, os dados serão evidenciados a seguir e analisados com o apoio da fundamentação teórica adotada e previamente apresentada (seções 1 e 2), na busca de realizar uma reflexão crítica sobre o objeto da pesquisa.

3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS, O QUE DIZEM E QUE LUGAR AS EMOÇÕES OCUPAM NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA VIDA UNIVERSITÁRIA

A análise de um objeto de pesquisa em uma perspectiva histórica e cultural exige conhecimento da realidade circundante e compreensão da inter-relação, da interdependência, desta no exercício de examinar os dados sistematizados. Com este propósito tomado como fundamento é que apresentamos nossos sujeitos de pesquisa e realizamos as análises.

Os 30 sujeitos participantes desta pesquisa são estudantes de graduação, de todos os cursos do *campus* universitário *lócus* do estudo: Medicina Veterinária e Nutrição (turno integral), Letras, Química, Física e Ciências Biológicas (turno noturno).

Com a finalidade de descrever e contextualizar os sujeitos, observamos que o período de realização da pesquisa de campo foi o 2º semestre de 2017 e, de acordo com a política de ingresso nos cursos de graduação do local, somente ocorre entrada de novas turmas no 1º semestre de cada ano. Assim, no 2º semestre do ano, momento em que a coleta de dados foi efetuada, não havia turmas iniciantes e os alunos já avançavam nos períodos de estudo.

O semestre que os estudantes cursavam quando procuraram pelo atendimento psicológico variou entre o 2º e o 10º; a maior procura foi de 40% para estudantes do 2º semestre, de 26,67% para os do 4º semestre e de 16,67% para estudantes do 6º semestre. Na tabela a seguir demonstramos esses dados.

Tabela 1 – Semestre que os participantes da pesquisa informaram frequentar

| Semestre | Quantidade/Estudantes | Percentual (%) |
|-----------------|------------------------------|-----------------------|
| 2º | 12 | 40 |
| 4º | 8 | 26,67 |
| 6º | 5 | 16,67 |
| 7º | 1 | 3,33 |
| 8º | 3 | 10 |
| 10º | 1 | 3,33 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos 30 participantes da pesquisa, de ambos os sexos, a idade média foi de 20,3 anos; o mais jovem com 18 anos e o mais velho, 24 anos, à época.

Tabela 2 – Idade dos participantes da pesquisa

| | |
|-------------|-----------|
| Maior idade | 24 anos |
| Menor idade | 18 anos |
| Idade média | 20,3 anos |

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no exposto, percebemos que a procura pelo atendimento psicológico ocorreu de forma mais intensa por estudantes jovens, que frequentavam os dois primeiros anos de graduação, momento que consideramos ainda ser de ambientação ao curso e as demais mudanças decorrentes do ingresso na Educação Superior.

A adaptação acadêmica tem sido tema de pesquisas, como a realizada por Teixeira et al (2008, p. 185), que objetivou investigar a experiência de estudantes “calouros”, ou seja, ingressantes de primeiro e segundo semestres de cursos do Ensino Superior. Nesse estudo, por meio de entrevistas, participaram jovens entre 18 e 22 anos, de diversas graduações. Os autores evidenciaram motivos, elencados em categorias, como: o sair de casa, o próprio ingresso na academia, a percepção de mudanças sobre si e a adaptação ao curso, considerados na investigação, e fundantes para sinalizarem a relação entre adaptação acadêmica e as mudanças ocorridas para o estudante, e indicam que o sucesso nesse processo depende de muitos fatores, alguns independentes do contexto universitário, porém não os evidenciam.

Como é possível observar na tabela a seguir, que expõem dados do perfil dos participantes da pesquisa, nosso estudo identificou que 86,67% dos estudantes frequentam sua primeira opção de curso para formação superior, ou seja, a grande maioria está cursando a graduação desejada. Cerca de 26,67% são estudantes-trabalhadores e 73,33% estudantes não trabalhadores. Para 66,67% dos participantes, o atendimento psicológico precedente à aplicação do questionário foi o primeiro buscado na universidade, enquanto que 33,33% já havia realizado atendimento anteriormente na instituição. A tabela na sequência exhibe esses e outros dados ainda do perfil dos estudantes sujeitos da pesquisa.

Tabela 3 – Perfil dos participantes da pesquisa

| Dados | Percentual (%) |
|---|-----------------------|
| Frequentam sua primeira opção de curso superior | 86,67 |
| Estudante-trabalhador | 26,67 |
| Estudante não trabalhador | 73,33 |
| Foi o primeiro atendimento psicológico na instituição | 66,67 |
| Recebem auxílio socioeconômico ou bolsa permanência | 36,67 |
| Mudaram de sua residência de origem ou cidade | 76,66 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao serem questionados sobre o(s) motivo(s) da procura pelo serviço de Psicologia na instituição, os estudantes poderiam assinalar, dentre 5 opções, qual(is) correspondia(m) a sua condição. Os resultados demonstraram que 23 (76,66%) deles indicaram que o motivo da procura pelo atendimento foram aspectos emocionais que interferiram no processo de aprendizagem. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 4 – Motivo(s) da procura pelo serviço de Psicologia na instituição

| Alternativas | Quantidade/ estudante | Percentual (%) |
|--|----------------------------------|---------------------------|
| Aspectos emocionais que não influenciaram no processo de aprendizagem. | 7 | 23,33 |
| Aspectos emocionais que interferiram no processo de aprendizagem. | 23 | 76,66 |
| Aspectos do processo de aprendizagem que não afetaram emocionalmente. | 0 | 0 |
| Aspectos do processo de aprendizagem que influenciaram emocionalmente. | 13 | 43,33 |
| Orientação sobre outra situação em que não há aspecto emocional ou dificuldade de aprendizagem envolvidos. Outros. | 10 | 33,33 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes puderam assinalar mais de uma alternativa como resposta, portanto o percentual na soma de todas as alternativas não será 100%.

Na sequência de maior incidência de respostas sobre o motivo da procura pelo atendimento psicológico, 13 (43,33%) consideraram que foram determinados por aspectos do processo de aprendizagem que influenciaram emocionalmente; 10

estudantes (33,33%) apontaram outros motivos sem elemento emocional ou de dificuldade de aprendizagem envolvidos; e, 7 (23,33%), assinalaram que a busca pelo serviço psicológico deu-se em decorrência de aspectos emocionais que não influenciaram no processo de aprendizagem. Dentre as temáticas reveladas pelos estudantes que escolheram a opção “outro” estão: “*sexualidade*”; “*vontade de conversar com pessoa legal [...]*”; “*aspectos emocionais interferindo na vida*”; “*lidar com problemas pessoais*”; “*questões financeiras e emocional*”; “*indicação/encaminhamento da psiquiatria*”; “*aspectos emocionais, pessoais*”.

Tecer análises sobre os relatos dos sujeitos exige o esforço da observância da vida em sua totalidade, compreendida a partir de quem manifesta sua consciência de mundo em relação ao lugar que ocupa historicamente, o momento que vivência e as experiências já vivenciadas. Nesse sentido, sustentamos que os enunciados dos estudantes são carregados pela consciência de sua existência, atravessada pelas relações sociais manifestas pelos signos, que, por sua vez são a materialização da comunicação social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31-32, 36). Logo, se a linguagem é signo, comporta elementos que traduzem sentido, sendo expressão da realidade que alude a algo fora de si, mas que ecoa subjetivamente em uma relação dialógica e dialética.

Ao compreendermos a realidade a partir de sua materialidade, por meio de signos, produtos do real e do objetivo, munimo-nos da condição de interpretá-la com base no sentido produzido pelo sujeito nesta dinâmica de interação com o meio social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 3-32). Diante desses fundamentos, fortalecemos a importância de apoiar os universitários em suas necessidades, que possam ser-lhes garantidas condições de estarem, dignamente, frequentando um curso de graduação na medida em que conquistaram o direito de ali estar; que tenham suporte para os diversos fatores que intervêm nesse contexto, ou seja, também para os estados emocionais envolvidos e que interagem com a aprendizagem, direta ou indiretamente, naquele *lócus*.

Em vista dos dados da pesquisa brevemente apresentados, que descrevem e situam o público com o qual interagimos, e sobre o qual buscamos compreender as relações entre os estados emocionais e o processo educativo em âmbito universitário, passamos agora a expressar o caminho traçado para a discussão dos dados, tanto relativo ao motivo da procura pelo atendimento psicológico quanto às expressões emocionais manifestadas nas respostas dos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, quatro grandes temas emergiram como categorização dos dados para análise. Sobre o conteúdo descritivo oriundo do instrumento aplicado para os estudantes, realizamos uma leitura dinâmica das respostas e, com base no critério semântico, anteriormente explicitado (BARDIN, 2011, p. 147-149), elencamos as seguintes categorias temáticas: mudanças na condição de vida; adaptação acadêmica/escolha profissional; impacto/reações emocionais; e, processo de ensino e de aprendizagem. Na sequência, discutimos cada uma das categorias em seu conteúdo, tendo em vista o objetivo de analisar os motivos pelos quais os estudantes procuram o atendimento psicológico e de compreender a relação destes com o processo de ensino e aprendizagem.

3.2.1 Mudanças na Condição de Vida

Os enunciados dos sujeitos deste estudo retrataram o impacto advindo das mudanças na condição de vida ao ingressarem na Educação Superior. Quando questionados sobre esse aspecto, 73,33% dos participantes da pesquisa afirmaram que a entrada na universidade causou-lhes impacto emocional. Os enunciados a seguir visam retratar este cenário em que as percepções dos estudantes demonstram as dificuldades vivenciadas:

- *"Por sair pela primeira vez de casa e morar com desconhecidos, mudou totalmente a rotina." (Madalena).*
- *"[...] As novas responsabilidades tanto acadêmicas como domésticas também foram impactantes." (Plínio).*
- *"Saudades de casa, da família, amigos e outras pessoas que eu amo." (Eliane).*
- *"Causou desequilíbrio emocional e mental, com cobranças absurdas." (Martim).*
- *"Foi uma mudança de ambiente muito grande, junto dela a mudança de cidade, de qual fora muito forte o impacto." (Danilo).*
- *"Tristeza e confusão emocional por mudar totalmente de estilo de vida." (Jonatã).*

Ainda que tenham predominado as referências a este momento da vida como de impacto associado a sofrimento emocional, houve também aqueles que o

perceberam como positivo, potencializador do desenvolvimento pessoal, conforme transcrição que segue:

- “[...] *Ao mesmo tempo uma felicidade e "liberdade" pela perspectiva de me descobrir e por ter iniciado uma vida social.*” (Ariel).
- *"Acredito que consegui amadurecer ainda mais."* (Ilda).
- *"É um local no qual eu gosto de estar."* (Ema).
- “[...] *Porém, um impacto emocional positivo foi eu conseguir me assumir.*” (Leonor).

Dos sujeitos de nosso estudo, 76,66% mudaram da sua residência de origem ou cidade para cursar o Ensino Superior e, em grande maioria, passaram a residir com colegas universitários. Esse elemento indica que os jovens universitários experimentam uma mudança significativa de vida na ocorrência do ingresso no Ensino Superior; deparam-se com uma nova organização institucional educativa, com alterações culturais, sociais, econômicas e relacionais que lhes exigem ajustes e podem ser fatores estressores.

O fato, ainda, de os participantes deste estudo apresentarem média de idade de 20,3 anos demonstra que, em grande maioria, são pessoas jovens que procuram o atendimento psicológico na universidade. Ao somar a mudança no contexto de vida e o processo de maturidade do jovem, consideramos que se mostram condições novas, que despertam anseios nestes sujeitos. Para ampla maioria destes estudantes, o ingresso na universidade representa a primeira experiência de mudança significativa em diversos aspectos de sua vida.

É preciso considerar, conforme explica Vigotski (2018, p. 74-75), que as vivências têm potencial de desenvolvimento humano, ao passo que o meio entra em relação com o sujeito. As mudanças ocorrem a partir das vivências; advêm de um sujeito em determinada etapa de desenvolvimento que interaciona com este meio, com o contexto com que se depara, e que, recaindo sobre esse mesmo sujeito, influencia seu processo de desenvolvimento psicológico. Desse modo, as expressões manifestadas pelos estudantes da pesquisa demonstraram que a experiência do ingresso na vida universitária lhes trouxe mudanças e impactos e, conseqüentemente, reverberaram em emoções e sentimentos.

Diante da vivência que se coloca no âmbito universitário e que lhes atinge integralmente, a falta de experiência pela pouca idade pode ser geradora de emoções e sentimentos, e, por isso, a necessidade de ter um apoio para abordar as vicissitudes com que se deparam naquele momento de vida. Nesse sentido, destacamos que a universidade possibilitar ações de assistência ao estudante que o ajudem a assimilar suas vivências, por meio de suporte profissional, como da Psicologia, é fator coadjuvante na permanência do estudante na Educação Superior.

Na especificidade desse tema, apoio ao estudante para permanência na universidade, coaduna-se a discussão sobre evasão universitária, em que o estudo de Bardagi e Hutz (2005, p. 294) aponta para os serviços de apoio ao estudante como iniciativas de necessidade prioritária dentro das instituições de Educação Superior. Para eles, reduzir a evasão está estritamente ligada à uma trajetória individual mais positiva do estudante e que atinge também a dimensão econômica e política, com impacto financeiro e social mais favorável na instituição.

Apesar desse aspecto, outro contraponto precisa ser destacado a fim de se obter um olhar ampliado e dialético sobre a realidade, ou seja, também nos questionamos sobre as possíveis causas de haver reduzida procura de atendimento psicológico na universidade por parte de pessoas com mais idade, haja vista a média já indicada anteriormente de 20,3 anos. Dentre os elementos em ponderação e hipóteses, ainda que este não seja objeto específico desta pesquisa, podemos pressupor o número mais reduzido deste público na universidade; a tentativa de enfrentar o sofrimento sem recorrer à ajuda e assim evitar demonstrar possíveis fragilidades emocionais; ou mesmo, pela possibilidade de conseguir administrar as adversidades com que se deparam no contexto universitário.

Dificuldades de adaptação quanto à cidade, à moradia e a distância da família representam 43% dos respondentes de uma pesquisa nacional sobre o perfil dos estudantes das universidades federais brasileiras, não existindo diferença significativa para regiões diversas. Os relacionamentos mostraram-se aspectos que interferem na vida acadêmica, sejam eles interpessoais, amorosos ou envolvendo situações de violência e assédio moral. E ainda, cerca de 20% dos participantes dessa pesquisa nacional referem interferência na vida acadêmica motivada por conflitos de origem religiosa ou de valores (FONAPRACE, 2011, p. 41-42).

Essas variáveis estão presentes, em maior ou menor grau, quando ocorre uma mudança geográfica de cidade ou mesmo de estado, como no caso dos

estudantes de nossa pesquisa, motivada pelo ingresso no Ensino Superior em um *campus* situado em região interiorana.

Há que se pensar, no entanto, que esse encontro de culturas aliado ao processo formativo que ocorre no local, promove o desenvolvimento da cidade. Desde a ampliação de profissionais qualificados com mais conhecimento a oferecer, as pesquisas desenvolvidas no local, a realização de práticas de estágio e extensão, bem como o aumento do consumo e por consequência movimentação econômica.

Discutir esses aspectos da vida acadêmica no entorno de suas relações sociais mediadas, exige que façamos uma reflexão sobre a produção da subjetividade que se singulariza nos sujeitos do contexto. Conforme Pan et al (2011, p. 8), ao apropriar-se e objetivar-se na cultura humana, em outras palavras, ao tomar para si as produções históricas, o sujeito transforma a si, se autoproduz na medida em que (re)produz a cultura humana, seja ela enquanto elemento material ou simbólico.

Esses processos ocorrem pela mediação, desde que exista a interação entre indivíduos, processos interlocutivos de diferentes matizes e formatos. E, assim, podemos pressupor que ao acessar a Educação Superior há produção de subjetividade e as manifestações dos estudantes, exteriorizadas pela linguagem materializada no instrumento de coleta de dados, são capazes de apresentar o conteúdo inerente à singularidade sentida por esses sujeitos, desvelando seus sofrimentos, suas angústias, seus medos e as repercussões sobre sua condição emocional e de aprendizagem. Por assim dizer, as mudanças de vida, as novas relações, ao assumir responsabilidades, enfrentar as exigências e os desafios do contexto universitário, entre outras, pressupõem um diálogo constante entre os estados emocionais e a produção de subjetividade.

Percebemos um dado importante que propõe a reflexão sobre as exigências emocionais vivenciadas pelos universitários. Os auxílios socioeconômicos, recursos oriundos do PNAES e ofertados pela instituição onde se realizou a pesquisa de campo, e aqui se inclui também o recurso do Programa Bolsa Permanência¹⁵, são

¹⁵ O Programa Bolsa Permanência (PBP) é uma ação do Governo Federal, por meio de auxílio financeiro, que visa minimizar desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para a permanência e diplomação dos estudantes indígenas e quilombolas, matriculados em cursos de graduação, e também destinado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com carga horária média superior ou igual a 5 (cinco) horas diárias (BRASIL, 2018).

usufruídos por 36,67% do público que participou do nosso estudo, enquanto que 63,33% dos participantes não recebem auxílio financeiro. Esse elemento carece de observação cuidadosa, visto que a assistência estudantil tem suas ações fundamentadas no PNAES e objetiva favorecer a permanência e combater a evasão do estudante. A exemplo, os recursos também servem para custear despesas que surgiram com a mudança de cidade decorrente do ingresso no Ensino Superior, por isso configuram-se como um importante meio de subsistência.

Observamos que, dentre os participantes da pesquisa, a procura por atendimento psicológico mostrou-se maior por estudantes que não recebem auxílios socioeconômicos institucionais, ou seja, recursos financeiros, em relação aos que recebem. Os estudantes que recebem auxílios socioeconômicos tendem a ser sujeitos mais vulneráveis sob o ponto de vista social e econômico, em relação aos que não recebem, visto que a concessão dos auxílios, na instituição *lócus* desta pesquisa, é realizada com base em diversos critérios que indicam o índice de maior vulnerabilidade, para quem a concessão desses recursos financeiros é destinada.

Mesmo que considerássemos a possibilidade de alguns estudantes não terem conhecimento sobre a existência dos auxílios socioeconômicos e assim não se inscreverem para o processo de análise e concessão, este elemento é pouco representativo visto que o *campus* universitário é pequeno, e a divulgação desses recursos ocorre ainda no período das matrículas, além de que também ocorre a comunicação entre estudantes.

Desse modo, chama-nos atenção a prevalência em percentual (63,33%) daqueles universitários que identificam a necessidade de apoio psicológico e não são usuários dos auxílios financeiros institucionais, conforme apresentado acima, ou seja, em tese seriam menos vulneráveis socioeconomicamente do que aqueles que recebem o recurso financeiro. Dentre as análises plausíveis para esta constatação, é presumível que as necessidades emocionais, ainda que também estejam atreladas ao sofrimento diante das limitações socioeconômicas, igualmente estão associadas ao sofrimento advindo de outras fontes. Para ilustrar esta análise, destacamos dois enunciados dos sujeitos da pesquisa que declaram não receber auxílio financeiro da universidade, e que manifestaram os motivos que os impulsionam a buscar atendimento psicológico:

- *"Por não conseguir realizar tarefas diárias da faculdade, trabalhos, ver que sou capaz mas na realidade não estou realmente preparada, e também pelas atitudes de outros [que] acabam reforçando ainda mais este sentimento de que não sou capaz, de insegurança, não ter saída para resolver determinadas situações relacionadas ao aprendizado."* (Sara).

- *"Eu não estava sabendo lidar com a pressão da universidade e também com meus problemas emocionais, pessoais."* (Júlia).

Dessa forma, torna-se essencial às instituições universitárias atuarem frente os diversos fatores que desencadeiam sofrimentos em demasia aos estudantes, com destaque até este momento de nossa análise, para os decorrentes do processo de mudanças e novas experiências com o ingresso na Educação Superior. Pois, como destacamos, as necessidades percebidas pelos próprios estudantes vão além do apoio financeiro e a evasão pode ser decorrente dos mais diversos fatores, inclusive da não adaptação à nova realidade.

O atendimento psicológico pode auxiliar e favorecer a percepção da nova realidade vivenciada pelo estudante universitário, na medida em que ajuda a torna-la mais consciente. Conforme explica Luria (1991, p. 81-83), há um mundo emocional no sujeito que reflete suas experiências vivenciadas, por meio do pensamento e pela influência da linguagem. Os processos psíquicos são desenvolvidos nessa interação da linguagem e da atividade sobre os estados emocionais. Com isso, o autor considera que o sujeito toma consciência de sua vida ao passo que reorganiza seus processos de percepção do mundo. De tal modo, podemos ainda dizer que o atendimento psicológico contribui para o desenvolvimento da função psicológica superior emocional, que passa a ser mediada neste processo.

É necessário destacar, portanto, que a procura pelo atendimento psicológico por parte dos participantes da pesquisa não esteve associada à condição financeira direta ou imediatamente, o que demonstra a relevância de inúmeros fatores como interferentes na condição humana. Cabe ressaltar, no entanto, que por mais que aproximadamente 90% dos alunos da totalidade da instituição universitária tenham seu ingresso vinculado a critérios sociais e econômicos, tais como ter frequentado escola pública, critérios de renda familiar, entre outros, mesmo assim os estudantes que participaram da pesquisa podem sim apresentar condições econômicas que lhes impactam negativamente, ainda que não tenham sido apontados como motivador da procura ou associados ao motivo do atendimento psicológico.

Alguns pesquisadores já constataram que as ações da política de assistência estudantil direcionadas ao suporte financeiro oferecem condições de permanência no Ensino Superior, todavia outras iniciativas precisam ser praticadas. Pois, a permanência perpassa por vários fatores que ultrapassam as necessidades financeiras, como exemplo do apoio no processo de ensino-aprendizagem (SCHER, 2017, p. 136, SOUZA, 2016, p. 133, FREITAG, 2014, p. 92).

Esse fato é ainda mais enfatizado por Scher (2017, p. 130), que se dedicou a pesquisar a permanência e conclusão dos estudantes dos cursos de graduação a partir dos programas de assistência estudantil. Suas análises constataram que a ocorrência da democratização do acesso ao Ensino Superior no país foi muito importante, contudo, é preciso atentar para a permanência, diante de um olhar global sobre as necessidades dos estudantes, a fim de possibilitar êxito na formação a partir de políticas de apoio.

Nessa mesma perspectiva, Andrade e Teixeira (2017, p. 523) realizaram um estudo em que consideram os fatores psicossociais envolvidos na permanência e no desempenho acadêmico e ressaltaram a fase de formação cidadã associada com a formação acadêmica. Isso indica que esse é momento de construção de identidade que reflete na permanência do estudante na instituição, na medida em que é incentivado pela percepção de desenvolvimento psicossocial, maturidade e desenvolvimento de habilidades acadêmicas que favorecem seu desempenho.

Com base no estudo citado, refletimos sobre os fatores e as implicações adversas que se relacionam ao processo de educação escolar, em especial aqui a Educação Superior. Há que se considerar os elementos presentes na realidade universitária, mas também aqueles que estão vinculados às mudanças necessárias ou advindas da possibilidade de estar na universidade. Esses todos, articulados ao processo sócio-histórico vivenciado pelo sujeito, lhe constituem continuamente e atuam em seu estado emocional.

Pois, conforme Tuleski e Eidt (2016, p. 43), o comportamento humano constitui-se na interação social e nesse processo dinâmico ocorre a regulação da conduta, a partir da internalização de relações socialmente criadas. As linguagens simbólicas existentes, ou seja, os signos, fazem a regulação da conduta e com isso originam-se processos de significações internos, em que cada sujeito recria recursos de regulação externos. Dessa forma, as condições reais de vivência (ou de

sobrevivência) e a articulação destas com outros sujeitos produz as condições internas de enfrentamento da realidade, desde a própria universidade.

3.2.2 Adaptação Acadêmica/Escolha Profissional

O ingresso em qualquer contexto de ensino pressupõe uma ambientação ao novo, em especial, quando se trata da Educação Superior, a qual tem demandado atenção de pesquisadores e a produção de estudos sobre a temática da adaptação acadêmica (TEIXEIRA; CASTRO; PICCOLO, 2007, p. 211, CARLETO et al, 2018, p. 1, SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2016, p. 35).

Na Educação Superior compreendemos que a adaptação torna-se ainda mais complexa, ao passo que não é apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas ao contexto como um todo, que vem associado à vivência acadêmica, por vezes exigindo as referidas mudanças que discutimos na subseção anterior: de cidade ou até mesmo de estado; separação da família e distância de amigos; contato com novas culturas e novos relacionamentos; assumir responsabilidades ou outras e novas responsabilidades, entre outras.

A expansão da Educação Superior brasileira ocorrida recentemente forjou modificações importantes em todo o contexto desse nível educativo, tais como um novo perfil de estudantes, leis e ações afirmativas de inclusão universitária. Para Cunha e Pinto (2009, p. 583), as mudanças trouxeram estudantes com características heterogêneas, e a isso referem tanto questões cognitivas quanto à escolarização precedente à universidade. Ainda, a expansão inseriu estudantes trabalhadores e de diversas idades.

Nesse sentido, as autoras supracitadas consideram que se faz necessário perante este processo de expansão que ocorra a revisão de práticas pedagógicas, especialmente as tradicionais que carregam preconceções. Ressaltam que, pelo fato do perfil do estudante mostrar-se muito diverso, rompe com a representação que vigorava até então, como por exemplo, do ingresso que era ligado exclusivamente ao mérito acadêmico.

Quando o tema é a adaptação ao contexto acadêmico, o impacto sobre a vida do estudante é tanto que resultados de pesquisas têm demonstrado correlação entre uma melhor adaptação acadêmica e menor predisposição a transtornos mentais comuns. Essa condição foi verificada em alunos ingressantes do curso de

Enfermagem, de primeiro e segundo períodos/semestres, que apresentaram maior manifestação de transtornos mentais ao serem comparados com estudantes de outros períodos/semestres (CARLETO et al, 2018, p. 6).

De fato, a adaptação acadêmica presume permear o momento mais inicial do curso, logo os primeiros semestres, sendo importante tanto para estudante quanto para a instituição que precisa se reorganizar para o público que passa a receber. Em nosso estudo percebemos que a maior procura pelo atendimento psicológico ocorreu por estudantes que se encontravam no primeiro ano de graduação, refletindo 40% dos participantes. Esse resultado indica uma fase de vivência acadêmica de maior fragilidade, que precisa ser analisada em sua totalidade, ou seja, constituída tanto pelos elementos institucionais quanto pelos de cada sujeito, o que denota ser o serviço de apoio especializado um fator promotor e preventivo de saúde, bem como pode refletir favoravelmente no processo educativo.

Vejamos que Souza, Lourenço e Santos (2016, p. 44-45), ao investigarem o processo de adaptação de estudantes em um curso de Psicologia, evidenciaram, dentre os temas categorizados para análise, a relação trabalho-estudo. Nessa categoria, agruparam-se questões pertinentes aos acadêmicos, que além de estudarem também realizavam atividades laborais de forma profissional. Os relatos dos estudantes participantes da pesquisa demonstraram a dificuldade em conciliar ambas as atividades, e os pesquisadores sugeriram que é necessário apoio diferenciado a estes estudantes-trabalhadores.

Em nossa pesquisa, apesar de 26,67% dos participantes serem estudantes-trabalhadores, esse aspecto não foi mencionado por nenhum deles no decorrer do preenchimento do questionário como fator atrelado às dificuldades emocionais ou de aprendizagem, ou ainda, motivo da procura pelo atendimento psicológico. Os fatores associados à busca pelo atendimento psicológico não estabeleceram relação com a condição de trabalho ou mesmo de turno com que frequentam o curso universitário.

A relação professor-aluno foi outra categoria identificada por Souza, Lourenço e Santos (2016, p. 45), em relação à adaptação acadêmica, com manifestação de conflitos e reclamações acerca dos docentes. As autoras apontam que poucas revelações foram feitas pelos estudantes via diário de bordo, instrumento utilizado para a coleta de dados, e consideram que a possibilidade de este diário ser lido por um docente como elemento avaliativo pode ter inibido outras manifestações e denotar medo dos estudantes diante do poder incorporado ao papel do professor.

Observamos em nossa pesquisa, entretanto, que os participantes expressam dúvidas, angústias, medos e são afetados por elementos diversos, como relativos à adaptação, à escolha profissional ou até mesmo ao tipo de vínculo estabelecido entre a instituição/sujeitos desta e o estudante. Vejamos os seguintes relatos que expressam essa condição:

- *“No começo, não me sentia preparado ou apto para o Ensino Superior; no final do primeiro ano da graduação, eu me afastei totalmente do curso porque estava em dúvida entre curso [...] ou curso [...]”*. (Leonor).

- *“[...] As novas responsabilidades tanto acadêmicas como domésticas também foram impactantes”*. (Plínio).

- *“A perspectiva de vida, se é mesmo o que eu quero para meu futuro”*. (Valentim).

- *“Além da cobrança que a própria universidade tem, a cobrança das pessoas e acima de tudo a minha própria cobrança [...]”*. (Benjamim).

Os enunciados acima descritos pelos participantes desta pesquisa demonstram preocupações, sofrimentos associados à condição de estarem em adaptação, de terem dúvidas quanto à escolha do curso superior, bem como diante da forma como a instituição tem se apresentado a eles. Observamos estudos que apontam para a experiência universitária percebida a partir de mudanças pessoais, tais como aprender a administrar as próprias emoções frente às situações decorrentes do ingresso na universidade (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2016, p. 41).

Em perspectiva semelhante, Teixeira et al (2008, p. 194) enfatizam que tratar de adaptação ao curso superior depende de um conjunto de fatores tais como os vínculos afetivos, tanto entre colegas quanto com professores, atividades extra sala de aula e estratégias para enfrentar frustrações e dificuldades. E, nesse aspecto, as relações com colegas mostraram-se o diferencial na medida em que possibilitam o compartilhamento de experiências e apoio entre eles. Observamos no referido estudo que a ênfase dos resultados parece incidir de forma mais significativa sobre os fatores inerentes ao sujeito e pouco sobre os elementos universitários, estes que também precisam ser considerados, pois podem ser determinantes na adaptação universitária dos estudantes.

Diante do exposto, destacamos a pertinência do apoio psicológico para contribuir com a permanência dos estudantes, diante das dificuldades advindas das novas experiências vivenciadas no contexto universitário e de ensino e aprendizagem. No entanto, destacamos, ainda, que atribuir motivo apenas ao fortalecimento emocional não é condição suficiente ou solução, pois não são unicamente inerentes ao estudante tais determinantes; há uma multiplicidade de fatores, como já citamos no decorrer desta análise, que podem atuar nesse processo vivencial e interferem em como se dará a ambientação e a aprendizagem do acadêmico. Podemos apontar a sobrecarga de atividades acadêmicas, as pressões exacerbadas, dentre outras práticas institucionais que despertam ansiedades e demais sentimentos nos estudantes e que se tornam fatores implicados no processo de ensino e de aprendizagem, como é perceptível nos enunciados a seguir:

- *"Dificuldades de aprendizagem no Ensino do [...]. Problema de relação Professor X Aluna." "Ansiedade, crises de pânico, aversão." (Danilo).*

- *"Causou desequilíbrio emocional e mental, com cobranças absurdas." (Martim).*

Nesse sentido, ressaltamos, conforme Martins (2013, p. 242-244), que o psiquismo é um reflexo subjetivo da realidade na consciência, e este ocorre por meio do processo de internalização das relações entre sujeito e objeto, ou seja, da sua representação enquanto imagem. Isso quer dizer que neste processo de internalização, é imprescindível que o sujeito seja afetado na dinâmica de relação com o objeto, pois não há processo de internalização de uma imagem sem que ocorra a interposição de componentes afetivos.

Diante do apontamento de Martins, analisamos que o processo educativo em si é fonte geradora de um estado emocional, em que o sujeito será afetado no processo. Presume-se, dessa forma, que a influência do meio como um todo, a considerar as condições sociais, econômicas, familiares, do processo de ensino e da experiência sócio-histórica de cada sujeito, atuam na condição em que o estudante vivencia o processo de adaptação universitária e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento científico.

Seguindo nesta perspectiva de análise, observamos que a pesquisa de Teixeira et al (2008, p. 199) aponta para a necessidade de apoio e suporte ao estudante, oferecido por meio de serviços especializados. Apesar de não discriminarem quais ou a que tipo de serviços referem, os autores destacam que é possível, por meio desses, oferecer atenção ao estudante para ajudá-lo com as dificuldades de adaptação. Como exemplo das dificuldades citam a distância da família, dos amigos, diante das exigências acadêmicas e, também, para aqueles fatores/problemas pessoais que incidem no sujeito e interferem no que chamam de “funcionamento cotidiano”. Sobre este último não o explicam mais claramente a que se refere.

Atentamos, entretanto, que para além de apoiar o estudante naquilo que seja possível trabalhar sobre a sua subjetividade, portanto, seus aspectos pessoais, é fundamental que o trabalho de apoio ou de adaptação do estudante ao contexto universitário como um todo integre a instituição de ensino. Isso porque partimos da compreensão que um sujeito é fruto de um processo sócio-histórico, cultural, formado subjetivamente nas inter-relações sociais, de tal modo que não lhe cabe unicamente, ou mesmo, individualmente, a resolução de uma condição inerente a um todo universitário e social.

Andrade e Teixeira (2017, p. 523) enfatizam que há associação entre desempenho acadêmico e permanência no curso, pois ocorre o fortalecimento de si pela condição de se perceber capaz e seguro para o enfrentamento de desafios que se apresentam cotidianamente (ANDRADE; TEIXEIRA, 2017, p. 523). É possível evidenciar com base em nossa pesquisa que o próprio estudante tem demonstrado a percepção sobre as mudanças que ocorrem e provocam seu amadurecimento, conforme descreveu um participante de nossa pesquisa:

- "Acredito que consegui amadurecer ainda mais", a partir da entrada na vida acadêmica". (Ilda).

Nesse sentido, ações que favoreçam a permanência e adaptação universitária demonstram relação importante com a condição de aprendiz. Em nossa pesquisa os estudantes apontam, de forma significativa, que a procura pelo atendimento psicológico ocorreu diante de diversos estados emocionais (tais como ansiedade, tristeza, medo, falta de concentração, entre outros), estes ligados a

múltiplos fatores, dentre os quais aparecem questões relativas ao encontro com uma nova realidade social e educacional. Os sujeitos consideram que esses estados emocionais influenciaram no processo de aprendizagem e assim percebiam a necessidade de ajuda para lidar com os desencadeantes.

Desse modo, procedendo na sequência das categorias temáticas que organizam as discussões dos resultados alcançados, passamos a apresentação e análise dos estados emocionais evidenciados pelos participantes da pesquisa, de modo mais detalhados, na subseção que segue.

3.2.3 Impacto/Reações Emocionais

Os dados produzidos em nossa pesquisa ensejam que a discussão caminhe, sobre tudo, na análise dos estados emocionais manifestadas pelos participantes, haja vista que tais emoções foram associadas aos motivos que levaram os estudantes a procurar o atendimento psicológico na instituição. Dessa forma, quando indicamos como categoria de análise o impacto e as reações emocionais, temos como objetivo analisar as consequências que ingressar e estar na Educação Superior tem despertado nos sujeitos desse processo.

Nesse sentido, resgatamos as contribuições teóricas de González Rey (2004, p. 4-5, 17) quando ressalta que as relações humanas oferecem vida às expressões emocionais, possibilitam a produção de sentidos subjetivos. O autor refere que o contexto cultural que circunda o sujeito reflete sobre ele, pois o sujeito se relaciona com o meio e produz significações.

Podemos considerar que as emoções proferidas pelos estudantes representam o conteúdo interno, a subjetividade de cada sujeito, por ele sentida e vivenciada. Essas emoções tornaram-se produto da internalização e das incessantes trocas dialógicas entre ele e o meio social a que o cerca, ou seja, tornaram-se funções psicológicas superiores. Conforme explicam Leite, Silva e Tuleski (2013, p. 44) as emoções são funções psicológicas superiores mediadas pela linguagem, que permite o redirecionamento deste afeto para que o indivíduo tenha organização sobre suas ações tanto por meio das relações quanto em atividades.

Observamos assim que as referências a que os graduandos fazem sobre aquilo que sentem, tem dimensão importante em nossa análise, pois além de serem

por si só um reflexo do impacto da vivência associada a Educação Superior e em relação com todo seu processo sócio-histórico de formação humana, tais emoções ainda interagem no seu principal propósito, ou seja, no seu processo de aprendizagem. A fim de verificar esta consideração, vejamos as respostas apresentadas a seguir quando os estudantes foram questionados se a entrada na vida acadêmica causou algum impacto emocional:

- *"No começo, não me sentia preparado ou apto para o ensino superior no final do primeiro ano da graduação, eu me afastei totalmente do curso porque estava muito em dúvida entre [...] ou [...]. Porém, um impacto emocional positivo foi eu conseguir me assumir."* (Leonor).
- *"Uma mudança na maneira de pensar, tive vários momentos tristes que aumentaram minhas crises de ansiedade."* (Francisca).
- *"Insegurança, medo, nervosismo, ansiedade, incapacidade."* (Sara).
- *"Dificuldade do curso, desmotivação."* (Luzia).

Diante disso e na busca por uma análise ampla dos dados por nós coletados, compreendemos que um olhar global sobre o estado emocional do estudante universitário perpassa por considerar diversos fatores, tais como os identificados pela pesquisa do Fonaprace (2011, p. 41), que ao verificar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras, analisou a qualidade de vida dos acadêmicos. Nesse estudo foram percebidas dificuldades emocionais que afetam o desempenho acadêmico, ou seja, a relação entre estressores e atividades acadêmicas, dificuldades emocionais e o consumo de substância psicoativas.

Sobre as dificuldades emocionais afetarem o sujeito, Martins (2013, p. 259-260) considera que as vivências experimentadas pelo sujeito afetam-no, transformam suas atitudes, e por assim ser, são concebidas como vivências afetivas. Podemos constatar que a vivência universitária dos participantes de nossa pesquisa em alguma medida lhes afetou, ao passo que manifestam diversos estados emocionais relacionados à procura por atendimento psicológico, decorrentes da experiência universitária.

Diferentemente da pesquisa do Fonaprace, acima mencionada, nosso estudo não identificou dados que revelassem a presença de consumo de substâncias

psicoativas relacionado a dificuldades emocionais ou mesmo acadêmicas. Todavia, evidenciou estressores associados com as vivências acadêmicas, conforme relato de estudante, a seguir, que citou primeiramente a que atribuía a queixa/dificuldade apresentada, e, em seguida, enunciou quais foram os sintomas percebidos:

- "[...] *Problema de relação Professor X Aluna.*" "*Ansiedade, crises de pânico, aversão.*" (Danilo).

Ainda, podemos observar outro estudante que evidencia como foi impactante a nova realidade educacional quanto às exigências. O relato apresentado na sequência expressa primeiramente o impacto descrito pelo estudante e na sequência que sintomas percebeu.

- "*Causou desequilíbrio emocional e mental, com cobranças absurdas.*" "*Stress muito alto, surtos de ansiedade.*" (Martim).

Os dois enunciados demonstram que fatores diversos do contexto universitário interagem com os sujeitos e os afetam, em especial, nos relatos apresentados, estão a relação professor e aluno e as cobranças. Conforme Vigotski (2018, p. 78), toda vivência representa a unidade entre o sujeito e o meio, havendo a integração do que o meio apresenta e do modo particular de cada sujeito vivenciar, que considera suas características de personalidade. Destarte, a vivência afeta o sujeito, apresentando modos particulares de sentir e retratar a experiência, como representaram os estudantes.

Dificuldades emocionais também foram citadas na pesquisa do Fonaprace (2011, p. 42) em que cerca de 47,7% dos estudantes manifestaram crises emocionais nos últimos 12 meses. Relacionaram que as dificuldades emocionais afetam o desempenho acadêmico e citam a presença de: ansiedade, alterações de sono, sensação de desespero, desamparo e desesperança, sensações de desatenção/desorientação ou confusão mental, timidez exagerada, depressão, medo/pânico e problemas alimentares.

Associados aos estados emocionais citados, a pesquisa revelou que ocorrem prejuízos como falta de motivação, dificuldades de concentração, baixo desempenho, reprovações, trancamentos de disciplinas, alteração de curso, possibilidade de jubramento e trancamento do curso. O estudo mostrou ainda que

29% dos estudantes já procuraram atendimento psicológico e, quando comparado com o mesmo estudo realizado em 2003/2004, percebe-se o aumento dos percentuais, seja para a vivência de crises emocionais ou para a procura de atendimento psicológico ou psiquiátrico. Outro dado relevante apontado na pesquisa do Fonaprace (2011, p. 42) refere-se ao uso de substâncias psicoativas, sendo que 14% dos participantes declaram fazer uso de álcool com frequência, 14% usam tabaco e 6% utilizam drogas ilícitas.

Embora em nossa pesquisa não identificássemos o consumo de substâncias ou drogas ilícitas, conforme referimos anteriormente, o que também não esteve entre os objetivos e questionamentos feitos, verificamos outras condições tais quais as desveladas pelo estudo apresentado acima. Quando solicitamos aos estudantes, em questionário, para descreverem os sintomas percebidos que lhes motivaram a buscar o atendimento psicológico, examinamos respostas que evidenciam sintomas ou comportamentos presentes, com mais referências para ansiedade, tristeza, medo e alteração na capacidade de concentração. Outras expressões que denotam incidência sobre o desempenho acadêmico também apareceram, como desânimo, desmotivação, abandonar os estudos, esquecimentos, nervosismo, incapacidade, por exemplo.

Assim como estudantes relataram a influência desses sintomas sobre seu processo de aprendizagem, também percebemos que alguns deles apenas verbalizaram o sofrimento, sem estabelecerem/perceberem uma associação direta com o processo educativo, ainda que tenham expressado condições que repercutem na aprendizagem, como ilustrado nos enunciados:

- *"[...] indisposição, falta de vontade, dificuldade para se concentrar."*
(Benjamim).

- *"Toda vez que eu me sentia emocionalmente mal, não conseguia estudar/me concentrar nas aulas."* (Francisca).

- *"A ansiedade, nervosismo em situações de teste, o medo de errar."*
(Olívia).

- *"Comecei a me isolar de todos, e posteriormente senti que deveria falar com alguém que me ajudasse a melhorar, tanto no lado pessoal quanto no conhecimento em sala de aula."* (Júlia).

Apesar de seus desencadeantes serem diversos, dentre os mais de trinta diferentes sintomas/reações emocionais e comportamentais enunciados pelos estudantes, alguns predominaram. Na tabela abaixo evidenciamos os percentuais das respostas dos participantes quando questionados a descrever os sintomas percebidos e que lhe motivaram a buscar o atendimento psicológico.

Tabela 5 – Sintomas percebidos pelos estudantes que motivaram a buscar o atendimento psicológico

| Sintomas | Percentual (%) de estudantes |
|-------------------------------|-------------------------------------|
| Tristeza | 26,66 |
| Ansiedade | 26,66 |
| Medo | 16,66 |
| Falta de concentração/atenção | 13,33 |
| Desânimo | 10 |
| Confusão | 10 |
| Nervosismo | 10 |
| Pânico | 10 |

Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes puderam descrever livremente, com até mais de um sintoma como resposta, portanto o percentual na soma de todos os sintomas não corresponderá a 100%.

A tabela apresentada elucida os sintomas mais mencionados pelos participantes da pesquisa. No entanto, ao total foram referidos 36 diferentes estados emocionais, comportamento ou, até mesmo, condições físicas. Ainda que vários destes tenham sido citados apenas por um estudante, precisam ser tão considerados, visto que representam o sentimento vivenciado por aquele sujeito no seu encontro com a Educação Superior.

Nas reações manifestadas, percebemos que as emoções são capazes de organizar ou desorganizar o comportamento. Conforme Martins (2013, p. 262), as reações emocionais que surgem na relação entre sujeito e objeto “tanto podem potencializar a força estimuladora da ação como quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito”.

Por mais que não seja possível chegar à total compreensão dos desencadeantes dos estados emocionais expressos pelos estudantes, o que ocorre

também pela multiplicidade de influências sócio-históricas, associações são possíveis especialmente quando o relato carrega esta percepção. Porém, as implicações dos estados emocionais sobre o processo educativo são mais claramente evidenciadas, inclusive, quando nos referimos aos motivadores que levaram os alunos a buscar atendimento psicológico: 76,66% dos participantes da pesquisa perceberam a interferência dos aspectos emocionais sobre o processo de aprendizagem.

Os resultados de nossa pesquisa permitem inferir mais uma consideração bastante importante, especialmente quando nos propomos a realizar uma análise dialogada, que se reveste do entendimento de um sujeito que se desenvolve na relação com o meio social e cultural, a fim de não estabelecermos análises reducionistas. A respeito da percepção dos estudantes em relação à atribuição da responsabilidade daquilo que sentem, houve autoprojeção, ou seja, de forma significativa atribuem a si a responsabilidade pelas dificuldades emocionais que apresentam enquanto universitários. Vejamos os enunciados a seguir, descritos pelos participantes quando questionados sobre a que atribuem as queixas ou dificuldades que os levaram a buscar atendimento psicológico:

- *"A minha convivência com colegas da turma."* (Joana).

- *"Eu não estava sabendo lidar com a pressão da universidade e também com meus problemas emocionais, pessoais".* (Jonatã).

E ainda, a seguinte resposta que evidencia uma percepção do participante da pesquisa de não ser capaz de se "encaixar" no contexto universitário e social.

"[...] e não conseguir me encaixar em muitos ambientes da universidade, na sociedade como um todo." (Ariel).

A partir de uma maioria dos sujeitos da pesquisa que atribuiu a si a responsabilidade sobre o sofrimento que vivencia, percebemos uma compreensão distorcida sobre a dinâmica dos processos de ensino e aprendizagem e da responsabilidade sobre a ambientação ao contexto universitário. Com isso, ressaltamos a contribuição de Espinosa referida por Vygotski (1978, p. 87) de que o conhecimento que adquirimos sobre nossos afetos tem a condição de transformar o psiquismo humano, na medida em que se relaciona com o sistema de conceitos do

sujeito. Assim, a forma de responsabilizar a si quanto a sua condição emocional, como manifestaram diversos estudantes da pesquisa, denota a compreensão que apropriaram no contexto social a que se submeteram historicamente, reduzindo ao sujeito e se auto culpabilizando.

Pois, vejamos que, conforme Leontiev (2004, p. 145-150, 165-166) o papel mediador é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que a consciência humana é concebida de significações adquiridas no curso das experiências, portanto é reflexo assimilado e transformado. Para o autor, sendo os processos psíquicos envolvidos pela mediação de estímulos sociais, o sujeito se apropria das atividades pela via da inter-relação e as internaliza, tal como no processo de ensino em que o ato de mediar reflete sobre o psiquismo humano e na consciência do sujeito sobre a realidade.

Dessa forma, é preciso entender que os processos educativos não são unilaterais, há uma interação dialética e dialógica que ocorre e que tem, portanto, mais de uma parte envolvida e responsável pelo processo, não apenas o aluno. O que pudemos verificar em nosso estudo é que, no estudante, os estados emocionais que tendem a ser de sofrimento e o motivam a buscar atendimento psicológico, denotam atuar sobre o processo de aprendizagem, afetado, por vezes prejudicialmente na apropriação do conhecimento.

Todavia, cabe ressaltar que as manifestações emocionais dos estudantes em significativa proporção (43,33%) estiveram associadas, por eles, como influenciadas pelo processo de aprendizagem. Na subseção próxima, discutiremos especialmente este aspecto.

3.2.4 Processo de Ensino e de Aprendizagem

O processo educativo representa a forma de organização sistematizada do conhecimento, para ser transmitido a um sujeito em constante desenvolvimento. Nesse processo, colocam-se as emoções, que tomam dimensão importante para o desenvolvimento das potencialidades do estudante.

Nesse sentido, a condição emocional é apontada por Tassoni e Leite (2011, p. 90), como marcante na aprendizagem escolar, pois influencia significativamente a ponto de determinar o tipo de relação estabelecida pelo sujeito com o conhecimento, ou seja, se haverá distanciamento ou maior aproximação. Os autores também

ressaltam o papel, que entendemos enquanto mediador, do professor afetar a forma como o conhecimento será apropriado pelo estudante, deste modo, interpõem-se na relação vivenciada pelo estudante e o meio educativo.

Percebemos que existem elementos importantes, intrínsecos ao contexto universitário, que se lançam sobre o sujeito e com ele interagem, atingindo-o emocionalmente. Exigem um olhar atento e a intervenção da instituição de ensino, a fim de potencializar as condições para que os sujeitos permaneçam e possam vivenciar a experiência universitária de forma satisfatória, assim como objetiva o PNAES (BRASIL, 2010).

Os dados de nosso estudo revelam tal importância, entre os estados emocionais e a aprendizagem, visto que emoções sempre estão presente, mas o essencial é a forma como afetam a aprendizagem. Os enunciados dos estudantes apresentados a seguir, alguns que já referimos em discussão anterior, elucidam este aspecto:

- *"Por não conseguir realizar tarefas diárias da faculdade, trabalhos, ver que sou capaz mas [...] não ter saída para resolver determinadas situações relacionadas ao aprendizado."* (Sara).

- *"Dificuldade de finalizar o TCC, terminar o estágio, preocupação e angústia."* (Madalena).

- *"A grande dificuldade de me relacionar com a turma é que estava me afetando, e em consequência o meu aprendizado também."* (Joana).

- *"Dificuldades de aprendizagem no Ensino do [...]. Problema de relação Professor X Aluna."* (Danilo).

Os participantes da pesquisa enunciaram de forma consciente sobre a relação entre os estados emocionais e o processo de aprendizagem. Identificamos questões de relacionamento entre aluno-professor e dificuldades de aprendizagem, também de relacionamento entre colegas e dificuldades de aprendizagem, além disso, dificuldades de concluir trabalhos acadêmicos e reações de angústia, preocupação e a interferência do sofrimento emocional na capacidade de atenção e concentração.

Os fatores evidenciados pelos estudantes como motivadores da procura pelo atendimento psicológico, como frisamos em subseção anterior, indicam a relação entre emoções e o processo de aprendizagem. O percentual de 76,66% da amostra

revela ser um índice bastante expressivo para responder ao objetivo desta pesquisa que visa identificar os principais fatores que levam os estudantes ao atendimento psicológico, ou seja, são aspectos emocionais que interferiram no processo de aprendizagem.

Destarte, enfatizamos que esse resultado ascende para a preocupação sobre a permanência dos estudantes na Educação Superior, pois, Andrade e Teixeira (2017, p. 523) já constataram que existe associação entre desempenho acadêmico e permanência na graduação, visto o estudante passar a se perceber mais capaz e seguro diante das adversidades do contexto nesse nível de ensino. Vejamos a associação identificada em nossa pesquisa que nos remete a este aspecto de permanência, mas relacionada com a condição emocional:

- *“No começo, não me sentia preparado ou apto para o ensino superior no final do primeiro ano da graduação, eu me afastei totalmente do curso [...]”*. (Leonor).

- *“Meu desespero em sala de aula, ou eu procurava ajuda ou provavelmente desistiria do curso”*. (Júlia).

Tais relatos são expressivos e se formam a partir de palavras que, conforme Bakhtin/Volochínov (2014, p. 37), manifestam a consciência individual do sujeito, o conteúdo da sua vida interior, que se constitui como um signo refletivo da subjetividade, originado do entrelaçamento das interações do sujeito nas suas relações.

A partir do que o autor teoriza e dos relatos apresentados acima, ponderamos que o conteúdo presente nos enunciados dos sujeitos do estudo compõe a exteriorização de um coletivo de vozes que representam muitos outros estudantes, para além dos participantes, e falam de um contexto social e histórico vivenciado por eles, subjetivado. A linguagem, o dizer, o sentir, torna-se, assim, retrato revelador da realidade universitária, produto da interação que é projetada e introjetada pelos sujeitos num processo dinâmico e contínuo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 37).

Nesse âmbito, podemos pressupor que a possibilidade de os estudantes verbalizarem, ou seja, expressarem suas angústias e sofrimentos, especialmente a quem lhes figure como profissional que esteja preparado para compreendê-los e os apoiarem, desempenha um fator importante de reelaboração subjetiva daquela vivência. O relato a seguir traz esta expressividade.

"A falta de companhia e a necessidade de conversar sobre assuntos em quem tenho confiança e se sinta confortável a falar." (Amábile).

Conforme explica Gomes (2013, p. 513) a linguagem está como mediadora entre o sujeito e a cultura, diante da interação entre os indivíduos, capaz de socializar significados da realidade, de objetos e fenômenos. Portanto, compreendemos que a linguagem é signo que tem condições de expressar conteúdos que refletem a subjetividade e, deste modo, aquilo que é sensível, que apresenta valor emocional ao sujeito e que por ele foi escolhido a quem compartilhar.

Compreendemos também, que o sentido pessoal da realidade vivenciada pelo sujeito, decorre das associações estabelecidas entre as inter-relações sociais experienciadas. E, diante dessa consideração, faz-se importante ainda referir Gomes (2013, p. 516), quando aponta que com as vivências e experiências em associação com os processos de apropriação e objetivação, ocorre a integração de elementos, tais como da cognição e do afeto, que resulta em uma experiência psicológica.

Dessa forma, evidenciamos a relevância atribuída ao elemento afetivo, por nós também referido enquanto emocional, que demanda do educador sua compreensão, pois repercute de modo determinante na apropriação do conhecimento. Assim, destacamos que o professor tem a necessidade de uma formação substancial que lhe possibilite compreender os processos de aprendizagem enquanto promotores do desenvolvimento psíquico.

Entretanto, é interessante a forma como o atendimento psicológico foi descrito, tendo em vista a relação que o estudante percebe ser estabelecida entre ele e os demais sujeitos do contexto universitário, conforme o enunciado a seguir

- "[...] O incentivo a procurar amigos, as conversas sobre soluções possíveis para os mínimos problemas e as conversas sobre situações das quais eu não entendia bem ainda me ajudaram a me situar e estabilizar, considerando que a parte técnica da universidade não possibilita espaço para a auto-reflexão." (Ariel).

Ponderamos, com base no relato acima apresentado advindo do enunciado de um sujeito da pesquisa, que o ambiente universitário é sentido como um espaço

que não tem demonstrado significativo acolhimento, ou mesmo, reflexão para as vivências e sentimentos despertados naquele contexto. O atendimento psicológico aparece como possibilidade de expressão e externalização dos sofrimentos, por vezes indicada pelos estudantes como a única forma percebida para recorrer a reflexões e busca de soluções para lidar com as adversidades a que se sentem acometidos.

De todo modo, evidentemente que não cabe conceber como via de totalidade, generalizada, que “a parte técnica da universidade não possibilita espaço para auto-reflexão”, como referiu o estudante acima citado. Compreendemos, no entanto, que há na fala desse sujeito a manifestação da necessidade de que o ambiente universitário e seus membros se preocupem com a formação integral do sujeito ali presente, ou seja, para além do conhecimento técnico do curso em formação, mas também para o que vive e sente este sujeito em formação acadêmica.

Cabe-nos evidenciar que emerge no Ensino Superior diferentes angústias entre os acadêmicos e que demonstram impacto significativo sobre o processo educativo como um todo, mesmo quando são derivadas do próprio processo. Tão logo, não basta apenas o estudante recorrer ao atendimento psicológico, é preciso uma atuação integrada, acolhedora, que envolva todos os sujeitos da comunidade acadêmica e de políticas de atenção para o estudante e para lacunas sociais existentes. Pois, como evidenciamos, são múltiplos os fatores que nutrem sofrimentos emocionais e podem associar-se a dificuldades de aprendizagem, a citar desde uma sociedade que fomenta o individualismo e a competitividade e que desta forma isola o sujeito em uma lógica reducionista.

Apesar disso, estudos tem apontado para a necessidade de atuar frente aos fatores do processo de ensino e aprendizagem que estão associados a permanência e sucesso acadêmico. Vejamos, que a análise de Souza (2016, p. 132-133), relativa à política de assistência estudantil de uma universidade federal permitiu a conclusão de que a política em si precisa caminhar articulada com outras ações que potencializem a permanência do estudante. Nesse sentido, sinaliza para a relação entre o baixo rendimento acadêmico e o processo de ensino e aprendizagem, em que deve ser dada atenção para a criação de meios de apoios que depositem seu olhar sobre a facetas do processo, tais como a relação professor e aluno, o currículo e a metodologia.

Consideramos, pois, que ao concebermos um sujeito que se desenvolve nas

relações sociais e culturais de seu processo histórico, a prática educativa precisa estar cercada pela compreensão do seu papel social de transformação qualitativa do homem. Mediar o processo de ensino, a fim de possibilitar o conhecimento sistematizado, contempla a atuação sobre a condição afetiva e emocional do indivíduo, sua subjetividade e seu modo de vivenciar a realidade.

As dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais em crianças em idade escolar, por exemplo, devem ser consideradas a partir de um conjunto de fatores, a exemplo de questões neurológicas, psicológicas, sociais, culturais, pedagógicas, entre outras. Todavia, a ênfase está na importância do papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem, pois, há um vínculo que é estabelecido na relação que repercute no processo de ensino e aprendizagem. O que faz, portanto, da qualidade da relação professor e aluno um componente essencial no processo de ensino e aprendizagem (ROZEK; SERRA, 2015, p.176).

Nesse sentido, as emoções tornam-se resultado gerado no processo educativo, quando entendemos em perspectiva histórico-cultural que o sujeito é afetado pela internalização das relações e pela apropriação do conhecimento. Nesta dinâmica internalização, conforme aponta Martins (2013, p. 242-244), o sujeito é afetado, ou seja, os componentes afetivos inevitavelmente se colocam em meio ao processo. Por assim ocorrer, fica evidente que todo e qualquer processo de apropriação é permeado por emoções, de modo que reconhecer seu papel neste meio é também reconhecer o sujeito desta relação.

Para tanto, é preciso manter clareza que o processo de ensino e de aprendizagem pode representar um aspecto de extrema importância na vida do estudante, ao passo que o sujeito é resultado das relações a que é submetido. Logo, a qualidade das relações, a forma como refletem e refratam neste sujeito, transformam-no e o constituem.

Quando compreendemos verdadeiramente que o comportamento de um indivíduo adulto é resultado da evolução biológica e histórica, da apropriação cultural, passamos a reconhecer que neste sujeito encontram-se funções psicológicas superiores resultantes dessa interação. Pois, ao entendermos que o sujeito é afetado no processo de internalização, percebemos que a manifestação emocional é uma função psicológica, que carrega consigo a representação de um psiquismo que se desenvolve, sente e é capaz de expressar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, que teve o objetivo de analisar os motivos que conduzem estudantes universitários a solicitar atendimento psicológico dentro do seu ambiente acadêmico e, a relação destes no processo de ensino e de aprendizagem, verificamos que em grande maioria as razões manifestadas pelos estudantes foram associadas a dificuldades emocionais que interferiram no processo de aprendizagem. Na sequência, e com significativa expressividade, foram indicados como motivos as dificuldades de aprendizagem que influenciaram emocionalmente.

Desse modo, percebemos que as dificuldades emocionais, como principal motivador, representam 76,66% das respostas dos participantes do estudo, e foram expressas em estados emocionais desencadeantes de sofrimento. Os estudantes manifestam seus sentimentos e demonstram, desta forma, o conteúdo subjetivo que perpassa pelas vivências a que se depararam na Educação Superior. A compreensão deste conteúdo interno dos sujeitos foi possível através de um questionário de pesquisa que materializou em si a linguagem exteriorizada daquilo que é sentido pelos estudantes, conforme a perspectiva baktiniana de linguagem propõem conceber.

Por esta perspectiva teórica, a palavra enquanto linguagem precisa ser compreendida para muito além de um meio de comunicação. Nela estão impregnados os mais diversos sentidos de representação da realidade, produzidos na interação do sujeito com seu entorno, nas relações sociais estabelecidas e a partir da interiorização e externalização do compartilhado. A palavra configura como alicerce de construção e veículo da expressão subjetiva, portanto, meio que possibilitou a leitura do conteúdo real e subjetivado dos estudantes.

Com a análise da linguagem, conseguimos verificar que são diversos os fatores que se colocam como atuantes na condição emocional dos estudantes. Muitos destes fatores evidenciados foram desencadeados a partir das mudanças inerentes ao ingresso na Educação Superior, ou seja, um novo processo educativo, com novas cobranças, mudança de cidade, distância de figuras importantes como familiares, questões de relacionamento, em especial associadas a relação com colegas e docentes, e a adaptação a toda esta nova realidade.

Assim, mostraram-se existentes reações emocionais que decorreram da necessidade de assumir novas responsabilidades, conviver com pessoas pouco

conhecidas, sendo que a grande maioria passou a residir com colegas universitários, e se desenvolver diante desta experiência que se apresenta para estudantes jovens e ingressantes na vida adulta. Todo este contexto se relaciona com a adaptação acadêmica, por parte tanto do estudante quanto da instituição de ensino.

A importância de destacar estes aspectos está em demonstrar que todas as experiências e vivências repercutem sobre o indivíduo, entram em dinâmica interação com sua subjetividade e reconfiguram o conteúdo que ali se apresenta, transformando-o continuamente, um sujeito que se mantém em constante desenvolvimento.

Desta forma, quando identificamos que houve a manifestação de participantes da pesquisa que vivenciaram dificuldades relacionais e que estas afetaram sua aprendizagem, na medida em que repercutiram sobre seu estado emocional, evidenciamos que todo o sujeito que interage com o estudante no processo de ensino-aprendizagem tem papel importante, a exemplo dos professores. Pois, assumem a condição de mediar o conhecimento e assim, a reação emocional que este processo acaba por provocar no estudante, pode tanto favorecer quanto interferir desfavoravelmente em sua aprendizagem.

No entanto, devemos advertir que, apesar de os aspectos emocionais influentes sobre o processo de aprendizagem terem sido percebidos e apontados pelos estudantes como aqueles que mais lhes motivaram a buscar o atendimento psicológico, a relação inversa também foi representativa. Isto quer dizer, que também houve um número expressivo de 43,33% dos estudantes que evidenciam que são os fatores do processo de aprendizagem que influenciaram sobre a condição emocional, como motivador para a busca de atendimento psicológico institucional.

Este resultado faz-se importante ao passo que trazemos uma análise dialética, integradora, em que compreendemos que há uma relação intensa e próxima entre estes dois elementos, emoções e aprendizagem, ambos se afetam. A relação prejudicada entre estes, tende a causar sofrimento e ser fonte de sintomas, dentre os quais remetem ao distanciamento e a prejuízos no processo de aprender, bem como na saúde do estudante.

Também, percebemos que a adaptação acadêmica e questões relacionadas à escolha profissional, ou seja, opção pelo curso universitário, incidem de forma importante e causam sofrimento aos estudantes. A análise realizada demonstrou

que são percebidas alterações emocionais nesses sujeitos, ou seja, há um impacto psíquico que se coloca envolvido na condição de estar e de permanecer na universidade de forma satisfatória, além de afetar outras áreas como a apropriação de conhecimento, no processo de aprendizagem.

Ainda, é importante destacar que, dentre os participantes da pesquisa, a procura pelo atendimento psicológico foi maior por aqueles estudantes que não são recebedores de auxílios socioeconômicos institucionais, portanto, se mostrou superior para aqueles alunos considerados menos vulneráveis socioeconomicamente.

Pelo exposto, cabe pontuarmos que este resultado nos leva ao entendimento que, apesar de o sofrimento humano ser multifatorial e estar também implicado a situações de vulnerabilidades sociais e financeiras, o sofrimento emocional está ligado também há outros fatores, tais quais apresentamos acima e que foram motivadores da procura pelo atendimento psicológico.

Para tanto, as instituições de educação superior precisam agir diante desses aspectos como forma de favorecer a permanência e evitar a evasão dos seus acadêmicos, posto que os relatos dos estudantes demonstram sentimentos de abandono ou ainda de dificuldade de enfrentamento das exigências universitárias.

O sofrimento presente nos enunciados dos sujeitos da pesquisa esteve manifestado nos sintomas como de tristeza, medo, ansiedade, entre tantos outros, e também de forma velada nas verbalizações de vivências angustiantes. Nesse sentido, compreendemos que o trabalho do psicólogo na educação também deve estar direcionado para apoiar a identificação dos fatores e das causas do sofrimento dos estudantes, que afetam a aprendizagem e, por consequência, seu desenvolvimento, que vertem da condição histórico-social e do contexto mais imediato a que foram e estão expostos.

Assim, o trabalho do psicólogo na Educação Superior pode favorecer a reflexão e a compreensão da condição a que vive o estudante e que lhe repercute emocionalmente. Ressaltamos a importância da articulação com os diversos profissionais que se dedicam a estas questões, em âmbito universitário, com destaque aos envolvidos na execução do PNAES. Considerando a realidade, faz-se essencial que ações de política estudantil sejam planejadas continuamente e intervenções sugeridas, a fim de que o estudante se sinta acolhido e permaneça na

universidade, com condições para se sentir pertencendo àquele espaço e, assim, melhor aproveitar e apropriar-se da formação ofertada em nível superior.

Diante das manifestações relatadas no questionário da pesquisa, nossa análise revela que estados emocionais de tristeza, ansiedade, medo e dificuldades de atenção e concentração foram os mais referidos pelos participantes do estudo. No entanto, ao todo foram mais de 30 menções a algum tipo de emoção ou comportamento que estiveram associadas com a motivação para procurar pelo atendimento psicológico. Estes dados revelam que há presença importante, e que precisa ser reconhecida, sobre o que vivenciam emocionalmente estes sujeitos, ao passo que as implicações sobre o processo de aprendizagem mostraram-se presentes.

Outro resultado importante diz respeito a forma como os estudantes percebem a responsabilidade sobre seu estado emocional, quando houve autoprojeção, ou seja, os relatos revelam que de forma significativa os estudantes atribuem a si a responsabilidade pelas dificuldades emocionais que apresentam enquanto universitários. No entanto, ao compreendemos o sujeito em sua constituição sócio-histórica, sabemos que os processos não são unilaterais, a aprendizagem ocorre em uma relação mediada, tão logo, permeada pelo “outro” que também incide sobre aquilo que afeta o sujeito.

Todos estes resultados mostram que os jovens universitários experimentam uma mudança significativa de vida na ocorrência do ingresso no Ensino Superior que lhes afetam; deparam-se com uma nova organização institucional educativa, com alterações culturais, sociais, econômicas e relacionais que lhes afetam e podem ser fatores desencadeantes de reações emocionais, estas que inclusive incidem sobre o processo de aprendizagem.

Verificamos desta forma, que se faz necessário e um diferencial na Educação Superior, as ações que promovam acolhimento, integração e adaptação ao estudante, bem como que a instituição se prepare e se reorganize para prover os estudantes no ingresso e ao longo do tempo de permanência, a partir do perfil destes sujeitos. Pois, sabemos que as mudanças são influenciadas pelas vivências de um sujeito que se encontra em uma determinada etapa de desenvolvimento, ou seja, a qualidade das experiências vividas pelo estudante em sua estadia na Educação Superior se liga com os estados emocionais apresentados por eles e recai sobre o processo de aprendizagem.

Em síntese, consideramos que há elementos diversos, tanto dos sujeitos quanto do contexto universitário e social, e, para além desses, que incidem sobre a condição emocional dos estudantes e interagem de forma importante, ou mesmo, determinantes sobre o processo de aprendizagem. Logo, agir sobre este cenário é preciso, a fim de favorecer que a permanência na Educação Superior seja possibilitada e com qualidade.

Diante do exposto, a partir desta pesquisa, desejamos que o conhecimento produzido subsidie práticas de apoio técnico e qualifique os processos de ensino e de aprendizagem no Ensino Superior. Especialmente, com a intenção de reforçar e fortalecer a fundamental importância que deve ser atribuída às emoções, que atravessam o percurso da vida humana como um todo, e, portanto, também na etapa de formação educacional e humana que corresponde ao Ensino Superior, com todas as suas peculiaridades.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. A idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. P. 241-265. IN.: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico**: do nascimento à velhice. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

ANDRADE, Ana Maria Jung de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200512&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 01 maio de 2018.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. **Estudos de Psicologia**, Natal/RN, v. 19, p. 169-178, jul./set., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Eveline Tonelotto; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. Sentidos do respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Revista Psicologia: ciência e profissão**. Brasília/DF, v. 55, n. 2, p. 255-270, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000200255&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 11 jan. de 2018.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simom. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão de literatura brasileira. **Psicologia Revista**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 2796-301, nov. 2005. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/viewFile/18107/13463> >. Acesso em 20 out. de 2018.

BASSO, Itassy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003> Acesso em: 10 jan. de 2018.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP. v. 35, n. 3, p. 463-478, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/04.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In.: Brait, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 01 maio de 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 39, de 12 de Dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 14 jun. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Relatório do primeiro ano – Reuni 2008. Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais**. 2009. Brasília, DF: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 14 jun. de 2018.

BRASIL. **Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012**. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, DF: 2012. Acesso em: 21 abril de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 maio de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior – MEC/SESu. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/arquivos>>. Acesso em: 14 jun. de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. 496 p. Brasília-DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Bolsa Permanência**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://permanencia.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em 01 jul. de 2018.

CARLETO, Cíntia Tavares et al. Adaptação à universidade e transtornos mentais comuns em graduandos de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem (Internet)**. 2018, v. 20, a. 01. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/fen/article/view/43888>>. Acesso em: 01 jul. de 2018.

CEREJA, William. Significação e tema. In.: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. Análise sobre as emoções no livro *Teoría de las emociones* (Vigotski). **Revista Psicologia e Sociedade**, v. 3, n. 24, p. 628-637, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n3/16.pdf>>. Acesso em: 03 jan. de 2018.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha; PINTO, Marialva Moog. Qualidade da educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. V. 90, n. 226, p. 571-591, set/dez., 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/474/460>>. Acesso em: 01 nov. de 2018.

CRUZ, Maria Nazaré da. Educação infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. CEDES**, Campinas, SP, v. 37, n.102, p. 259-276, maio-ago., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v37n102/1678-7110-ccedes-37-102-00259.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 27 jul. de 2017.

FONAPRACE. (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). **Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. Brasília, 2011. Disponível em: < http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf>. Acesso em 01 maio de 2018.

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). **IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Centro de Estudos, Pesquisas e Projetos Econômicos-sociais - CEPES. 2014. Uberlândia – MG: 2016. Disponível em: < http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf >. Acesso em: 01 maio de 2018.

FREITAG, Bruna Elen Borcioni. **Políticas para permanência discente: implementação e consolidação na UTFPR Campus Pato Branco**. 2014. 117 f. (Dissertação) Mestrado em Desenvolvimento Regional. Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Pato Branco, 2014. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/814/1/PB_PPGDR_M_Freitag%2c%20Bruna%20Elen%20Borcioni_2014.pdf>. Acesso em: 30 jun. de 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, n. 2, v. 28, p. 677-694, jul./dez., 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>>. Acesso em: 05 jan. de 2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR. v. 18, n. 3, p. 509-518, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 1, p. 161-168, jan./abr., 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a17.pdf> >. Acesso em: 10 jan. de 2018.

GONZÁLES REY, Fernando, L. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. **Educación & Sociedad**, Campinas/SP, ano XXI, n. 70, p. 132-148, abril, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a06v2171.pdf>>. Acesso em: 16 mar. de 2018.

GONZÁLES REY, Fernando. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento. In.: MATÍNEZ, Albertina Mitjans; SIMÃO, Livia Mathias. (org.) **O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 jun. de 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de**

metodologia científica. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Hilusca Alves; SILVA, Renata da; TULESKI, Silvana Calvo. A emoção como função superior. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 3, n. 7, p. 37-48, 2013.

Disponível

em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/viewFile/570/534>>. Acesso em: 08 nov. de 2018.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Valéria Garcia da. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na compreensão de professores do ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 309-317, jul./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n2/v17n2a13.pdf>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de México, S.A, 1984.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In.: VYGOTSKY, Lev. S. LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 7ª reimpressão. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexis, N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento infantil. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: EDUC, 2013.

LURIA, Alexander Ramanovich. **Curso de Psicologia Geral - Introdução Evolucionista à Psicologia**. Volume I. 2º edição. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira SA, 1991.

LURIA, Alexander Ramanovich. Diferenças culturais de pensamento. In.: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá/PR, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492015>>. Acesso em: 06 jan. de 2018.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. **Emoções humana e significado numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano**: um estudo teórico

da obra de Vigotski. 2010, 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2010.

MARINO FILHO, Armando. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. Dissertação 265 f. (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 250 f. Tese para obtenção do título de Livre-docente em Psicologia – Unesp. Bauru: 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. P. 13-34. IN.: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Revista Psicologia Política**, v.11, nº 22, p. 345-358, jul – dez de 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011>. Acesso em: 02 nov. de 2017.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.2, n. 2, p105-114, jul/dez 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/312>>. Acesso em: 07 ago. de 2017.

MEIRA, Marisa Eugênia Melilli. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In.: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva; MORADILLO, Edilson Fortuna de. O jogo no ensino de química e a mobilização da atenção e da emoção na apropriação do conteúdo científico: aportes da psicologia histórico-cultural. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 23, n. 2, p. 523-540, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000200523&lng=pt&nrm=i&lng=pt>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In.: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

PACKER, Abel L. (Org.) **SciELO – 15 Anos de Acesso Aberto (livro eletrônico)**: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica. Paris: UNESCO, 2014.

PAN, Miriam A. Graciano de Souza et al. Subjetividade: Um diálogo interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v. 15, n. Esp., p. 1-13, Acesso em: 01 de maio de 2018. Acesso em 01 de ago. de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365>>.

PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma análise Dialógica de Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-259, jn/jun. 2013. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/pt/document/view/12594348/afere-se-e-protese-revista-de-estudos-da-linguagem/3>>. Acesso em: 12 nov. de 2017.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília/UnB, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=>>>. Acesso em: 28 jul. de 2017.

ROZEK, Marlene; SERRA, Rodrigo Jacobo. Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente. **Revista Educação Por Escrito**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan-jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/19475>>. Acesso em 01 nov. de 2018.

SAVIANI, Dermival. **Escola e Democracia – teorias da educação**. Curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª edição revisada. Campinas/SP: Autores Associados, 2009a.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan/abril, 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 03 jan. de 2018.

SCHER, Aline Juliana. **Acesso e Permanência Estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Realeza-PR**: uma equação possível? 154f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo-PR, 2017.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, Beth (org). **Bakthin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Daniele Graciane. **Acesso e Permanência na UFPR: uma análise da política de assistência estudantil (2010 – 2014)**. 2016. 150 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/43506/R%20-%20D%20-%20DANIELE%20GRACIANE%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 jun. de 2018.

SOUZA, Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte/MG, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000300007&lng=pt&nrm=iso&tling=pt>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

SOUZA, Luciana Karine de; LOURENÇO, Erika; SANTOS, Mariana Rúbia Gonçalves dos. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em Psicologia. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 2016, v. 42, 1º sem, p. 35-48. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752016000100004>. Acesso em: 01 jul. de 2018.

SOUZA, Solange, Jobim; ALBUQUERQUE, Eliane Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 109-122, jul/dez de 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 28 jul. de 2017.

STELLA, Paulo Rogério. Palavras. In.: BRAIT, Beth (org). **Bakthin: conceitos-chave**. 4 ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

TACA, Maria Carmen, V. R. Além de professor e de aluno: a lateralidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In.: MATÍNEZ, Albertina Mitjás; SIMÃO, Livia Mathias. **O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Revista Comunicações**, Piracicaba, ano 18, n. 2, p. 79-91, jul./dez., 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>>. Acesso em: 03 jan. de 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; CASTRO Graciele Dotto; PICCOLO, Luciane da Rosa. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. **Interação em Psicologia**, Curitiba, PR, v.11, n. 2, p. 211-220, jul./dez, 2007. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7466/8142>>. Acesso em: 17 set. de 2018.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, SP, v. 12, n. 1, p. 185-202, jan./jun., de 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000100013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 17 set. 2018.

TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP**, São Paulo, 2012, v. 23, n. 1, p 91-110. Jan./mar. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42165>>. Acesso em: 10 jan. de 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. P. 35-61. IN.: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto, B. Da construção da consciência a uma psicologia ética. A lateralidade e zona de desenvolvimento proximal. In.: MATÍNEZ, Albertina Mitjás; SIMÃO, Livia Mathias. **O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VIGOTSKI, Lev, Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. Edição. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; Leontiev, Alex, N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14 ed. Tradução: Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKY, Lev. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Tradução Judith Viaplana. Madrid, Espanha: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Obras Escogidas, Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Psicología infantil**. Obras Escogidas, Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. Obras Escogidas, Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas de psicología general**. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: A Machado Libros S. A., 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar. In.: VYGOTSKY, Lev. S.; LEONTIEV, Alexis et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. 7ª reimpressão. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

WORTMEYER, Daniela Schmitz; SILVA, Daniele Nunes Henrique; BRANCO, Angela Uchoa. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. Revista **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722014000200011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 jan. de 2018.

ZAPOROZHETS, Alexander Vladimirovich. **Los sentimientos**. In.: Colectivo de Attores. Temas de Psicología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982, p. 87-107.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ASPECTOS EMOCIONAIS E O PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: COMPLICADORES E POTENCIALIZADORES

Pesquisador: IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71197717.7.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.195.227

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se propõe analisar os motivos apresentados por estudantes do ensino superior público para a procura pelo serviço de Psicologia ofertado por uma universidade federal de ensino superior, localizada na região sudoeste do estado do Paraná/PR, e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem. Projeto justificado pela grande demanda do serviço de Psicologia da Instituição por estudantes com queixas de dificuldades e sofrimento associado. A pesquisa realizada será associada com uma coleta de dados a partir de questionário estruturado aplicado individualmente aos estudantes que procurarem atendimento psicológico por livre procura.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

- Analisar os motivos apresentados por estudantes do ensino superior público para a procura pelo serviço de Psicologia ofertado pela instituição e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem.

Objetivos secundários

- Mapear os motivos da procura pelo Serviço de Psicologia por parte dos estudantes;
- Investigar os fatores associados com os motivos apresentados;
- Cotejar a interação das queixas psicoemocionais com o processo de ensino e aprendizagem.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.195.227

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora elenca como risco para o participante o desconforto e o eventual constrangimento em relação à entrevista e reitera a possibilidade de autodesligamento do participante a qualquer momento da pesquisa. Oferece atendimento imediato no próprio serviço de psicologia que está atendendo o acadêmico. Como benefício a pesquisadora elenca a contribuição "para as áreas da psicologia e educação, no que se refere à compreensão e reflexão de práticas de ensino e de aprendizagem no ensino superior, a partir de aspectos emocionais, sejam estes antecedentes ou decorrentes da frequência em curso de graduação".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora considera que ao ingressar no ensino superior, "o estudante se coloca diante de diversas pressões, principalmente sociais e acadêmicas, as quais favorecem a eminência de mudanças comportamentais e oscilações de humor". O modo como esse estudante será tratado será fundamental para a superação das dificuldades de aprendizado elencadas, o que também fortalece a relevância da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão corretamente apresentados.

Recomendações:

Não há recomendações para a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_957908.pdf | 06/07/2017 15:59:07 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha.pdf | 06/07/2017 15:57:25 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| Outros | Quest.pdf | 06/07/2017 15:56:52 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | Proj.docx | 06/07/2017 11:17:44 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.195.227

| | | | | |
|--|-----------|------------------------|-------------------------------------|--------|
| Investigador | Proj.docx | 06/07/2017 11:17:44 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Dados.PDF | 06/07/2017 11:14:35 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Dec.PDF | 06/07/2017 11:13:43 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Campo.PDF | 06/07/2017 11:12:52 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.PDF | 06/07/2017 11:12:02 | IVETE JANICE DE OLIVEIRA BROTTTO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 01 de Agosto de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto: Aspectos emocionais e o processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior público: complicadores e potencializadores

Pesquisadoras: Ivete Janice de Oliveira Brotto e Claudia Dallagnol

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de: analisar os motivos apresentados por estudantes do ensino superior público para a procura pelo serviço de psicologia ofertado pela instituição e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem. Esperamos, com este estudo e com base nas suas contribuições, refletir sobre aspectos emocionais que podem interferir no processo de ensino e na apropriação do conhecimento, de modo a pensar formas e projetos que possam auxiliar a minimizar e/ou superar dificuldades. Esta pesquisa também pode contribuir com as áreas de Psicologia e de Educação, no que diz respeito à compreensão e reflexão de práticas de ensino e de aprendizagem no ensino superior, a partir de aspectos emocionais sejam estes antecedentes ou decorrentes da frequência em curso de graduação. Dessa forma, a sua participação nesta pesquisa é de fundamental importância. Para tanto, será entregue um questionário com questões objetivas e descritivas ao qual você responderá, de forma individual.

Durante a execução do projeto você poderá sentir-se desconfortável ou constrangido em descrever os motivos e demais elementos solicitados. No caso de ocorrer esse sentimento, você poderá interromper o preenchimento do questionário e desistir de participar do estudo a qualquer momento, basta chamar o pesquisador e comunicá-lo. O pesquisador está à disposição para lhe oferecer um atendimento de escuta e esclarecimento de eventuais dúvidas, podendo ser solicitado a qualquer momento.

Sua identidade não será divulgada e seus dados serão tratados de maneira sigilosa, sendo utilizados apenas para fins científicos. Você também não pagará nem receberá para participar do estudo. Além disso, você poderá cancelar sua participação na pesquisa a qualquer momento. No caso de dúvidas ou da necessidade de relatar algum acontecimento, você pode contatar os pesquisadores pelos telefones mencionados abaixo ou o Comitê de Ética pelo número (45) 3220-3092. Este documento será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao sujeito da pesquisa.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto de pesquisa.

Assinatura: _____
Nome: _____

Eu, **Claudia Dallagnol**, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante e/ou responsável. Dados para contato: claudia_dallagnol@hotmail.com (46) 991042035

_____, _____ de _____ de 2017.

APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****1) ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS**

Qual é sua idade? ___ Qual semestre da graduação você está frequentando? _____

Mudou-se da sua residência de origem ou cidade para cursar o ensino superior?

Sim Não

Reside com: família colegas universitários sozinho outra opção/qual? _____

Recebe auxílios socioeconômicos da universidade? Sim Não

É responsável pela subsistência da sua família? Sim Não

O curso que está frequentando é sua primeira opção para formação superior?

Sim Não

Qual curso de graduação você está frequentando?

Quais motivos te levaram a optar por este curso?

Estuda em turno: Integral Diurno Noturno

Condição: Apenas estuda Estuda e trabalha Outra. Cite: _____

É seu primeiro atendimento com profissional da psicologia nesta universidade?

Sim Não

2) CONDIÇÃO DE SAÚDE

Apresenta alguma doença?

Sim Não

Qual? _____

Faz uso de medicação controlada?

Sim Não

Qual? _____

Apresenta algum tipo de deficiência?

() Sim () Não Qual? _____

3) CONDIÇÕES PSICOEMOCIONAIS

A entrada na vida acadêmica, na Universidade, causou-lhe algum impacto emocional?

() Sim () Não

Se sim, descreva objetivamente.

4) MOTIVO(S) DA PROCURA PELO SERVIÇO DE PSICOLOGIA

Assinale, a partir da sua percepção, o(s) motivo(s) pelo (s) qual (is) procurou o serviço de psicologia:

- 1 - () Aspectos emocionais que não influenciaram no processo de aprendizagem.
- 2 - () Aspectos emocionais que interferiram no processo de aprendizagem.
- 3 - () Aspectos do processo de aprendizagem que não afetaram emocionalmente.
- 4 - () Aspectos do processo de aprendizagem que influenciaram emocionalmente.
- 5 – () Orientação sobre outra situação em que não há aspecto emocional ou dificuldade de aprendizagem envolvidos.

5 – () Outro.

Qual? _____

A que você atribui essa(s) queixa(s)/dificuldade(s) que o/a levou a procurar o serviço de psicologia?

Descreva os sintomas percebidos que lhe motivaram a buscar o atendimento psicológico.
