

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
***CAMPUS CHAPECÓ***  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AMANDA TRINDADE CASTRO DA SILVA**

**ESTUDAR É UM ATO DE RESISTÊNCIA:**  
**SOFRIMENTO PSÍQUICO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE À LUZ DA**  
**TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**CHAPECÓ**

**2022**

**AMANDA TRINDADE CASTRO DA SILVA**

**ESTUDAR É UM ATO DE RESISTÊNCIA:  
SOFRIMENTO PSÍQUICO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Maria Alves

**CHAPECÓ**

**2022**

**Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Silva, Amanda Trindade Castro da  
Estudar é um ato de resistência: Sofrimento psíquico e aprendizagem na universidade à luz da teoria histórico-cultural / Amanda Trindade Castro da Silva. -- 2022.  
193 f.

Orientadora: Doutora Solange Maria Alves

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó, SC, 2022.

1. Sofrimento psíquico. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Ensino superior. 4. Desenvolvimento humano e educação. 5. Teoria histórico-cultural. I. Alves, Solange Maria, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

AMANDA TRINDADE CASTRO DA SILVA

**ESTUDAR É UM ATO DE RESISTÊNCIA:  
SOFRIMENTO PSÍQUICO E APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE À LUZ DA  
TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 01/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Solange Maria Alves – UFFS  
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Marilda Gonçalves Dias Facci – UEM  
Avaliadora

**gov.br**

Documento assinado digitalmente  
ANA MARIA DE OLIVEIRA PEREIRA  
Data: 12/11/2022 10:32:57-0300  
Verifique em <https://verificador.it.br>

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS  
Avaliadora

Dedico este estudo à minha família, minha base, sem a qual nada disso teria sido possível.

## AGRADECIMENTOS

À professora Solange, orientadora comprometida com a educação e com a construção de uma sociedade mais justa. Foi fundamental para a produção deste trabalho e também para o meu crescimento, enquanto pesquisadora e profissional. Sempre presente, acolhendo minhas dúvidas e inquietações. Obrigada pelo privilégio de te ter como orientadora. As tuas orientações, a tua presença e o teu olhar rígido e gentil contribuíram enormemente para que esta trajetória, ainda que árdua, pudesse ser muito prazerosa.

Às professoras da banca, prof.<sup>a</sup> Marilda, prof.<sup>a</sup> Ana Maria e prof.<sup>a</sup> Adriana, pela leitura atenta, correções e importantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Admilson e Vânia, e meu irmão, Vinícius, pelo amor, pelo cuidado, pelo apoio incondicional e, especialmente, por entenderem minhas ausências durante os dois anos de mestrado.

Às colegas de SAE/UFFS, Michele, Larissa e Ana, pelo incentivo, parceria, apoio e amizade que torna tudo mais leve no trabalho e também fora dele. Aprendo diariamente com vocês. Também aos colegas da equipe multi, Cláudia, Rosileia, Bruna, Marta, Alan e Silvana, pelas trocas e companheirismo.

Àquelas que sempre estiveram por perto, mesmo que nem sempre fisicamente, Roseni, Noemia, Tati, Na, Tábata, Ana, Jana e Fer, amigas de e para toda a vida. Obrigada por tornarem tudo mais leve. Especialmente à Larissa, Cláudia e Rosi pelo incentivo, inspiração, leituras e sugestões, antes e durante minha pesquisa.

Aos professores e colegas do PPGE pelos momentos de trocas e de aprendizado. Em especial, a Cláudia, Aline e Victória, colegas que viraram amigas e que foram tão importantes nesta trajetória.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), pelos aprendizados que me inquietavam a cada encontro.

Especialmente, aos estudantes que participaram deste estudo. Sem vocês esta dissertação não teria sido possível.

Muito obrigada!

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação. Se a realidade fosse assim porque estivesse dito que assim teria de ser, não haveria sequer por que ter raiva. Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo pré-dado, mas um desafio, um problema. A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. Dou a impressão de que aceito hoje a condição de silenciado para bem lutar, quando puder, contra a negação de mim mesmo (FREIRE, 2021, p. 71-72).

## RESUMO

Ao mesmo tempo em que a universidade se configura como um espaço de formação profissional e de desenvolvimento de sujeitos críticos capazes de compreender e de intervir na realidade, ela também tem se apresentado como espaço de produção de sofrimento psíquico para os estudantes. Diante deste contexto, o presente estudo tem como objetivo conhecer e compreender as percepções dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acerca da relação entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e de campo, orientada pelo referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, cujas bases assentam-se no materialismo histórico-dialético, sua matriz de referência. Os dados empíricos foram produzidos por meio da realização de grupos focais dos quais participaram estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses dados foram sintetizados em três categorias de análise, a saber: sentido pessoal; processos de ensino-aprendizagem; e sofrimento psíquico. Os resultados indicam que os sentidos de ser estudante universitário relacionam-se à identidade do estudante, às possibilidades de realização pessoal, à ampliação das expectativas de futuro e à criação de um sentido para a vida destes acadêmicos. Entre os motivos da atividade de estudo profissionalizante, observa-se a formação profissional e a apropriação dos conhecimentos científicos. No entanto, destaca-se que, quando os sentidos e os significados desta atividade não são coerentes entre si, ocorre a cisão entre sentido e significado que, por sua vez, produz a alteração da consciência e da personalidade. A atividade, perdendo o sentido, pode resultar tanto na não apropriação dos conhecimentos científicos quanto na produção do sofrimento psíquico nestes estudantes. Tratando-se dos processos de ensino-aprendizagem, se observa que as formas e as condições nas quais a atividade de estudo acontece são determinantes para que a aprendizagem e o desenvolvimento se efetivem. No entanto, quando esses processos não se concretizam, resultam na não apropriação dos conhecimentos pelos estudantes. Verifica-se assim que, tanto a não apropriação quanto às formas e às condições que estruturam esta atividade podem ser produtoras de sofrimento. O sofrimento psíquico, por sua vez, relaciona-se a um fenômeno constituído social e historicamente, cuja gênese encontra-se nas relações de produção, no contexto de uma lógica liberal capitalista, impregnada na teia de relações sociais constitutivas do ser humano. O sofrimento, ao produzir alterações na estrutura da personalidade, implica na mudança das necessidades e da hierarquia dos motivos, na perda do sentido e na diminuição do autocontrole do comportamento, trazendo significativas implicações aos processos de



ensino-aprendizagem. Tais considerações permitem compreender que, tanto os processos de ensino-aprendizagem – pela forma como se estruturam no ensino superior e que podem implicar no sofrimento psíquico dos estudantes universitários – quanto o sofrimento psíquico – na relação com as alterações patológicas na personalidade, ao modificar as necessidades, os motivos e o interesse –, interferem na atividade, trazendo prejuízos ao processo de apropriação dos conhecimentos científicos disponibilizados no ensino superior.

Palavras-chave: Sofrimento psíquico. Ensino-aprendizagem. Ensino superior. Desenvolvimento humano e educação. Teoria histórico-cultural.

## ABSTRACT

At the same time that university is configured as a space for professional training and development of critical subjects capable of understanding and intervening in reality, it has also been presented as a space for the production of psychic suffering for students. In this context, the present study aims to know and to understand the relationship perceived by students in a situation of socioeconomic vulnerability regarding the relationship between psychic suffering and teaching-learning processes. It is characterized as a bibliographic and a field research, guided by the theoretical-methodological framework of historical-cultural psychology, which is based on historical-dialectical materialism, being its reference matrix. Empirical data were produced by conducting focus groups with university students in a situation of socioeconomic vulnerability. These data were synthesized into three categories of analysis, namely: personal sense; teaching-learning processes; and psychic suffering. The results indicate that the meanings of being a university student are related to the student's identity, the possibilities of personal fulfillment, the expansion of expectations for the future and the creation of a meaning for these students' lives. Among the reasons for the professionalizing study activity, professional training and the appropriation of scientific knowledge can be observed. However, it is highlighted that, when senses and meanings of this activity are not coherent with each other, there is a split between them, which, in turn, produces changes in consciousness and personality. The activity, losing its meaning, may result both in the non-appropriation of scientific knowledge and in the production of psychic suffering in these students. In the case of teaching-learning processes, it is observed that the ways and conditions in which the study activity takes place are crucial for learning and development to happen. However, when these processes do not materialize, they result in the non-appropriation of knowledge by students. Thus, it is perceived that both non-appropriation and ways and conditions that structure this activity may be producers of suffering. Psychic suffering, in turn, is related to a socially and historically constituted phenomenon, whose genesis is found in production relations, in the context of a liberal capitalist logic, impregnated in the web of social relations that constitute human beings. Suffering, by producing alterations in the personality structure, implies changing needs and hierarchy of motives, losing meaning and decreasing self-control of behavior, bringing significant implications to the teaching-learning processes. Such considerations make it possible to understand that both the teaching-learning processes – due to the way they are structured in higher education and which may imply psychological suffering in university students – and

the psychic suffering – in relation to pathological changes in personality, when modifying the needs, motives and interest – interfere with the activity, harming the process of appropriating scientific knowledge made available in higher education.

Keywords: Psychic suffering. Teaching-learning. University education. Human development and education. Cultural-historical theory.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: RAZÕES DE SER OU DOS MOTIVOS DO OBJETO.....</b>	<b>13</b>
	RAZÕES E MOTIVAÇÕES: CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO O OBJETO.....	13
	A PERGUNTA ORIENTADORA E O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	17
<b>1</b>	<b>PSIQUISMO HUMANO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....</b>	<b>21</b>
1.1	ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA: O PROCESSO DE COMPLEXIFICAÇÃO DO PSIQUISMO.....	21
1.2	O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E O AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO.....	29
<b>2</b>	<b>PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ATIVIDADE DOMINANTE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO.....</b>	<b>41</b>
2.1	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO.....	41
2.2	O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E A ATIVIDADE DOMINANTE NA JUVENTUDE.....	54
2.2.1	<b>Atividade de estudo profissionalizante: os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior.....</b>	<b>60</b>
2.2.2	<b>Atividade produtiva: o trabalho alienado e as consequências ao psiquismo. .</b>	<b>72</b>
<b>3</b>	<b>SOFRIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</b>	<b>78</b>
3.1	O SOFRIMENTO PSÍQUICO A PARTIR DA PATOPSICOLOGIA EXPERIMENTAL.....	78
3.1.1	<b>O desenvolvimento da personalidade.....</b>	<b>81</b>
3.1.2	<b>Personalidade e atividade: estrutura motivacional da personalidade.....</b>	<b>88</b>
3.1.3	<b>Modificações patológicas da personalidade.....</b>	<b>92</b>
3.4	SOFRIMENTO PSÍQUICO E AS CIRCUNSTÂNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS	96
<b>4</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO: PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>
4.1	O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	101
4.2	O CONCRETO CAÓTICO: DELINEAMENTO E A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS DE PESQUISA.....	104

4.3	A ABSTRAÇÃO DO CONCRETO CAÓTICO: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	109
<b>5</b>	<b>O CONCRETO PENSADO: A SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE O SOFRIMENTO PSÍQUICO E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>112</b>
5.1	O SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SER ESTUDANTE COMO UM ATO DE RESISTÊNCIA.....	112
5.2	ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA UFFS.....	128
5.3	O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E AS ALTERAÇÕES NA PERSONALIDADE.....	147
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>171</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>178</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>189</b>
	<b>ANEXO A – REGISTRO DE INTERVENÇÃO SOBRE RETENÇÃO.....</b>	<b>190</b>

## **INTRODUÇÃO: RAZÕES DE SER OU DOS MOTIVOS DO OBJETO**

A parte introdutória desta pesquisa se ocupa de dois movimentos considerados iniciais e fundamentais para construir uma imagem psíquica do objeto. O primeiro movimento se organiza a partir de uma contextualização que resgata aspectos históricos e políticos por um lado e, por outro, coloca em evidência o lugar do objeto no cenário de desenvolvimento do conhecimento na área. O segundo, destaca o problema que orienta este estudo, bem como o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, que tem suas bases no materialismo histórico-dialético, perseguindo elucidações sobre o trato e o percurso cognitivo de apreensão, a análise e a síntese sobre os contornos, as relações e as contradições do objeto de pesquisa.

## **RAZÕES E MOTIVAÇÕES: CONTEXTUALIZANDO E JUSTIFICANDO O OBJETO**

A saúde mental do estudante universitário tem sido tema de grande preocupação à comunidade acadêmica e, em especial, aos profissionais que atuam e/ou estudam a educação. Segundo Graner e Cerqueira (2019) os estudos sobre o sofrimento psíquico em estudantes universitários apontam que a presença de transtornos mentais comuns (TMC) varia entre 18,5% e 44,9% nessa população. Dados como este motivam a criação de grupos de trabalho, de fóruns e até a oferta de disciplinas voltadas para essa temática nas universidades.

Os aspectos emocionais também têm sido relacionados ao baixo desempenho acadêmico dessa população. Pesquisa realizada com 424.128 estudantes das 65 instituições federais de ensino superior do Brasil (FONAPRACE/ANDIFES, 2019) identificou que 83,5% dos acadêmicos relatam apresentar dificuldades emocionais que têm impacto na vida acadêmica. Destes, 63,6% mencionam ansiedade, 45,6% desânimo/desmotivação e 22,9% tristeza persistente. Ainda segundo o mesmo estudo, 86,1% dos entrevistados afirmam ter dificuldades para estudar, sendo que os problemas emocionais aparecem como a terceira maior causa relacionada a essa dificuldade.

Observa-se, pois, que a universidade – enquanto espaço de formação, de humanização e de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e, portanto, de promoção de desenvolvimento dos sujeitos –, contraditoriamente, também se apresenta como lugar de manifestação de sofrimento psíquico para os estudantes. Tais dados tornam-se motivadores para a compreensão de como os processos de ensino-aprendizagem se constituem na instituição, assim como das formas que essas e outras relações, estabelecidas neste espaço,

contribuem para o sofrimento psíquico destes jovens. A partir deste movimento, acredita-se ser possível pensar em novas formas de vivenciar e de significar o universo acadêmico, transformando-o em espaço de efetivo desenvolvimento.

Para além destes aspectos, a escolha pela temática deste estudo, que trata sobre o sofrimento psíquico do estudante universitário e a relação deste fenômeno com os processos de ensino-aprendizagem, também está relacionada com a atuação e a trajetória profissional da pesquisadora, que é graduada em Psicologia e exerce a função de Psicóloga Escolar e Educacional, vinculada à assistência estudantil, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó, desde o ano de 2014. Em suas demandas de trabalho, observa grande procura pelo serviço de acolhimento psicológico pelos estudantes, o que evidencia os processos de sofrimento vivenciados por esses acadêmicos. Entre as justificativas para a procura do atendimento, destacam-se a vivência de sentimentos como tristeza, solidão, desmotivação e ansiedade. Além disso, são referidas questões acadêmicas relacionadas às dificuldades de concentração e aos processos de apropriação dos conteúdos científicos. Problemas relativos às mudanças decorrentes do ingresso na universidade e aos conflitos interpessoais também são apontados pelos estudantes.

Outra atividade desenvolvida e que está entre as razões para a escolha da presente temática, relaciona-se às demandas recebidas a partir do serviço de acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial. O acompanhamento tem como objetivo ofertar apoio aos estudantes com dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, com vistas a melhorar o seu desempenho acadêmico (UFFS, 2019a). Em análise realizada pela pesquisadora<sup>1</sup> sobre as principais dificuldades relativas aos processos de ensino-aprendizagem apontadas pelos estudantes que usufruíram deste serviço no ano de 2019<sup>2</sup>, observou-se que: os “problemas pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, conflitos)” estavam entre as causas que mais representavam as dificuldades de 47,9% dos acadêmicos; as dificuldades “na gestão do tempo” e “em acompanhar os conteúdos” foram referidas por 41,5% dos discentes; e, para

---

1 Estudo realizado a partir da análise do formulário diagnóstico, denominado “Registro de Intervenção sobre Retenção” (ANEXO A), preenchido por todos os 94 estudantes do *campus* Chapecó que solicitaram o serviço de acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial em 2019. O preenchimento deste formulário objetiva fornecer elementos sobre a trajetória acadêmica do estudante, tanto na educação básica, quanto no ensino superior, bem como identificar os motivos atribuídos como responsáveis pelas dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem. A partir deste diagnóstico, um plano de ações é elaborado com o estudante.

2 A escolha pelo ano de 2019 justifica-se pelo fato de que em março de 2020 as atividades acadêmicas na UFFS foram suspensas em razão da pandemia do novo coronavírus. As aulas foram retomadas em setembro do mesmo ano, de forma remota. Contudo, em virtude do caráter excepcional, desconsiderou-se os critérios de desempenho acadêmico aplicados aos estudantes beneficiários dos auxílios socioeconômicos. Portanto, não se realizaram acompanhamentos nos anos de 2020 e 2021.

36,2% dele, as dificuldades estavam relacionadas às “questões didático-pedagógicas” e à “dificuldade na adaptação com a metodologia de ensino e/ou avaliação”.

Diante deste cenário de demandas apresentadas pelos estudantes, surge a preocupação com o desenvolvimento de uma prática qualificada por parte da equipe técnica. Prática esta que deve, efetivamente, auxiliar na permanência dos estudantes na universidade, possibilitar a superação das situações que se apresentem como produtoras de sofrimento e qualificar os processos de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação e o desenvolvimento integral dos acadêmicos. Essa preocupação, somada à consciência da inconclusão e à necessidade de reflexão crítica sobre a prática, conforme postulado por Freire (2021), são os principais motivadores para o desenvolvimento deste estudo.

Além desses aspectos objetivos que estão na gênese da escolha do objeto, outro elemento impulsionador da pesquisa surgiu na medida em que se realizou a aproximação com a teoria histórico-cultural de Vigotski<sup>3</sup> e colaboradores, e com a base filosófica do materialismo histórico-dialético. Esse movimento impulsionou estudos e reflexões, e reorganizou os motivos da pesquisa no escopo de uma base teórica da qual ocupar-se-á mais adiante, mas que, desde já, sublinha-se como base de sustentação e de mediação do exercício de análise e de síntese demandada pelo objeto.

Outro movimento que ajuda a construir e a consolidar os motivos e as razões de ser do objeto, se deu no levantamento de estudos e de pesquisas já realizadas sobre sofrimento psíquico dos estudantes universitários e os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior. Como resultado, identificou-se que as pesquisas sobre a saúde mental do estudante universitário têm se intensificado nos últimos anos, especialmente a partir de 2010 (CONCEIÇÃO *et al.*, 2019; LAMBERT; CASTRO, 2020). Esses estudos foram realizados especialmente com estudantes de áreas da saúde (CARLESSO, 2020; GRANER; CERQUEIRA, 2019), com destaque aos acadêmicos do curso de medicina (CONCEIÇÃO *et al.*, 2019; RIBEIRO; MELO; ROCHA, 2019; SACRAMENTO *et al.*, 2021; SERINOLLI; OLIVA; EL-MAFARJEH, 2015). As pesquisas encontradas se relacionam à análise da presença de sofrimento ou de adoecimento psíquico em universitários (BALLESTE, 2021; GIRARDI; MARTINS-BORGES, 2017; SACRAMENTO *et al.*, 2021) e fatores de risco e/ou associados (BARROSO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2019; CARLESSO, 2020; CONCEIÇÃO

---

3 Segundo Alves (2012), em decorrência das traduções do russo, são encontradas diversas formas de grafia para o nome deste autor, a exemplo de Vygotsky, Vygotski ou Wigotski. No Brasil, contudo, as últimas edições publicadas têm adotado a grafia Vigotski. Desta forma, optou-se por esse último formato neste trabalho. A exceção se dará nos casos de citações, nas quais será reproduzida a grafia conforme consta na referida obra.



*et al.*, 2019; GRANER; CERQUEIRA, 2019; LAMBERT; CASTRO, 2020; SACRAMENTO *et al.*, 2021; SOUZA; LEMKUHL; BASTOS, 2015).

Dos estudos encontrados, apenas o de Borba e de Marin (2017) tem como objetivo relacionar os transtornos emocionais e de comportamento com o rendimento acadêmico de adolescentes. Segundo o estudo, tanto os problemas de atenção quanto os indicadores de isolamento ou de depressão, explicariam o baixo desempenho dos estudantes. Contudo, as autoras afirmam haver divergências entre os informantes sobre essa relação. Os demais estudos, apesar de não tratarem diretamente sobre a relação entre o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem, sugerem haver impacto negativo do sofrimento psíquico ou sintomas de depressão e de solidão no desempenho acadêmico de estudantes universitários (BARROSO; OLIVEIRA; ANDRADE, 2019; CARLESSO, 2020; GRANER; CERQUEIRA, 2019; SERINOLLI; OLIVA; EL-MAFARJEH, 2015). Entretanto, destaca-se que os estudos não explicam como se dá essa relação.

Além disso, os estudos sobre o sofrimento psíquico a partir do referencial teórico da psicologia histórico-cultural são bastante reduzidos. A maioria dos trabalhos encontrados, a partir desta perspectiva teórica, relacionam-se ao sofrimento e/ou ao adoecimento docente (ARAÚJO; URNAU, 2017; CAMPOS; LEAL; FACCI, 2016; FACCI, 2019; FACCI; URT; BARROS, 2018; POTT, 2020). Não foram encontrados estudos relacionados ao sofrimento ou ao adoecimento de estudantes universitários, o que demonstra, de forma preliminar, o lugar do presente estudo no cenário de pesquisas na área.

Desta forma, constata-se a necessidade de mais estudos qualitativos sobre a temática, especialmente que correlacionem as variáveis desse projeto, a saber o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem. Destarte, pouco se encontrou sobre o tema a partir do referencial da psicologia histórico-cultural. Sendo assim, o presente trabalho justifica-se não só pela sua relevância social, frente às crescentes demandas relacionadas ao sofrimento psíquico de estudantes universitários, mas também pelo potencial que apresenta em ampliar os conhecimentos e em contribuir para o avanço da ciência nessa área.

Além disso, compreender a relação estabelecida entre o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes universitários é de extrema importância para que intervenções possam ser pensadas e executadas. Tais ações podem refletir nos índices de evasão e de retenção, que têm sido fonte de preocupação e de realização de estudos às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e ao Ministério da Educação (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), e também na transformação das condições que se colocam como entraves à aprendizagem e ao efetivo desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, além de ampliar a pesquisa acadêmica e a literatura da área, esta pesquisa também fornece elementos para qualificar o trabalho técnico desenvolvido por profissionais que atuam com esse público, bem como os processos de ensino-aprendizagem nas universidades. Também contribui para o fortalecimento das políticas de permanência no ensino superior. Logo, os elementos evidenciados até aqui auxiliam na compreensão do lugar do objeto de pesquisa em tela, no âmbito da prática social e da produção de conhecimento na área, justificando assim, a sua relevância.

## A PERGUNTA ORIENTADORA E O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Diante deste cenário surgem as inquietações que motivam a realização deste estudo, no qual se propõe responder o **questionamento**: Quais relações os estudantes da UFFS (*campus* Chapecó) percebem entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem?. A partir disso, se tem como **objetivo geral** conhecer e compreender as percepções dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acerca da relação entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem.

A partir desse problema, e mediado pelo aporte teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural de desenvolvimento humano, emergem as seguintes **questões de pesquisa**: (1) Quais contribuições a teoria histórico-cultural oferece para compreender o sofrimento psíquico? (2) Como se caracteriza a relação ensino-aprendizagem na UFFS e quais sinais de sofrimento psíquico podem ser identificados neste processo? (3) Quais sentidos são atribuídos pelos estudantes em situação de vulnerabilidade sobre a relação entre sofrimento psíquico e processo de ensino-aprendizagem?

Essas questões de estudo, além de orientar o olhar no recorte do objeto, traduzem os **objetivos específicos**: (1) Conceituar sofrimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano; (2) Caracterizar a relação ensino-aprendizagem na UFFS e os sinais de sofrimento psíquico identificados neste processo; (3) Identificar os sentidos que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm acerca da relação entre sofrimento psíquico e processo de ensino-aprendizagem.

Reforça-se que o acercamento do objeto desta pesquisa está mediado pelo referencial teórico da psicologia histórico-cultural. Esta teoria surgiu no final dos anos 1920 e início dos anos de 1930, em um contexto pós-revolução Russa. Os principais autores são Vigotski, Luria e Leontiev, e seu desenvolvimento é motivado pela crença na existência de uma crise na psicologia vigente até então. Para Vigotski (2004), a referida crise estava relacionada à

existência de diversas teorias parciais, as quais seriam frutos de um grande número de correntes teóricas, com as mais diversas epistemologias e que se apresentavam como visões universais do sujeito. Diante deste contexto, fazia-se necessária a construção de uma psicologia geral e com uma metodologia própria, que possibilitasse explicar os fenômenos psicológicos e, principalmente, as leis pelas quais esses processos eram determinados. Assim, Vigotski e seus colaboradores encontraram a base para a construção dessa teoria no método materialista-dialético de Marx.

Em *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (2004) analisa criticamente os referenciais existentes na psicologia tradicional, justificando, a partir disto, a necessidade de superação dessas compreensões dicotômicas. À luz do método de Marx, para quem a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco, o autor defende o uso do método inverso, no qual as formas superiores – mais evoluídas – fornecem os elementos para a compreensão das formas menos evoluídas. Segundo Vigotski (2004, p. 207), “só podemos compreender cabalmente uma determinada etapa no processo de desenvolvimento – ou, inclusive, o próprio processo – se conhecemos o resultado ao qual se dirige esse desenvolvimento, a forma final que adota e a maneira como o faz”. É apenas deste modo, partindo das formas mais complexas da consciência e de suas funções psíquicas, que é possível compreender a origem e as leis internas deste processo.

Enquanto método para compreensão do psiquismo, Vigotski (2020) defende que a totalidade seja analisada a partir da sua decomposição em unidades. O autor define unidade enquanto

[...] um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. [...] A psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas num aspecto contrário para, através dessa análise, tentar resolver as questões que lhe apresentam (VIGOTSKI, 2020, p. 8).

Com base nesse referencial, o homem passa a ser estudado na sua concretude, isto é, como síntese de múltiplas determinações. Essa compreensão possibilita o entendimento do psiquismo concomitantemente enquanto “[...] estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, correlacionando fenômenos psíquicos e mundo material” (MARTINS, 2011, p. 30). A partir de então, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e por consequência do próprio psíquico, passa a ser analisado sem ser desconectado da vida concreta dos sujeitos.

Essa abordagem possibilitou a superação das visões dicotômicas – mente e corpo, objetivo e subjetivo, entre outros –, biologizantes e localizacionistas – com foco apenas nos aspectos fisiológicos e anatômicos –, características na psicologia tradicional (MARTINS, 2011; ZAMONER, 2015).

Sob o enfoque materialista histórico-dialético, o ser humano é compreendido como um ser ativo, social e histórico em relação ativa com a natureza onde, por meio do trabalho, produz sua vida material. Isto quer dizer que, diferente dos animais que utilizam a natureza e a modificam por estarem nela, o homem intervém nela de forma intencional, modificando-a e fazendo-a servir-lhe. Para Engels (2018), essa é a diferença essencial entre os homens e os animais. Ademais, dialeticamente, ao modificar a natureza, o homem também modifica a si mesmo, criando novas condições de existência (VIGOTSKI, 1991).

O trabalho configura-se, desta forma, enquanto atividade vital e especificamente humana, pela qual o homem atende às suas necessidades. É em função do trabalho que o sujeito garante sua sobrevivência e a da sociedade em que se insere, na medida em que, por intermédio dele, reproduz as especificidades fundamentais do gênero humano (MARX, 2004). Ao produzir as condições para satisfação de suas necessidades, o homem objetiva a natureza e humaniza a si próprio, visto que, ao transformar a realidade objetiva, transforma-se também subjetivamente. Por esse motivo, a atividade humana é fonte de história, de desenvolvimento, de humanização da natureza e do próprio ser humano (DUARTE, 2013).

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento ocorre a partir das apropriações e das objetivações que os homens realizam ao longo de suas vidas. Neste contexto, observa-se que, para que possam apropriar-se das objetivações produzidas historicamente pela humanidade – e com isso humanizar-se –, é necessário a transmissão da cultura material e simbólica por outros indivíduos. O desenvolvimento ocorrerá qualitativamente a partir das apropriações que o homem realiza por meio do ato educativo. É neste processo que se desenvolvem novas aptidões e funções psíquicas, reproduzindo nos indivíduos as características formadas na espécie humana ao longo da história (MARTINS, 2011; LEONTIEV, 2004).

Dito isso, a partir de Duarte (2013), reforça-se que não basta aos homens pertencerem à espécie humana, é necessário que eles se apropriem das características do gênero humano, transformando-as em “órgãos da individualidade”. Entretanto, a apropriação é apenas uma parte do processo de formação dos sujeitos. Para apoderar-se da genericidade e tornar-se humano de fato, é preciso também objetivar-se. Desta forma, “[...] dizer que o indivíduo se torna um ser humano equivale a dizer que ele se torna um ser que se objetiva mediado pelas objetivações genéricas das quais ele se apropriou” (DUARTE, 2013, p. 128). Sendo assim, a

objetividade do gênero tem caráter histórico e social, visto que “a atividade de cada ser humano se realiza em um mundo no qual está objetivada a atividade das gerações passadas” (DUARTE, 2013, p. 129). E nisso reside a importância da educação escolar e do próprio ensino superior para o desenvolvimento dos homens, afinal, é neste espaço que os estudantes poderão se apropriar dos conhecimentos sistematizados e se desenvolverem em suas máximas possibilidades. Contraditoriamente, conforme já apontado, o ensino superior tem se configurado como espaço (re)produtor de sofrimento psíquico para os estudantes.

Diante destas considerações e de forma a atingir os objetivos propostos, o presente estudo, para além da presente introdução, foi estruturado em seis capítulos. Os três primeiros referem-se às discussões teóricas. No primeiro, se dissertou sobre o processo de desenvolvimento do psiquismo e das funções psíquicas superiores, enquanto unidade afetivo-cognitiva. No segundo capítulo, a partir da teoria da atividade de Leontiev, se compreendeu como ocorre o desenvolvimento humano na perspectiva que orienta esse estudo, com destaque à juventude, visto que é neste período em que estão a maioria dos estudantes universitários. Além disso, se discorreu sobre as atividades dominantes neste período e as contribuições de cada uma delas ao processo de desenvolvimento e de sofrimento psíquico destes estudantes. Na sequência, tomando como base os estudos de Zeigarnik, se abordou o sofrimento psíquico, compreendido a partir da relação estabelecida entre este fenômeno, a atividade e a personalidade dos sujeitos. Além das alterações na personalidade, também se discutiu sobre as implicações das circunstâncias sociais para esse processo.

Os pressupostos metodológicos, os instrumentos e os procedimentos utilizados no decorrer deste estudo são abordados no quarto capítulo. No quinto, a partir da construção teórica desenvolvida nos capítulos iniciais, os dados empíricos produzidos na pesquisa são analisados, respondendo ao problema que orienta este estudo. Por fim, enquanto um processo de síntese, a partir do que surgem novas inquietações, apresenta-se as considerações finais.

## **1 PSIQUISMO HUMANO: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL**

De forma a responder aos objetivos deste estudo, compreende-se como necessário, inicialmente, discorrer sobre como ocorre o processo de desenvolvimento do psiquismo dos homens. Ser social, ativo e histórico que se desenvolve, mediado pelo outro, a partir da apropriação das objetivações produzidas ao longo da história da humanidade. Esse movimento fornece os elementos introdutórios e necessários que se possa conhecer e compreender as percepções dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acerca da relação entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem.

Para tanto, esse capítulo estrutura-se em duas partes. Inicialmente, analisa-se o processo de desenvolvimento e complexificação do psiquismo. E na sequência, aborda-se o processo de transformação das funções psíquicas elementares, automáticas e involuntárias, em funções psíquicas superiores, conscientes e voluntárias, conferindo aos homens o autodomínio do comportamento. As funções afetivas, em unidade dialética com as cognitivas, também são compreendidas ao final deste capítulo.

### **1.1 ATIVIDADE E CONSCIÊNCIA: O PROCESSO DE COMPLEXIFICAÇÃO DO PSIQUISMO**

O trabalho é a atividade vital do homem, a partir do qual ele se diferencia dos animais e se constitui física e psiquicamente. Na medida em que, pelo trabalho, o homem modifica a natureza para produzir os meios para a sua existência, ele se apropria dela e se objetiva no produto do seu trabalho. A atividade humana objetivada, por sua vez, torna-se também objeto de apropriação. Consequentemente, esse processo gera novas necessidades que demandam novas atividades, em um constante processo de superação.

Nesse processo de objetivação e de apropriação, novas características se desenvolvem nos seres humanos. Isto porque, ao modificar a natureza, se modifica também a forma de viver dos homens, o que lhes confere novas propriedades. O desenvolvimento do trabalho laboral, somado às conquistas resultantes do desenvolvimento do cérebro, das mãos e da linguagem, provoca também mudanças na constituição psíquica dos homens, iniciando um processo de desenvolvimento e de complexificação das funções afetivo-cognitivas (MARTINS, 2011).

Enquanto que, para os animais o desenvolvimento do psiquismo é orientado pela evolução biológica, nos humanos esse processo ocorre a partir do desenvolvimento sócio-histórico. A consciência, enquanto forma qualitativamente nova e superior do psiquismo, surge no homem a partir do trabalho e das relações sociais, sendo, desta forma, um produto social, cujo processo representa um salto qualitativo em relação ao psiquismo dos animais (LEONTIEV, 2021, 2004). A consciência é compreendida como

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdos (MARTINS, 2015, p. 59).

A partir do surgimento da consciência, “a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói” ou seja, o psiquismo se manifesta enquanto reflexo psíquico da realidade (MARTINS, 2011, p. 27). Esse reflexo, por sua vez, depende da relação que o sujeito estabelece com o objeto. É nessa relação que ocorre o desenvolvimento do gênero humano e que surge o psiquismo, bem como as formas de comportamento tipicamente humanas (MONTEIRO, 2015).

Por sua origem e desenvolvimento, a compreensão do reflexo psíquico e da consciência demanda a análise da estrutura da atividade dos sujeitos, a qual ocorre em determinadas condições sociais. Para Leontiev (2021, p. 103-104),

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições e transformações internas e desenvolvimento próprio.

Ainda segundo o autor, independente da estrutura da atividade, das condições e das formas em que ela acontece, a atividade não pode ser analisada sem considerar as relações sociais, visto que a atividade não pode existir sem elas. Sendo assim, a atividade de cada sujeito depende das condições concretas da vida, do local que ele ocupa na sociedade. A partir dessas condições surgem os motivos, os objetivos e os meios da atividade, isto é, “a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam” (LEONTIEV, 2021, p. 105).

O caráter objetal é uma das características constitutivas da atividade. Esse objeto aparece na atividade de duas formas: inicialmente enquanto objeto independente “que se

subordina e transforma a atividade do sujeito” e também enquanto imagem psíquica do objeto, “como produto do reflexo psíquico de suas propriedades, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e não pode se realizar de outro modo” (LEONTIEV, 2021, p. 106). Dito de outro modo, apresenta-se como objetivação, resultado da ação da atividade que orienta o homem no mundo, e também como imagem subjetiva do objeto – realidade objetiva – no psiquismo, constituindo assim a subjetividade humana.

Os tipos de atividade se diferenciam pela forma, modo de realização ou características, por exemplo. Mas o que distingue efetivamente a atividade é o seu objeto, pois é ele que a orienta. O objeto da atividade é o seu real motivo que, por sua vez, corresponde a uma ou outra necessidade. Segundo Leontiev (2021, p. 123, grifos do autor), “*o conceito de atividade está necessariamente ligado ao conceito de motivo. Não existe atividade sem motivo; a atividade ‘não motivada’ não é uma atividade desprovida de motivo, mas uma atividade com motivo subjetiva e objetivamente oculto*”.

Um dos principais componentes da atividade é a ação, caracterizada por ser um processo que ocorre em decorrência de um objetivo consciente. A ação está direcionada a um resultado esperado, a uma finalidade consciente, subordinando-se a ela. Nessa relação, a ação está para o objetivo da mesma forma que o motivo está para a atividade. Isso porque, apesar de ser o motivo que a impulsiona, é o seu objetivo que dá direção a ela. Para tornar mais claros tais conceitos, cita-se o seguinte exemplo

Suponhamos que a atividade da pessoa seja despertada pelo alimento; este é o seu motivo. Contudo, para satisfazer a necessidade de alimentar-se, a pessoa deve executar ações que são *não diretamente* orientadas para conseguir alimento. Por exemplo, o objetivo de determinada pessoa pode ser a construção de instrumentos para pesca; quer ela empregue posteriormente os instrumentos produzidos ou repasse-os para outros e receba parte do total conseguido, em ambos os casos, o que despertou a sua atividade e em que sentido suas ações foram orientadas não são coisas que coincidem entre si [...] (LEONTIEV, 2021, p. 124-125, grifos do autor).

A atividade existe na forma de ação ou um conjunto delas, subordinadas a objetivos específicos. Assim, para que a atividade de trabalho ocorra é necessária uma série de ações de trabalho. Esses processos podem ser diferenciados da seguinte forma: a atividade ocorre quando se desenvolve um processo concreto, relacionado ao motivo; e a ação, quando o processo está subordinado ao objetivo. Por sua vez, o modo como a atividade é realizada, ou seja, as condições nas quais ela ocorre, relaciona-se às operações. Como exemplo, cita-se o objetivo de desmembrar determinado objeto, pois esse processo pode ser realizado por meio da operação de serrar ou de cortar, de acordo com as circunstâncias (LEONTIEV, 2021).



Em síntese, mediada pelo reflexo psíquico, a atividade é regulada e orientada por um motivo que impulsiona as ações, com vistas em atender uma necessidade. As ações são subordinadas a objetivos conscientes, enquanto que as operações se relacionam às condições para que o objetivo seja alcançado. Diante do exposto, compreende-se as necessidades, os motivos e as finalidades enquanto elementos que compõem a estrutura da atividade.

Atividade e consciência compõem uma unidade dialética, visto que a consciência é constituída a partir da atividade e, ao mesmo tempo, responsável pela sua regulação. Para compreender essa unidade dialética formada pela atividade e pela consciência, é necessário conhecer os elementos que estruturam a consciência. Para Leontiev (2004), o sentido e o significado são os seus mais importantes elementos. No entanto, apesar de serem os principais, não são os únicos. Além deles, também compõe a consciência o conteúdo sensível. Esse conteúdo relaciona-se às sensações, às percepções e às representações que fornecem a base e as condições para a consciência. É por meio dele que o homem capta o mundo. Apesar disso, sozinho, o conteúdo sensível não consegue expressar toda a complexidade da consciência, sendo necessário a análise da relação entre sentido e significado. Os significados são generalizações responsáveis por refletir na consciência o mundo objetivo. Leontiev (2004, p. 100) define significado da seguinte forma

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes demais, ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos.

A significação passa a existir não apenas a partir da aquisição das significações das experiências de outras gerações pelo homem, como também em sua consciência, enquanto fato da consciência individual. Portanto, “a significação é [...] a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p. 101). Esse reflexo generalizado da realidade se fixa na consciência na forma de conceitos, de saberes ou de modos de agir. Por estar fixada e refletida em forma de linguagem, tem a estabilidade como característica (LEONTIEV, 2004).

O significado independe da relação que o homem estabelece com a realidade. O sistema de significações, construído historicamente, já está pronto para que possa ser assimilado pelos indivíduos. Porém, essa apropriação depende de quais significações estão disponíveis para o sujeito, de que forma ele apropria-se delas e, especialmente, relacionado ao sentido subjetivo e pessoal que essa significação tem para ele (LEONTIEV, 2004).

O sentido pessoal, por sua vez, “expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas” (ASBAHR; SOUZA, 2014, p. 170). A construção do sentido parte dos fenômenos da vida, da relação que o sujeito estabelece com o mundo, ou seja, da atividade do sujeito.

Do ponto de vista psicológico, o “[...] sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como motivo imediato” (LEONTIEV, 2004, p. 103), isto é, na relação entre o motivo da atividade e o objeto/finalidade da ação. A partir disso, entende-se que, para compreender qual o sentido pessoal que determinado fato tem, é necessário antes identificar qual o seu motivo, visto que todo o sentido é sentido de algo. Leontiev (2004, p. 104) exemplifica tal situação da seguinte forma:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para sua futura profissão, a leitura terá um sentido. Se em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido de sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente.

O autor destaca ainda que, na diferenciação entre sentido e significado, é importante considerar que “esta definição não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente com aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV, 2004, p. 105). Ao diferenciar os conceitos, Vigotski (2020) aponta o caráter mais estável que o significado possui em relação ao sentido. Para o autor,

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. [...] O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro (VIGOTSKI, 2020, p. 465).

Por fim, sintetiza-se que, enquanto a significação representa a generalização dos significados sociais, constituídos ao longo da história da humanidade, o sentido pessoal representa o processo de apropriação dessas significações pelo sujeito, que são singularizados

de acordo com suas experiências e condições de vida. Considerados enquanto unidade, os significados e “[...] o sentido pessoal articulam a consciência individual e, portanto, as formas de pensar e agir dos sujeitos no mundo” (TRINDADE, 2021, p. 99).

Torna-se importante destacar que, além da diferenciação entre sentido e significado – resultado das experiências individuais, identificadas a partir da relação estabelecida entre os motivos e o objetivo/finalidade da atividade de cada sujeito –, se verifica também o processo de cisão entre sentido e significado, resultado do modelo de produção capitalista que contrapõe o trabalho manual e o trabalho intelectual, alienando a atividade e dialeticamente a própria consciência (ASBAHR, 2014). Esse movimento pode ser melhor explicado a partir da história do desenvolvimento da consciência, conforme discutido por Leontiev (2004).

O autor infere que nos primórdios do desenvolvimento da sociedade, quando a consciência se apresentava na sua forma primitiva, os homens já faziam uso de instrumentos também primitivo. O trabalho era desenvolvido de forma coletiva e tanto os meios de produção quanto o produto do trabalho eram compartilhados com todos, isto é, ainda não existiam a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a exploração dos homens por outros homens.

Em função da estrutura da sua atividade e frente a essas condições sócio-históricas concretas, a consciência era bastante limitada, não funcionando na sua forma plena. Além disso, a relação com os outros homens ainda não se fazia consciente ao sujeito. Essa situação se alterou ao longo do desenvolvimento, quando as significações linguísticas desenvolvidas socialmente passaram a refletir não apenas as relações dos homens com a natureza, mas também com os outros homens. Apesar disso, neste processo não foram alteradas as relações que os sujeitos mantinham com as condições e os meios de produção. Logo, o reflexo do mundo, que se dá na forma de significações, permanecia o mesmo na consciência de cada sujeito e na consciência coletiva. Segundo Leontiev (2004, p. 109),

Psicologicamente, isso deve-se a que o sentido que um fenômeno consciente tem para um indivíduo coincide com o sentido que ele tem para a coletividade e que se fixa nas significações linguísticas. Essa inseparação dos sentidos e das significações na consciência é possível, neste estágio, porque o domínio do consciente permanece durante muito tempo limitado às relações diretas de todo o grupo, e também porque as próprias significações linguísticas não estão ainda suficientemente diferenciadas.

A coincidência entre sentido e significado se configurava pois, como a principal característica da consciência nesse período. A separação desses elementos posteriormente só tornar-se-á possível a partir da ampliação do domínio do consciente, que ocorre com a

complexificação dos instrumentos e das formas e das relações de trabalho. Esse processo de complexificação exige a tomada de consciência sobre as operações realizadas, surgindo um novo conteúdo controlado conscientemente (LEONTIEV, 2004).

Com a divisão técnica do trabalho, não apenas a relação de trabalho, mas também a relação entre os homens se tornou consciente. Com esse processo, ocorre um deslocamento do motivo das ações para o fim. A ação se transforma em atividade e passa a ter um motivo próprio. Essas razões tornam-se conscientes aos sujeitos. Surgem então, novos motivos superiores e necessidades (LEONTIEV, 2004).

Além da ampliação dos fenômenos conscientes, a necessidade de ampliação da linguagem preparou a consciência para uma nova estrutura, visto haver um descompasso entre a riqueza da consciência e a pobreza da linguagem, que dificultava a diferenciação das significações. Todavia, é apenas com a divisão social do trabalho e com o surgimento da propriedade privada que de fato a consciência, na sua forma primitiva, pode dar lugar a outra estrutura que corresponde às novas condições de vida. A mudança da sua estrutura interna é, pois, a mais importante transformação da consciência (LEONTIEV, 2004).

A principal característica dessa nova estrutura da consciência, que surge com a sociedade de classes, é a alteração da relação entre sentido e significado, principais elementos da consciência. A partir do desenvolvimento desse novo modelo socioeconômico, os homens são separados dos meios de produção e, para atender suas necessidades, passam a vender sua força de trabalho. Com isso, a atividade deixa de ser o que é em sua essência. Essas novas condições objetivas de vida, desenvolvidas a partir da propriedade privada, por sua vez, começam a determinar as propriedades da consciência humana. Neste processo de alienação, o resultado objetivo da atividade humana não coincide mais com o seu motivo (LEONTIEV, 2004).

As relações de alienação, resultantes do modo de produção capitalista, serão melhor compreendidas em momento oportuno. Por hora, considera-se necessário destacar apenas que esse processo tem como resultado a cisão entre sentido e significado, promovendo a desintegração do psiquismo, conforme pode ser observado em Leontiev (2004, p. 133), quando ele afirma que

A penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela 'desintegração' da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem.

Desta forma, observa-se que o surgimento do trabalho, e com isso da própria sociedade, cria o homem, assim como sua consciência. Outra característica que pode ser observada a partir da nova estrutura da consciência, relaciona-se à transformação das suas funções, visto que a apropriação e a ampliação da linguagem, resultado desse processo, transformou significativamente “[...] o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, reconstituindo suas propriedades e possibilitando o autodomínio do comportamento” (MARTINS, 2011, p. 42).

Para Luria (1991, p. 78, grifos do autor), a linguagem representa “um *sistema de códigos* por meio dos quais *são designados objetos do mundo exterior, as ações, qualidades, relações entre eles, etc.*”. É, pois, por meio da comunicação – possibilitada pela linguagem –, que os homens assimilam e transmitem informações e experiências acumuladas por outras gerações e, com isso, passam a ter acesso aos conhecimentos, às habilidades e aos modos de comportamento que não poderiam ser acessados apenas pela sua própria atividade independente. Por esses motivos, considera-se que a linguagem e o trabalho – junto à socialização e à produção de instrumentos –, são elementos fundamentais para a formação da consciência.

A importância da linguagem reside também no fato de ela estar intimamente relacionada a todas as áreas da atividade consciente. De acordo com Luria (1991, p. 82), “a linguagem reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção”. É por intermédio dela que é possível discriminar, generalizar e categorizar objetos, permitindo que, com um número limitado de palavras, seja possível se referir a um número ilimitado de objetos, por exemplo.

A linguagem também altera os processos de atenção. A partir dela, o homem consegue direcionar intencionalmente sua atenção, diferentemente dos animais em que ela ocorre de forma automática. O mesmo acontece com a memória que, mediada pela linguagem, possibilita ao homem organizar e armazenar um volume grande de conteúdos, bem como voltar ao passado, resgatando informações anteriores. Assegura ainda o surgimento da imaginação, base para o processo criativo. A possibilidade do pensamento abstrato e generalizado, nas suas complexas formas, também tem a linguagem como base. Segundo Luria (1991), essa é uma das conquistas mais importantes da humanidade, que garante a passagem do sensorial ao racional.

E, por fim, a linguagem também influencia nas mudanças na vida emocional, elevando os processos psíquicos a outro nível de funcionamento. Se comparada aos animais, cujas reações afetivas estão diretamente relacionadas ao resultado de suas ações e aos motivos

biológicos, a vida emocional dos homens é significativamente mais rica e pode ser desvinculada dos motivos biológicos. Juntamente às categorias afetivas, formam-se no sujeito “vivências e demorados estados-de-espírito que vão muito além dos limites das reações afetivas imediatas e são inseparáveis do seu pensamento, que se processa com a participação imediata da linguagem” (LURIA, 1991, p. 16).

Compreendendo até aqui como ocorre, ao longo do desenvolvimento humano, o processo de complexificação do psiquismo, bem como a estrutura da consciência e sua relação com a atividade, avança-se para a compreensão do processo de transformação das funções psíquicas elementares em superiores, o que possibilita aos homens o desenvolvimento do autodomínio do comportamento.

## 1.2 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E O AUTODOMÍNIO DO COMPORTAMENTO

Por tudo que foi dito, observa-se que o processo de interiorização dos signos, somado às características biológicas, faz surgir o que Vigotski denomina de funções psíquicas superiores<sup>4</sup>, produzidas na história de cada indivíduo. Os signos, agindo sobre as funções psíquicas, transformam funções espontâneas em voluntárias, conferindo-as novas características e proporcionando um funcionamento qualitativamente superior ao psiquismo (MARTINS, 2011). Para Vigotski,

[...] o primeiro emprego de signos representa sair dos limites do sistema orgânico de atividade existente para cada função psíquica. A aplicação de meios auxiliares e a passagem à atividade mediadora reconstrói radicalmente toda a operação psíquica à semelhança de como a utilização de ferramentas modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto a um como a outro, o denominamos, em seu conjunto, com o termo *função psíquica superior* ou conduta superior (VYGOTSKI, 1995, p. 94, grifo do autor, tradução nossa).

Neste processo, as funções psíquicas superiores – atenção, sensação, percepção, memória, pensamento, linguagem, emoção, sentimento e imaginação – enquanto resultado do uso dos signos e de instrumentos, tornam os comportamentos “conscientemente planejados e

4 Martins (2011, p. 87), em análise sobre o tema, infere que Vigotski também utilizou as seguintes nomenclaturas para referir-se às funções psíquicas superiores: “estruturas superiores, estruturas complexas, estruturas culturalmente formadas, estruturas de tipo superior e formas superiores de conduta e, na contraposição, estruturas inferiores, estruturas primitivas, estruturas simples e formas inferiores de comportamento”. Também foram encontradas expressões como “complexas formas culturais de comportamento, formas complexas e superiores de comportamento, processos complexos [...]” (MARTINS, 2011, p. 89).

controlados” (MARTINS, 2011, p. 94). Isto é, ao longo do desenvolvimento humano, mediado pelo outro, as funções elementares transmitidas geneticamente e apresentadas como instintivas, automáticas e involuntárias, transformam-se em funções superiores, socialmente constituídas, de caráter autorregulado, consciente e voluntário (ZAMONER, 2015). Martins (2011) alerta, contudo, que não se deve conceber as funções elementares e superiores como dois grupos distintos. Trata-se, na verdade, de funções ou de modos de funcionamento que, ao longo do desenvolvimento, conquistam qualidades especiais.

Ademais, não se pode desconsiderar o fato de que as funções superiores não são independentes umas das outras. Como consequência, o desenvolvimento de uma função provoca mudanças qualitativas nas outras, configurando seu caráter sistêmico (GOMES, 2008), como se pôde observar anteriormente com relação à linguagem. Desta maneira, a forma como os homens reagem à realidade e constituem seus reflexos na consciência é afetada pelas funções superiores como um todo, sendo influenciada a partir das sensações, da atenção, da memória, da linguagem, do pensamento, dos sentimentos e das emoções. Segundo Martins (2011, p. 204),

Não há, portanto, um status que qualifique diferencialmente tais processos na formação da imagem psíquica; existe sim uma dinâmica entre eles, um amálgama condicionado pela natureza da atividade em curso, que confere especificidade à expressão de cada função e em que medida participam da atividade em questão.

Para Vigotski, o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores implica dois grupos de fenômenos que, apesar de parecerem inicialmente distintos, são fundamentais no desenvolvimento das formas superiores de conduta. Trata-se do domínio dos instrumentos externos do desenvolvimento cultural e do pensamento, como a escrita, o cálculo e a linguagem – ferramentas materiais e simbólicas – e o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção voluntária, a formação de conceitos e a memória lógica (VYGOTSKI, 1995). Desse modo, “tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (VYGOTSKI, 1995, p. 29, tradução nossa).

Para explicar essa situação, o autor considera necessário diferenciar as linhas de desenvolvimento infantil, afirmando que o comportamento humano é resultado de dois diferentes processos de desenvolvimento. O primeiro refere-se ao processo biológico de evolução das espécies, o qual resultou na espécie *Homo Sapiens*. E o segundo ao processo de

desenvolvimento histórico, a partir do qual o homem primitivo transformou-se em ser cultural. Ambos configuram-se como linhas independentes do desenvolvimento, estando separadas na filogênese e, por isso, estudadas por diferentes áreas de conhecimento. No entanto, quando se trata do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os processos biológicos e históricos formam um único processo bastante complexo, estando unidos na ontogênese. Deste modo, ao analisar o processo de fusão dessas linhas, que ocorre na ontogênese, é preciso entender que são linhas distintas, motivo pelo qual recorre-se à filogênese.

Por esse motivo, o estudo das diversas etapas do desenvolvimento cultural deve começar onde termina a evolução biológica. Esse período corresponde ao percurso histórico da humanidade, que se inicia com o homem primitivo e vai até o ser cultural contemporâneo. Filogeneticamente, o principal ponto é que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos homens ocorre sem que ocorram modificações biológicas. Ao mesmo tempo, as mudanças biológicas constituem a base para o desenvolvimento do tipo evolutivo. Assim, a relação de adaptação ao meio identificada nos animais se modifica nos homens, que passam a desenvolver órgãos artificiais – ferramentas –, sem que para isso modifiquem seus órgãos ou estruturas físicas (VYGOTSKI, 1995).

Para o autor, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas ocorre devido a natureza sócio-histórica do seu desenvolvimento e também em função do papel exercido pelos signos. Referir-se à natureza sócio-histórica significa dizer que essas funções não são produto do desenvolvimento biológico, mas do desenvolvimento social. Por esse motivo, esse processo se configura como primordial no desenvolvimento cultural do comportamento relativo ao domínio dos meios externos da conduta e do pensamento – linguagem, escrita e cálculo, por exemplo. Neste contexto, o trabalho somado ao uso de ferramentas possibilita ao homem modificar a natureza e ser modificado por ela, resultando na modificação do seu comportamento que assume formas especificamente culturais, qualitativamente diferentes. Ontogeneticamente,

[...] o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza antes de tudo por produzir-se enquanto ocorrem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. [...] Ambos os planos de desenvolvimento – o natural e o cultural – coincidem e se amalgamam um com o outro. As mudanças que têm lugar em ambos os planos se intercomunicam e constituem na realidade um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, passa a ser um processo biológico historicamente condicionado (VYGOTSKI, 1995, p. 36, tradução nossa).



Logo, observa-se que o plano social não substitui o plano biológico em uma relação de sucessão, ao contrário, ambos se desenvolvem sincronicamente. As formas sociais de comportamento não tomam o desenvolvimento orgânico como ponto de partida, mas superam os limites dados por ele. Deste modo, o desenvolvimento das funções superiores não acontece de forma hierarquizada, sendo que as elementares servem de base para o desenvolvimento das superiores. Portanto, ambas se desenvolvem de forma contínua e permanente (MARTINS, 2011).

Adiciona-se a esses aspectos, o emprego dos signos que se constitui como a base para o desenvolvimento cultural dos homens. Eles possibilitam a complexidade das funções psíquicas, da mesma forma que as ferramentas permitem a pluralidade da atividade. Na intenção de explicar esse processo, Vigotski difere as formas de conduta em inferior e superior. Na primeira, a conduta é determinada pela estimulação – estímulos dados –, enquanto a segunda pela autoestimulação, com estímulos criados (VYGOTSKI, 1995). Para o autor, “a criação e o emprego de estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares para dominar as reações próprias é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar [...]” (VYGOTSKI, 1995, p. 82, tradução nossa). Esses estímulos, criados artificialmente pelos homens e usados como meio de controle da sua conduta ou de outros, são denominados como signos. Do ponto de vista psicológico, a significação – a criação e o emprego de signos, de sinais artificiais – se constitui como a principal diferença entre os homens e os animais.

Os signos são meios que servem como auxílio para a resolução de tarefas psicológicas, exigindo que o comportamento se adapte a elas, tal qual acontece com o uso de ferramentas ou de instrumentos para o trabalho. Com isso, compreende-se que o principal papel do signo resulta da função instrumental que ele assume. Neste sentido, Vigotski infere que

No comportamento do homem surgem uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Por analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...] Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, p. 65, tradução nossa)..

Como exemplo de instrumentos psicológicos cita-se a linguagem, as numerações, os cálculos e as obras de arte, por exemplo. Esses instrumentos, ao serem inseridos no comportamento, modificam o processo de desenvolvimento e a estrutura das funções

psíquicas. Neste processo, agindo sobre as funções psíquicas superiores, o signo transforma funções espontâneas em funções volitivas, conferindo a elas novas características e possibilitando um funcionamento qualitativamente superior ao psiquismo humano (VYGOTSKI, 1997). O autor destaca ainda, a importância de não desconectar esse processo da transformação ativa da natureza, a partir do que o homem se constitui e que impacta na sua conduta.

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação 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 reflete passivamente os vínculos naturais de toda a sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daquele tipo de vínculo, que é impossível quando a conduta é puramente natural – isto é, baseada na combinação natural dos agentes –. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria com a ajuda dos signos, agindo de fora, novas conexões no cérebro. Partindo desta tese, introduzimos como curso em nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação –, segundo o qual é o homem que forma de fora as conexões no cérebro, o dirige e através dele, governa seu corpo (VYGOTSKI, 1997, p. 85, tradução nossa).

Neste contexto, torna-se necessário ainda diferenciar o emprego de ferramentas – instrumento técnico – do emprego dos signos – instrumento psicológico –, visto que ambas possuem a função instrumental. Enquanto as primeiras direcionam-se para fora, modificando o objeto – a natureza –, os outros orientam-se para dentro, modificando o próprio sujeito na medida em que, por meio dele, o homem domina a sua conduta e a dos demais (VYGOTSKI, 1995). A escolha do autor pelo termo “instrumento” tanto para as ferramentas quanto para os signos não foi por acaso, pois da mesma maneira que as ferramentas modificam o processo de adaptação natural do homem a natureza, possibilitando o seu domínio, os signos modificam o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas, possibilitando o autodomínio do comportamento. É por esses processos de dominação da natureza e de si próprio que o homem supera as determinações biológicas, ampliando suas possibilidades de desenvolvimento (MARTINS, 2011).

Outros elementos que auxiliam na explicação da formação desse princípio regulador da conduta são a vida social e as relações sociais. Para atender as exigências sociais, surge no homem a necessidade de, na vida social, subordinar a sua conduta. É no processo de internalização dessas relações que se torna possível a regulação do comportamento, colocando as funções psíquicas a serviço do homem. Por meio dos signos, o controle externo é recriado internamente, funcionando como autoestimulação (TULESKI; EIDT, 2016).

Por esse motivo, a compreensão da lei do desenvolvimento dos signos possibilita compreender a lei que regula o desenvolvimento da conduta. Inicialmente, o signo é um meio de relação social, de comunicação e de influência sobre os demais que, posteriormente, transforma-se em meio de influência sobre si mesmo, um meio de conduta da personalidade. Antes de ser internalizada, a função psíquica superior é externa, isto é, social (VYGOTSKI, 1995). Para explicar esse processo, o autor desenvolveu a lei genética geral do desenvolvimento cultural para a qual

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos. Primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere da mesma forma a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade (VYGOTSKI, 1995, p. 150, tradução nossa).

Desta maneira, todas as funções superiores são relações sociais internalizadas, produto da vida social e da atividade. Constituindo a base da estrutura social da personalidade.

Passamos a ser nós mesmos através dos outros; esta regra não se refere unicamente a personalidade em seu conjunto, mas a história de cada função isolada. Nisso radica a essência do processo de desenvolvimento cultural expresso de forma puramente lógica. A personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais, este é o processo de formação da personalidade (VYGOTSKI, 1995, p. 149, tradução nossa).

Por fim, diante dessas considerações, é necessário destacar a indissociabilidade entre cognição e afeto. No processo de internalização da realidade, as funções cognitivas – linguagem, pensamento, sensação, percepção, atenção, memória e imaginação – estão a serviço da construção da imagem do objeto na sua concretude, enquanto reflexo da realidade objetiva. Contudo, essa imagem não se forma sem que exista uma relação entre o sujeito e o objeto, e sem que o sujeito seja afetado pelo objeto. A partir das funções afetivas – emoções e sentimentos – a imagem refletirá as propriedades objetivas desse objeto e as particularidades da relação que são estabelecidas com ele, pelo sujeito. O vínculo entre sujeito e objeto não acontece sem os componentes afetivos (MARTINS, 2011).

Então, verifica-se como é necessária a compreensão dialética existente entre cognição e afeto. Esse entendimento, com forte influência da filosofia de Espinosa, permitiu a superação das interpretações dicotômicas e espiritualistas. Sob esse enfoque, emoção e cognição se apresentam como inerentes uma à outra, sendo impossível existir pensamento

sem afeto ou afeto sem pensamento. A atividade humana é, portanto, uma unidade afetivo-cognitiva (MARTINS, 2011). Para Vigotski, segundo Martins (2011, p. 199),

[...] o sistema de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo, ou seja, como medo, alegria, tristeza, ciúme, raiva etc. Portanto, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, dos sentimentos.

Segundo Monteiro (2015, p. 185) a unidade afetivo-cognitiva refere-se a “forma como o sujeito sente e reflete o mundo ao redor, formando em seu psiquismo uma imagem subjetiva desse mundo objetivo e fornecendo-lhe, em suas vivências, sentidos afetivo-cognitivos”. Essa unidade se expressa como significados sociais que se transformam em sentidos pessoais, mediados pelas funções psíquicas superiores, pelas vivências e pelos conhecimentos de cada indivíduo, produzindo, nesse processo, sujeitos únicos.

Nesta direção, Vigotski (2020) afirma que a divisão das funções intelectuais e afetivas na consciência é um dos principais equívocos da psicologia tradicional. Ao criticar essas compreensões, o autor defende 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 pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira [...] inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que, o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil (VIGOTSKI, 2020, p. 16).

Dito isso, e sem desconsiderar a indissociabilidade entre cognição e afeto, mas compreendendo a importância dos aspectos afetivos para o presente estudo, se dá destaque a esta unidade. Sob esse enfoque, da mesma forma que as demais funções psicológicas superiores, as emoções complexas surgem ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, estando atreladas ao desenvolvimento cultural. A conversão da emoção de uma função elementar em superior, implica em uma alteração qualitativa da primeira, sem que ela deixe de existir (GOMES, 2008). Conforme pode ser observado em Vigotski,

A psicologia ensina que as emoções não são uma exceção diferente de outras manifestações da nossa vida mental. Como todas as outras funções mentais, as

emoções não permanecem na conexão em que inicialmente são dadas em virtude da organização biológica da mente. No processo da vida social, os sentimentos se desenvolvem e antigas conexões se desintegram; emoções aparecem em novas relações com outros elementos da vida mental, novos sistemas desenvolvem-se, novas ligações de funções mentais e unidades de uma ordem superior surgem dentro das quais dominam leis e padrões especiais, interdependentes, formas especiais de conexão e movimento (VIGOTSKY, 1987b, p. 244 *apud* GOMES, 2008, p. 116, tradução da autora).

Ao agir sobre a natureza, por meio do seu trabalho, o homem reage frente aos objetos e fenômenos. Cada uma das situações vivenciadas pode provocar alegria, raiva, tristeza ou admiração, por exemplo, constituindo as vivências emocionais do sujeito e as diferentes maneiras de sentir frente ao que age sobre ele. As emoções e os sentimentos surgem na realidade objetiva. Frente a essa realidade, de acordo com a relação estabelecida com os objetos e fenômenos, o sujeito tem uma determinada reação emocional e diferentes sentimentos. Logo, “as emoções e os sentimentos são uma das formas na qual o mundo real se reflete no homem” (BLAGONADEZHINA, 1978, p. 355, tradução nossa).

Cada sujeito terá uma infinidade de vivências, cada uma com significados e intensidades diferentes. Algumas são mais superficiais, não afetando significativamente o indivíduo. Outras modificam sua relação frente ao objeto, configurando-se, então, como vivências afetivas (MARTINS, 2011). Neste sentido, Blagonadezhina (1978) afirma que nem todo objeto ou fenômeno provoca uma reação emocional. Essa reação só será motivada por aquilo que de uma forma ou de outra “serve para satisfazer as necessidades do sujeito e está ligado às exigências sociais” (BLAGONADEZHINA, 1978, p. 355, tradução nossa).

A partir disso, a autora defende que, de acordo com a satisfação das necessidades e das exigências sociais, as emoções afetivas configurar-se-ão como positivas ou negativas. Reações emocionais positivas como alegria, amor ou satisfação, ocorrem quando os objetos ou os fenômenos satisfazem as necessidades ou as exigências sociais. As negativas, expressas por medo, raiva, insatisfação ou tristeza, surgem quando existem dificuldades para satisfazer essas necessidades ou há incoerências entre elas e as exigências sociais. Consequentemente, as vivências emocionais se relacionam diretamente com a atividade e o comportamento do sujeito. Quando os fins são alcançados, tem-se como resultado emoções e sentimentos positivos. Caso contrário, são motivadas emoções e sentimentos negativos. Portanto, as emoções atuam na regulação da atividade e do comportamento.

Tratando ainda sobre a influência das emoções na atividade, elas podem ser tanto ativas, quanto passivas. O primeiro caso acontece quando elas aumentam a atividade do sujeito e o outro quando diminuem ou dificultam a atividade. De modo geral, pode-se afirmar

que as emoções agradáveis são ativas, enquanto as desagradáveis são passivas. Mas isso não é permanente, pois eventualmente um mesmo sentimento pode ser tanto ativo quanto passivo, de acordo com a situação e o sujeito. Como exemplo, cita-se o medo que pode tanto inibir ou diminuir a atividade e a energia do sujeito, como pode mobilizar uma atividade maior de forma a enfrentar a dificuldade (BLAGONADEZHINA, 1978).

As emoções também podem ser classificadas por seu estado de tensão ou de leveza, de acordo com cada etapa da atividade. O momento de tensão está relacionado aos momentos críticos ou decisivos da atividade e pode ser observado, por exemplo, antes da realização de uma prova ou uma competição. Quanto mais próximo dessa atividade, maior o estado de tensão. Após a realização da atividade, ocorre o ponto de leveza e de alívio. Os momentos de tensão demandam um processo de preparação, de concentração e de atividade mental ampliada, mas eventualmente também podem resultar em um movimento contrário no qual se observa inibição, dificuldade de manter o foco e desorganização do comportamento. A reação do sujeito dependerá do quanto ele está preparado para a situação, se tem os conhecimentos necessários para a realização da atividade e também das experiências e das aprendizagens anteriores que fornecem os recursos para lidar com os eventos ou os fenômenos (BLAGONADEZHINA, 1978).

Qualitativamente, as emoções e os sentimentos também se diferenciam pela sua intensidade. Esta tem relação direta com o sentido que tem ao sujeito nas situações concretas que motivam as emoções. Essas, por sua vez, relacionam-se às exigências sociais e às necessidades, motivos e fins que orientam a atividade. Logo, quanto mais importante o fenômeno ou atividade, maior será a intensidade dos sintomas. Outros fatores que determinam a intensidade relacionam-se às exigências pessoais do sujeito consigo mesmo, com as características da sua personalidade e com a importância que o êxito ou o fracasso tem para o sujeito e a sociedade (BLAGONADEZHINA, 1978).

As vivências afetivas, por sua vez, dividem-se em emoções e em sentimentos. É importante, a partir de Martins (2011), frisar que só didaticamente as emoções e os sentimentos podem ser abordados de forma separada, a partir de suas características próprias. Isso acontece porque, enquanto unidade, uma não existe sem a outra, visto que “as emoções se revestem de sentimentos, ou seja, os sentimentos conferem-lhes conteúdos, da mesma forma que as emoções conferem aos sentimentos sua tonicidade afetiva” (MARTINS, 2011, p. 206).

Enquanto traços próprios, as emoções relacionam-se às vivências afetivas mais simples, vinculadas a satisfação ou não das necessidades básicas e de manutenção da vida,

como comer e respirar, e as sexuais. Diferem-se das sensações, que se relacionam, por exemplo, aos sons e odores, que assumem caráter de positivo ou negativo, na medida em que agradam ou não o sujeito (BLAGONADEZHINA, 1978). Segundo Martins (2011), as emoções podem ser provocadas por características – elementos, estímulos ou propriedades – isoladas dos objetos ou fenômenos. Esse fator atribui duas características às emoções. A primeira delas é a irracionalidade imediata, relacionada ao fato de sua expressão ter caráter não-volitivo e que desconsidera a análise do contexto em que surgem. As emoções independem do desejo do sujeito e, ao surgir da relação imediata sujeito-objeto “[...] tanto podem potencializar a força estimuladora da ação quanto podem reduzi-la, debilitando a atividade vital do sujeito (MARTINS, 2011, p. 207).

Além da irracionalidade imediata, a segunda característica das emoções é que está intimamente ligada à primeira, trata da transitoriedade da reação emocional. Por esse motivo, a emoção se configura por ser intensa e profunda, contudo, circunstancial. Isto porque, do ponto de vista biológico, o organismo tende ao equilíbrio, em busca de sua preservação. Para a autora, quando esse retorno ao equilíbrio não acontece, a permanência do estado prolongado de alteração psicofísica pode desencadear no estresse. Já do ponto de vista psicológico, a busca pelo equilíbrio se relaciona à possibilidade de análise do todo, a partir do envolvimento das funções psíquicas enquanto unidade funcional.

Outro traço que se destaca nas manifestações emocionais se refere às expressões manifestadas pelo corpo, pela fala e pelo pensamento, a exemplo das reações de medo, de alegria ou de raiva. Referindo-se a Rubinstein, Martins (2011) afirma que a reação emocional reflexa, a partir do processo de humanização, se transforma em linguagem, passando a orientar tanto a relação social quanto a relação com o próprio pensamento. Porém, neste caso, a transmissão não se relaciona ao conteúdo do pensamento, mas ao que o sujeito sente em relação a ele.

Portanto, é desta relação entre emoções e pensamentos que surgem os sentimentos. As sensações emocionais passam a ser nominadas, tornando-se conceitos constituídos socialmente ao longo da história da humanidade. Por essa característica, os sentimentos tornam-se passíveis de serem aprendidos e, por consequência, uma exclusividade dos seres humanos (MARTINS, 2011). Segundo Blagonadezhina (1978, p. 358-359, tradução nossa),

Os sentimentos diferenciam-se das emoções por estarem relacionados com as necessidades que surgiram no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade. A aparição dos sentimentos depende das condições em que vive o homem e, sobretudo, das necessidades ligadas às relações humanas: a necessidade de ter relações sociais, de cumprir as exigências da sociedade, de realizar uma atividade,

de ser reconhecido socialmente, etc. Os sentimentos estão ligados inseparavelmente a necessidades culturais e espirituais.

Diferente das emoções que podem ser provocadas pelas características isoladas dos objetos ou fenômenos, os sentimentos são sempre motivados pelo seu conjunto, atribuindo um caráter duradouro e constante (MARTINS, 2011), visto que

[...] não resultam apenas de traços positivos ou negativos apreendidos isoladamente, mas da síntese, das correlações entre eles. Esse atributo dos sentimentos contribui substancialmente para o trato com a incompletude humano social, posto que ela, inexoravelmente, conterà traços que satisfazem e que frustram. A vivência afetiva compreende, portanto, contínuas contradições, à resolução das quais virão outras, de sorte que a vida afetiva se realiza como um contínuo movimento, por oscilações entre maior e menor estabilidade tonal em relação ao experienciado (MARTINS, 2011, p. 210).

Mesmo que, eventualmente, emoções e sentimentos tenham a mesma denominação, eles possuem origens e papéis diferentes. Como exemplo dessa diferenciação, se cita novamente o medo. Quando ele surge em uma situação de perigo, é uma emoção vinculada ao instinto de sobrevivência. Já o medo de fazer “papel de bobo” é um sentimento construído socialmente, que se vincula às relações sociais (BLAGONADEZHINA, 1978).

Outro ponto abordado por Blagonadezhina (1978) é de que as emoções, relacionadas às necessidades orgânicas, também existem nos animais, mas elas se diferenciam substancialmente das humanas, por serem emoções de um ser social que, mesmo para satisfação das necessidades mais elementares, a faz de forma diferente dos animais, seguindo as normas sociais, como, por exemplo, com o uso de talheres para se alimentar e em determinadas condições sociais. Por outro lado, os sentimentos são uma exclusividade dos homens, têm caráter histórico e se modificam de acordo com as mudanças da atividade dos homens, que resultam das mudanças nas condições concretas de vida.

Destarte, a unidade afetiva reside no fato de que manifestações emocionais podem provocar sentimentos, bem como os sentimentos causam as manifestações emocionais. Ainda, Martins (2011) manifesta que a emoção não é uma reação fossilizada ou desorganizadora, que por isso deve ser reprimida. Ancorada em Vigotski, Luria e Rubinstein, a autora afirma que “se é equivocada a tendência à sua repressão, sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva da ação humana” (MARTINS, 2011, p. 209).

E, neste processo de regulação das expressões emocionais, os sentimentos têm muita importância. Porém, isso não acontece apenas no campo afetivo. Para tanto, é necessário o envolvimento de todas as funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do



autodomínio da conduta que possibilitará essa regulação é o maior objetivo do desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, do próprio psiquismo, que convergirá na formação da personalidade do sujeito (MARTINS, 2011).

Entendendo o processo de complexificação do psiquismo, bem como de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, e o papel da internalização dos signos neste processo, avança-se para a compreensão do processo de desenvolvimento humano, considerando que este movimento acontece a partir da atividade dominante que, a cada período, orienta o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

## 2 PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO: ATIVIDADE DOMINANTE DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO

No presente capítulo se propõe explicar como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico a partir da perspectiva histórico-cultural, com principal destaque a juventude, período inicial da idade adulta, na qual estão a maioria dos estudantes universitários. Procura-se, deste modo, fornecer elementos para que seja possível, ao longo deste estudo, responder a seguinte questão de pesquisa: como se caracteriza a relação ensino-aprendizagem na UFFS e que sinais de sofrimento psíquico podem ser identificados neste processo?

No atendimento a esta questão, o capítulo foi estruturado em duas partes. Na primeira, a partir de contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin, busca-se desvelar como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico. Partiu-se, para isso, da compreensão que esse processo ocorre na e pela atividade, sendo que a cada período do desenvolvimento uma atividade assume o papel de dominante na orientação deste processo. Na segunda parte, discorre-se sobre o processo de desenvolvimento na juventude, compreendendo que neste período do desenvolvimento a atividade dominante pode ser tanto a de estudo quanto a de trabalho. Para isso, se disserta sobre como cada uma destas atividades contribui para o desenvolvimento e, eventual, sofrimento psíquico dos estudantes universitários.

### 2.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO

Inferiu-se até aqui que é na atividade e pela atividade que o psiquismo se desenvolve e as funções psíquicas elementares, como a atenção e a memória involuntárias, se transformam em funções psíquicas superiores, conscientes e voluntárias, como a atenção voluntária e a memória mediada. Pasqualini (2016) explica o papel da atividade neste processo de desenvolvimento, inferindo que

A atividade é mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica (ou seja, a mediação transforma os dois polos da unidade e é transformada conforme a relação se desenvolve). Ao eleger a atividade como categoria nuclear para a explicação do psiquismo – e para o problema específico dos períodos do desenvolvimento, os autores soviéticos garantem a perspectiva da *totalidade* na explicação do *psiquismo individual*. Isso porque a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao mesmo tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade (PASQUALINI, 2016, p. 68, grifos da autora).

Deste modo, a compreensão do desenvolvimento do psiquismo e da personalidade demanda a análise da atividade e do seu conteúdo, as quais se constituem em condições concretas de vida e cuja alteração resulta em mudanças no psiquismo e no curso do seu desenvolvimento.

Sob esse enfoque, Vigotski desenvolveu as bases da teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento. Essa teoria recebeu significativas contribuições de Leontiev, que incluiu nela o conceito de atividade dominante, e, posteriormente, de Elkonin que a aprimorou e a sistematizou. A nova teoria foi desenvolvida como forma de superar as visões reducionistas existentes até então que se limitavam especialmente às análises quantitativas no desenvolvimento. A partir deste movimento, os autores propõem uma nova forma de pensar esse processo (PASQUALINI, 2016; VYGOTSKI, 1995).

Contrapondo-se às abordagens vigentes, Vigotski explica que o desenvolvimento não se resume a um processo de evolução biológica, um impulso vital da personalidade ou um movimento autônomo que se desenvolve pela simples vontade com vistas ao aperfeiçoamento. Trata-se, na verdade, de um processo contínuo de autodesenvolvimento que se modifica a cada estágio. Um desdobramento que acontece na unidade entre material e psíquico, entre o social e o individual, ao longo do processo de desenvolvimento da criança (VYGOTSKI, 1996). Tem caráter histórico e, por isso, depende das condições concretas e do local ocupado pela criança no sistema de relações sociais. Não se relaciona, portanto, a um fenômeno universal, comum a todos os homens, independente do tempo e local que ocupam (PASQUALINI, 2009).

Para compreender o desenvolvimento psíquico, Vigotski aponta à necessidade de conhecer as leis que regem esse processo, denominado por ele de estrutura da idade, relacionado a cada período da infância, a cada idade. Cada um destes períodos é composto por múltiplos processos parciais que compõem um todo único com uma estrutura determinada. As leis regem o desenvolvimento desse todo, em cada idade, e determinam como se configura a estrutura e o curso de cada um desses processos parciais. Já as estruturas, por sua vez, determinam o papel e a importância que cada linha parcial tem no desenvolvimento. Por esse motivo, em cada uma das idades, a personalidade da criança modifica-se no todo e não em aspectos isolados. São as leis que regulam esse todo e que determinam o funcionamento de cada uma das partes (VYGOTSKI, 1995).

O que distingue os períodos do desenvolvimento são as novas formações, a partir das quais se pode identificar as principais características de cada idade. As novas formações

relacionam-se às alterações na personalidade e na atividade do sujeito, que, por sua vez, influenciam a forma da criança se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

Entendemos por novas formações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso do desenvolvimento em determinado período (VYGOTSKI, 1996, p. 255, tradução nossa).

Em cada idade existe uma nova formação central que reorganiza a personalidade da criança, orientando o processo de desenvolvimento. Junto a essa nova formação, existem outras parciais que se relacionam às características parciais da personalidade e também as demais formações de idades anteriores. Denomina-se de linhas centrais de desenvolvimento aqueles processos que se relacionam de forma mais direta à nova formação central. Os demais processos são nomeados de linhas acessórias de desenvolvimento. Tanto as linhas centrais podem modificar-se e tornar-se acessórias, quando as acessórias, tornarem-se centrais ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1995). Pasqualini (2009) conclui, a partir do exposto, que cada uma das funções psíquicas não se desenvolve da mesma forma ou ao mesmo tempo, pois em cada idade uma função assume papel de destaque, encontrando nesse período as condições adequadas para o seu desenvolvimento.

As novas formações, contudo, não podem explicar sozinhas esse processo, por isso é necessário levar em conta também a dinâmica de transição de uma idade para outra. Observa-se que no desenvolvimento do psiquismo se alternam períodos estáveis e de crise que marcam o final de um ciclo e o início do seguinte. Nos períodos estáveis ocorrem pequenas mudanças na personalidade que vão se acumulando até um determinado ponto, a partir do qual, a personalidade passa a se manifestar como uma formação qualitativamente nova. Na comparação entre a personalidade de uma criança no início e no final deste período estável, é possível identificar grandes mudanças. No entanto, muitas vezes, essas alterações não são visíveis, visto que acontecem internamente no sujeito (VYGOTSKI, 1996).

Já os períodos de crise têm características muito diferentes dos períodos estáveis. Naquele ocorrem mudanças abruptas e fundamentais na personalidade e em pouco tempo a criança e as características da sua personalidade modificam-se totalmente. Essas mudanças acontecem de forma brusca. Pelo ritmo e significado das mudanças, Vigotski afirma que este é um processo revolucionário (VYGOTSKI, 1996). Para o autor, o período de crise tem três principais características. A primeira delas consiste na indefinição dos limites entre o início e

o final de cada período estável e de crise. Isso acontece porque as crises se iniciam de modo imperceptível. Por outro lado, é bastante comum haver uma repentina agudização, a qual é uma das características desses períodos.

Outra particularidade, refere-se ao fato de que, nesse momento crítico, muitas crianças são difíceis de educar, tendo seu desempenho acadêmico diminuído, bem como seu interesse e capacidade para o trabalho. Também podem ocorrer conflitos com as pessoas próximas a ela. Ressalta-se, todavia, que os períodos de crise são diferentes em cada criança. Sendo assim, alguns autores questionam se tais comportamentos não são resultados das condições externas, sendo a exceção e não a regra. Contudo, Vigotski aponta que, apesar das condições concretas determinarem a sua forma, a crise é inerente à lógica interna do desenvolvimento nos períodos de crise, acontecendo independente de condições exteriores específicas. Observa-se ainda que, para o autor, a dificuldade de educar as crianças nas idades críticas é resultado de um sistema pedagógico que não consegue acompanhar as rápidas mudanças que acontecem na personalidade das crianças nestes períodos.

A última particularidade dos períodos de crise é apontada como sendo a mais importante teoricamente e se relaciona ao fato de que, nestes períodos, a criança perde o interesse na atividade com a qual ocupava a maior parte do seu tempo. Isto acontece, pois antes de adquirir o novo, ocorre a perda do que ela havia conquistado anteriormente. Contudo, no desenvolvimento, o processo criativo e construtivo nunca é interrompido, de modo que ele é responsável pelas mudanças positivas na personalidade, sendo esse o real sentido da idade crítica, visto que “por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, na passagem a uma forma nova e superior” (VYGOTSKI, 1996, p. 259). Frente a isso, o autor afirma que os períodos de crise se configuram como momentos críticos, confirmando que o desenvolvimento psíquico é um processo dialético, no qual a transição de um período a outro não ocorre de modo evolutivo, mas revolucionário.

Por sua vez, Leontiev (2004, 2016) infere que, tradicionalmente, as crises são vistas como resultado do amadurecimento da criança e do processo de contradição que surge entre a criança e o meio, de modo que a crise seria inevitável para a ocorrência do desenvolvimento. Para o autor, essa é uma ideia equivocada, pois não é a crise que é inevitável, mas a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Assim, a crise não ocorrerá desde que o desenvolvimento aconteça de forma racionalmente direcionada.

A crise é sinal de ruptura e se dará quando ocorrer de forma espontânea, fora do tempo (LEONTIEV, 2016). Então, de acordo com as condições educativas, esse período de tensão existente nos saltos qualitativos no desenvolvimento pode se intensificar de forma a gerar

experiências dolorosas e conflitos interpessoais. “Isso se dá quando a mudança global em gestação não encontra amparo no entorno social do sujeito, ou seja, quando esse entorno não é também transformado” (PASQUALINI, 2016, p. 72). Essa crise implica em uma estagnação no período de desenvolvimento, exaltando a tensão entre o velho e o novo.

A partir do exposto, Vigotski propõe que a periodização das idades acontece da seguinte forma: (a) crise pós-natal; (b) primeiro ano – 2 meses a 1 ano; (c) crise do primeiro ano; (d) primeira infância – 1 a 3 anos; (e) crise dos 3 anos; (f) idade pré-escolar – 3 a 7 anos; (g) crise dos 7 anos; (h) idade escolar – 8 a 12 anos; (i) crise dos 13 anos; (j) puberdade – 14 a 18 anos; e (k) crise dos dezessete anos (VYGOTSKI, 1996).

A teoria da periodização de Vigotski não pode ser concluída em função de sua morte prematura. Nesse sentido, Elkonin (2017) considera que os trabalhos iniciados pelo autor devem ser conservados, ao mesmo tempo em que devem ser atualizados, adequando aos conhecimentos e a realidade contemporânea, visto que o desenvolvimento está submetido às condições concretas de vida, que se modificam social e historicamente. Elkonin (2017) afirma ainda que, Leontiev foi quem melhor desenvolveu essa teoria ao introduzir nela o conceito de atividade principal, vinculando o processo de desenvolvimento aos motivos e às tarefas da atividade, bem como ao local que os processos psíquicos ocupam nessa estrutura.

Desta forma, tomando como base as contribuições de Vigotski, Leontiev (2004, 2016, 2021) propõe sua teoria da atividade, desenvolvendo o conceito de atividade dominante. Segundo o autor, ao longo do desenvolvimento do psiquismo e da própria personalidade, formam-se relações hierárquicas entre os motivos e as atividades. De acordo com essa hierarquização, cada período do desenvolvimento corresponde a uma atividade principal ou dominante, que é a principal forma pela qual os sujeitos se relacionam com o mundo. Essa atividade é predominante em relação às outras, que permanecem como secundárias, assumindo um papel decisivo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade dos sujeitos. É, pois, dessa atividade dominante que depende o desenvolvimento do psiquismo e não das atividades em seu conjunto. É pela atividade, engendrada pela mudança do local que a criança ocupa no sistema de relações sociais, a cada nível, que o desenvolvimento ocorre.

O que torna uma atividade dominante em relação às outras, não se relaciona ao tempo ou a quantidade de vezes que uma criança se dedica a determinada atividade em cada período, mas a outras três principais características que essa atividade possui: (a) a atividade dominante “[...] é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 311) – por exemplo, é no jogo, atividade dominante na idade pré-escolar, que surge pela primeira vez a atividade de ensino, que será a

dominante no período seguinte; (b) é pela atividade dominante que se formam ou se reorganizam processos psicológicos particulares – é também no jogo, por exemplo, que se inicia a formação dos processos de imaginação ativa. Destaca-se, que não é apenas na atividade dominante que esses processos ocorrem, pois outros tipos de atividade ligadas a dominante também podem formar ou reorganizar processos, como no caso da abstração e da generalização da cor, que não acontece diretamente no jogo, mas no desenho; e por fim, (c) a atividade dominante é aquela da qual as mudanças psicológicas mais fundamentais da personalidade dependem a cada período do desenvolvimento. Por exemplo, é através do jogo que a criança se aproxima das normas de comportamento e das funções sociais (LEONTIEV, 2004).

Para além do conteúdo da atividade dominante, os estágios do desenvolvimento se determinam também por uma sequência temporal, relacionada à idade da criança. Ressalta-se, contudo, que esse desenvolvimento não acontece de forma natural e espontânea. Então, embora haja certa periodicidade nas fases, o conteúdo concreto de um estágio e o curso que esse desenvolvimento assumirá, depende das condições históricas concretas nas quais ele ocorre.

Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alternam *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 2016, p. 65, grifos do autor).

Isto posto, dadas as condições históricas concretas, a partir do momento em que a criança identifica conscientemente que o lugar que ela ocupa nas relações sociais não representa suas potencialidades, ela se esforça para mudá-lo. É o resultado da contradição que surge entre a forma que a criança se relaciona com a realidade e as suas possibilidades que promove uma reorganização da sua atividade, fazendo com que ela passe a um novo estágio de desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (2004, 2006), a contradição é o motor do desenvolvimento.

Elkonin (1978) complementa essa proposição ao afirmar que o lugar ocupado pelo sujeito nas relações sociais é determinado pelo nível de desenvolvimento alcançado por ele em cada período da vida. Neste processo, o sujeito se apropria de novos conhecimentos, aprende novas formas de se comportar e desenvolve novas capacidades, o que possibilita a

mudança de sua situação e do local que ele ocupa nas relações sociais, modificando, por sua vez, a sua atividade. Por tudo isso, para o autor, as forças motrizes do desenvolvimento são o lugar que o sujeito ocupa na sociedade, as condições objetivas de vida, as exigências sociais, as características da atividade que ele desenvolve e o nível de desenvolvimento alcançado por ele a cada período.

A compreensão do desenvolvimento enquanto alteração do local ocupado pela criança nas relações sociais, de acordo com as condições concretas de vida, se aproxima do conceito vigotskiano de situação social de desenvolvimento, a qual se refere à relação estabelecida entre o sujeito e o meio, no início de cada período. Para Vigotski,

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina total e completamente as formas e trajetórias que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, uma vez que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se torne individual (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Novas formações amadurecem ao final de um período do desenvolvimento, modificando a personalidade do sujeito e influenciando no desenvolvimento do próximo período. Com a mudança do sujeito, se desintegra a situação de desenvolvimento anterior, surgindo uma nova, que se torna o ponto de partida para a próxima idade. Para o autor, esse processo de reestruturação da situação social constitui o conteúdo principal das idades críticas (VYGOTSKI, 1996). A nova situação social mobiliza o desenvolvimento das funções psíquicas, que se elevam a novos patamares (TULESKI; EIDT, 2016).

Cabe salientar que é no interior da atividade dominante que se produz a nova atividade que gradativamente se diferencia e se emancipa. Na medida em que a atividade dominante se esgota como possibilidade de desenvolvimento, a nova atividade assume a dominância no novo período. É por esse processo, no qual uma nova atividade é gestada no interior da antecessora, que a utilização do termo “período” torna-se mais adequado que “etapa”, já que esta última implicaria na finalização de uma etapa, para efetivo início da seguinte (PASQUALINI, 2016).

A mudança de atividade dominante é o resultado de um salto qualitativo produzido pelo acúmulo de mudanças graduais e quantitativas em cada período do desenvolvimento (PASQUALINI, 2016). Para Vigotski, essas mudanças correspondem a um período crítico e de tensão, no qual ocorre um trabalho destrutivo, pois o surgimento do novo implica a



superação do velho, e, ao mesmo tempo, um trabalho construtivo, formativo e criativo (VYGOTSKI, 1996).

Dialeticamente, o processo de superação implica ao mesmo tempo negação, conservação e transformação. Desta forma, a superação da atividade dominante nas mudanças de períodos não significa a sua eliminação, mas “incorporam-se como conquistas do psiquismo infantil e se requalificam em virtude das novas capacidades conquistadas, realocando-se na hierarquia das atividades infantis, isto é, subordinando-se à nova atividade dominante ao mesmo tempo em que lhe fornecem bases” (PASQUALINI, 2016, p. 78).

Para Leontiev (2004, 2016), nesta nova fase, a criança passa a ocupar uma nova posição nas relações sociais e sua vida adquire novo conteúdo, o que possibilita que ela assimile o mundo de outra forma. Ela também se torna consciente dessas relações e capaz de compreendê-las. “O desenvolvimento de sua consciência encontra expressão em uma mudança na motivação de sua atividade; velhos motivos perdem a sua força motivadora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores” (LEONTIEV, 2016, p. 82). Neste processo, a atividade que era dominante até então começa a ir para segundo plano. O surgimento da nova atividade dominante representa um novo estágio do desenvolvimento. Pasqualini (2016) afirma ainda que cada salto qualitativo representa não apenas a mudança da sua atividade, mas também a reestruturação da sua consciência.

Diferente do que acontece com as mudanças dentro de um mesmo período do desenvolvimento, na mudança para outro período alteram-se as ações, as operações e as funções, em direção a mudança global da atividade. Para compreender como acontece esse processo de mudança de estágio, de uma atividade dominante para outra, é necessário retomar os conceitos de atividade e de ação, abordados no primeiro capítulo deste estudo.

Entende-se por atividade o processo que ocorre na relação do homem com o meio em que se objetiva satisfazer uma necessidade. Por esse motivo, nem todo processo se configura como atividade. Segundo Leontiev (2004, p. 315) “designamos pelo termo de atividade os processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo”. Para compreensão de tal conceito, o autor cita como exemplo o caso de um estudante que lê um livro para se preparar para uma avaliação. A situação por si só não possibilita dizer que se trata efetivamente de uma atividade, pois isto demanda saber o que esse processo representa para o estudante. Nessa situação, o aprendiz, ao ser alertado de que o conteúdo do livro não cairá na prova, pode parar de ler, continuar lendo ou ainda parar, mas sem querer fazê-lo. No primeiro caso, fica evidente que o motivo da

leitura não era o conteúdo, mas a necessidade de ser aprovado, sendo esta a verdadeira atividade –passar na prova –, uma vez que ler – o fim – não coincide com o motivo que leva o estudante à ler. Nos outros casos a situação é diferente: o que motiva o estudante é a necessidade de se apropriar do conteúdo do livro. Neste caso, o fim coincide com o motivo, logo, se trata de uma atividade.

Como ações, são denominados os processos nos quais o motivo não coincide com o fim, com o seu objeto, tal como acontece na primeira situação do exemplo anterior. A leitura do livro tem como finalidade a aprovação no exame e não a apropriação do conteúdo, efetivamente. Neste caso, o objeto da ação, por si só, não incita o sujeito a agir. Para que a ação aconteça é necessário que esse objeto se torne consciente a ele, na relação que ele estabelece com o motivo da atividade em que essa ação está inserida. Esse processo ocorre “[...] sob a forma de consciência do objeto da ação enquanto fim. Assim, o objeto da ação não é afinal senão o seu fim imediato conscientizado” (LEONTIEV, 2004, p. 317).

A relação entre ação e atividade é essencial no contexto da mudança da atividade dominante, visto que a ação pode se transformar em atividade. Isso acontece quando o motivo da atividade se desloca e passa a assumir a função de objeto/fim. É por esse processo que surgem novas atividades, que se modifica a atividade dominante e, conseqüentemente, que ocorre a passagem de um estágio a outro do desenvolvimento. Para Leontiev (2004) esse mecanismo pode ser explicado a partir da compreensão do processo de surgimento de novos motivos, responsáveis por criar uma nova atividade dominante em cada um dos estágios.

Tratando dos motivos, sabe-se que, ao longo do desenvolvimento, coexistem motivos que são apenas compreendidos ao sujeito e os motivos realmente eficazes<sup>5</sup>. É no processo de transformação dos primeiros nos segundos, a partir de determinadas condições, que surgem os novos motivos e as novas atividades. Para explicar esse processo, se cita o caso de uma criança que apresenta dificuldades em fazer suas lições da escola. Mesmo que ela possua consciência de que fazer os temas é necessário para tirar boas notas, não os fazer pode aborrecer seus pais e que isso é uma obrigação sua, ainda assim, esses motivos não são suficientes para que ela os faça. Neste caso, os motivos existem, mas são ineficientes. Os pais podem dizer que ela não poderá brincar enquanto não terminar a lição e isso poderá fazer com que a criança inicie a atividade. Aqui o motivo realmente eficaz é o brincar. Com o passar dos dias, se observa, contudo, que esse motivo muda e a criança passa a fazer as lições porque

5 Ao longo das obras de Leontiev, se encontram diferentes terminologias para denominar os diferentes tipos de motivo. Referente aos primeiros, se têm “motivos estímulos”, “motivos apenas compreendidos”, “motivos apenas compreensíveis”, “motivos ineficazes”. Para os segundos, “motivos dotantes de sentido”, “motivos que agem realmente”, “motivos realmente eficazes”, “motivos eficazes” e “motivos geradores de sentido” (LONGAREZI; FRANCO, 2013 *apud* LEONTIEV, 2017).

quer ter boas notas, portanto, se tem um novo sentido para a atividade. Desse modo, o motivo que antes era apenas conhecido se transformou em motivo que efetivamente incita a criança a agir. Acontece, nesse exemplo, que inicialmente a criança fez as atividades porque queria ir brincar, mas como resultado, além de poder brincar, também tirou boas notas. A mudança do motivo acontece devido a uma elevação das necessidades da criança (LEONTIEV, 2004). Neste exemplo, a ação, ao ganhar novo motivo, se transformou em atividade, demonstrando o caráter dinâmico da atividade, no qual ações se tornam operações, operações em ações e ações em atividade (TULESKI; EIDT, 2016).

A alteração da atividade dominante ocorre da mesma forma, se diferenciando apenas porque o real agente desta mudança são os motivos compreendidos que não correspondem mais ao lugar que a criança ocupa nas relações sociais, mas ao que ela ocupará no próximo período do seu desenvolvimento. Quando um novo motivo surge sem que a criança possua as condições reais para a realização da atividade, esta não assume o lugar de dominante, se desenvolvendo, inicialmente, de maneira complementar no período atual (LEONTIEV, 2004).

Por tudo que foi dito, reforça-se que é o desenvolvimento da atividade dominante, a cada período do desenvolvimento da criança, que possibilita que ocorram as principais mudanças nos processos psicológicos. Leontiev (2004) destaca algumas dessas principais modificações. A primeira delas se refere às modificações nas características das ações. Como mencionado anteriormente, para que uma ação aconteça é necessária a conscientização da relação entre o objeto/fim e o motivo da atividade, na qual a ação está inserida. Deste modo, de acordo com o motivo, a mesma ação pode ser conscientizada de diferentes maneiras pelo sujeito, alterando, da mesma forma, o sentido que essa ação tem para ele. De acordo com a atividade na qual esteja inserida, a ação assumirá determinada característica psicológica. Esta é a lei fundamental do seu desenvolvimento.

O mesmo acontece com a conscientização, isto é, com a compreensão que a criança tem da realidade. A conscientização tem relação com o sentido pessoal que a criança possui desses fenômenos e não do conhecimento em si que ela possui do fenômeno. A ação consciente se forma no interior da atividade e determina as suas particularidades.

Outra modificação que ocorre no processo de desenvolvimento da criança são as operações, que tem relação com a forma de execução de uma ação. As operações constituem o conteúdo indispensável das ações. Tanto uma ação pode ocorrer a partir de diferentes operações, quanto diferentes ações podem ser realizadas a partir das mesmas operações. Tal fato é justificado em função de que, enquanto a ação é determinada pelo seu fim, as operações

o são pelas condições em que este fim é dado, e que exigem determinado meio de realização particular (LEONTIEV, 2004).

E, por último, aponta-se as modificações que interferem nas funções psicofisiológicas. Refere-se aqui às “[...] funções fisiológicas que realizam a forma de vida superior do organismo, a vida mediatizada pelo reflexo psíquico da realidade. Trata-se, entre outras, das funções sensoriais, das funções mnemônicas, tônicas etc.”. (LEONTIEV, 2004, p. 326). Toda a atividade psíquica tem a participação dessas funções que constituem a base dos fenômenos subjetivos equivalente da consciência, como as sensações, as impressões emocionais, aquilo que dá cor e relevo a imagem refletida do mundo na consciência dos homens. É na atividade, no interior do processo realizado por elas, que as funções se envolvem e se reorganizam, ou seja, as funções se desenvolvem apenas se “[...] ocuparem um lugar determinado na atividade, a saber: que entrem numa operação em que seja requerido um nível de desenvolvimento determinado para a execução da ação correspondente” (LEONTIEV, 2004, p. 327). E, na medida em que se desenvolvem as funções, se altera também a atividade, pois aquelas permitem que a atividade correspondente ocorra de forma mais adequada.

Evidencia-se, a partir do exposto, a estreita relação entre a atividade e o processo de formação das funções psicológicas superiores, formadas culturalmente. Então, tomando como exemplo o processo de desenvolvimento da memória se observa que esse processo

[...] forma naturalmente uma série coerente de mudanças, mas a sua necessidade não é determinada pelas relações que surgem no próprio seio do desenvolvimento da memória, mas por relações que dependem do lugar que a memória ocupa na atividade da criança num dado estado do seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2004, p. 328).

A transformação da memória em ação, tornando-a intencional e consciente, pode ser observada no período pré-escolar quando a criança memoriza e evoca a lembrança de forma voluntária.

O desenvolvimento anterior da memória é condição necessária para que se possa traduzir esta mudança, mas é determinado não por ela mas pela distinção que se estabelece na consciência da criança entre dois fins específicos: memorizar e lembrar. Assim, os processos da memória mudam de lugar na vida psíquica da criança. Antes a memória só se manifestava como função que servia um outro processo; doravante, a memorização torna-se um processo próprio, com o seu fim, uma ação interna que ocupa um novo lugar na estrutura da atividade da criança (LEONTIEV, 2004, p. 329).

Verifica-se que as modificações que ocorrem nos processos psíquicos ao longo de cada fase do desenvolvimento não acontecem de forma independente e isolada, uma vez que estão ligadas internamente. A partir destas considerações, compreende-se que a análise dos processos que promovem o desenvolvimento implica na análise das atividades e dos motivos que as impulsionam e, conseqüentemente, do sentido que os objetos e os fenômenos do mundo possuem para o sujeito.

Elkonin (2017) destaca os avanços propostos pela Teoria da Atividade de Leontiev, na qual é considerado o conteúdo da atividade, sua estrutura e sua correlação com os motivos, as ações e as operações. No entanto, o autor afirma que, ao desconsiderar o aspecto objetual de conteúdo da atividade, ela não esclarece com qual condição da realidade a criança interage em cada atividade/período, não sendo possível relacionar a teoria ao desenvolvimento psicológico com os seus períodos. Partindo da característica objetual e de conteúdo de cada uma das atividades principais, em cada período do desenvolvimento, Elkonin (2017) propõe um esquema da periodização formado por épocas, períodos e fases. Entre as épocas estão a “primeira infância”, “infância” e “adolescência”. Cada época é composta por dois períodos, intimamente ligados entre si e que se alternam ao longo do desenvolvimento. Referem-se ao sistema “criança/adulto social” e sistema “criança/objeto social”. Nos primeiros

[...] predominam a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas e, sobre essa base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outra parte, ocorrem períodos em que prevalecem os procedimentos socialmente elaborados de ação com os objetos e, sobre essa base, a formação das forças intelectuais cognoscitivas das crianças e suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 2017, p. 169).

As atividades presentes neste segundo grupo são bastante diferentes entre si, mas têm em comum o fato de que todas se mostram como elementos da cultura, resultado da vida em sociedade e da história. Ao se apropriar das formas socialmente elaboradas de ação com os objetos, se forma na criança uma relação mais íntima com o mundo, se desenvolvem suas forças intelectuais e a criança se prepara para compor as forças produtivas da sociedade (ELKONIN, 2017).

Entre os períodos do desenvolvimento estão: o primeiro ano de vida – até um ano; a primeira infância – de um ano aos três; a idade pré-escolar – dos três aos sete anos; a idade escolar primária – dos sete aos onze/doze anos; a idade escolar média – dos onze aos quinze anos; e a idade escolar juvenil – dos quinze anos aos dezessete/dezoito anos. As fases, por sua vez, assumem determinada sequência, de acordo com o tipo de atividade, sendo elas

“comunicação emocional direta”, “atividade manipulatória objetal”, “jogo de papéis”, “atividade de estudo”, “comunicação íntima pessoal” e “atividade profissional/de estudo” (ELKONIN, 1978, 2017)<sup>6</sup>.

A periodização do desenvolvimento, conforme proposto por Elkonin (1978, 2017), pode ser sintetizada da seguinte forma, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 – Periodização do desenvolvimento a partir de Elkonin (1978, 2017).

<b>Épocas</b>	<b>Períodos</b>	<b>Atividade dominante</b>
Primeira infância	Primeiro ano de vida (até 1 ano)	Comunicação emocional direta
	Primeira infância (1 aos 3 anos)	Atividade manipulatória objetal ou objeto instrumental
Infância	Idade pré-escolar (3 aos 7 anos)	Jogo de papéis/brincadeira
	Idade escolar primária (7 aos 10/11 anos)	Atividade de estudo
Adolescência	Idade escolar média (11 aos 14/15 anos)	Comunicação íntima pessoal
	Idade escolar juvenil (14/15 aos 17/18 anos)	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Após a adolescência, o sujeito ingressa na juventude – entre dezoito aos vinte e cinco anos –, período inicial da vida adulta. Em função deste período estar relacionado ao início da vida adulta e não ao final do período do desenvolvimento infantil, objeto de análise do estudo de Vigotski, e também por compreender que este período não está submetido às leis do desenvolvimento infantil, o autor não incluiu a juventude em seus estudos (VYGOTSKI, 1996). Esta época, inclusive, tem sido pouco explorada pela literatura (RIOS, 2015). Então, de modo a compreender como ocorre o processo de desenvolvimento psíquico do jovem universitário, outros autores serão tomados como base para essa análise, a exemplo de Rubinstein (1978), de Rios (2015) e de Abrantes e Bulhões (2016).

<sup>6</sup> Não se considerou pertinente, neste estudo, dissertar sobre cada um dos períodos do desenvolvimento. Para aprofundamento sobre o tema, se sugere a leitura de Facci (2004) e Martins, Abrantes e Facci (2016).

## 2.2 O ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E A ATIVIDADE DOMINANTE NA JUVENTUDE

A juventude é compreendida como o período inicial da vida adulta e corresponde a faixa etária dos 18 aos 25 anos<sup>7</sup>. Esse período é marcado pelo ingresso do jovem no mundo do trabalho, no qual ele inicia sua formação profissional. Esta formação, por sua vez, pode ocorrer diretamente no trabalho ou nas instituições de ensino. Contudo, destaca-se que, ainda que a análise da situação concreta do jovem tenha a idade como ponto de partida, tornando-a uma referência empírica para a análise da relação do sujeito com a realidade, ela não possibilita conhecer o conteúdo, o limite e as possibilidades do desenvolvimento (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Então, “mais determinante que a idade para compreender a atitude do jovem perante o mundo e suas possibilidades de desenvolver-se é a sua relação com o trabalho, ou seja, sua luta por autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 242).

Em face desta relação, enquanto a busca por autonomia para os jovens das camadas populares está relacionada ao ingresso imediato no mercado de trabalho, visto a necessidade de sobrevivência ou mesmo como forma de possibilitar a continuidade de seus estudos, para outros, a autonomia está relacionada exclusivamente a atividade de estudo e a formação profissional, sendo que a atividade de trabalho não acontece de forma imediata para essa população. Enquanto estes têm a possibilidade de ingressar no ensino superior e acessar o conhecimento científico e a atividade intelectual, os primeiros ficam submetidos a trabalhos precarizados, com reduzidas possibilidades de escolha e de desenvolvimento na sua totalidade (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

À realidade do trabalho precarizado, soma-se ainda a situação do desemprego estrutural. Esse cenário repercute em uma situação de instabilidade e de dependência para os jovens, tendo como consequência a infantilização de uma parcela da juventude que apresenta dificuldades em lidar com os desafios da vida adulta. Enquanto que, por outro lado, se observa adolescentes e jovens responsáveis pelo sustento da família, situação que os impede ou, pelo menos, dificulta que se qualifiquem profissionalmente (ABRANTES; BULHÕES, 2016).

---

<sup>7</sup> Tomando como base o Estatuto da Criança e do Adolescente e Elkonin, Abrantes e Bulhões (2016), sugerem o início da juventude aos 18 anos. Inferem, contudo, que determinar a idade final é complexo devido à existência da variação entre 25 e 29 anos na política para a juventude. Por esse motivo, afirmam não ser possível delimitar com precisão esse período.

Nesse sentido, Leal e Mascagna (2016), se referindo à adolescência – período que precede o ingresso na vida adulta –, afirmam que de acordo com o local ocupado pelo estudante no sistema de classes, pode ocorrer dos estudantes precisarem conciliar as atividades de estudo e trabalho mesmo antes de finalizar a educação básica. Ainda, podem abandonar os estudos para se dedicar exclusivamente ao trabalho em função da necessidade de subsistência pessoal e/ou do seu grupo familiar. Neste último caso, a entrada na vida adulta é antecipada, configurando diferenças importantes no processo de desenvolvimento destes sujeitos. Desta forma, apesar de ser na época da adolescência que o sujeito reflete sobre suas expectativas e perspectivas com relação ao futuro, em um movimento de escolha da futura profissão, nem sempre esse processo se constitui como uma escolha de fato, visto que depende das condições socioeconômicas nas quais ele esteja inserido.

A partir destes elementos, se retoma o pensamento de Leontiev (2004, 2016) quando ele afirma que, apesar de haver uma certa sequência das fases do desenvolvimento, os seus limites não são imutáveis e dependem das situações concretas de vida. Isso porque, que os fatores biológicos se configuram como condição para o desenvolvimento, contudo, não determinam seu conteúdo ou direção e, por esse motivo, estão subordinados aos fatores sócio-históricos. Por tudo isso, a compreensão do processo de desenvolvimento psíquico na idade adulta não pode ser desconectada das questões de classe. Logo, compreender a atividade principal da juventude demanda “pressupor a unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 248).

Diante destas considerações, se observa que, no período da juventude, uma parcela significativa dos sujeitos ingressa diretamente no mercado de trabalho, de forma que o trabalho se constitui para eles como atividade principal. É pelo trabalho, atividade vital humana, que os homens, filogeneticamente, se diferenciam dos animais e é em função dele que ocorre a passagem do ser biológico ao ser cultural. Ontogeneticamente, o trabalho possibilita a objetivação da personalidade, que depende das condições concretas de vida nas quais os sujeitos estão inseridos.

Enquanto atividade principal, o trabalho orienta o processo de desenvolvimento durante a vida adulta. No entanto, ele não se restringe apenas a esse período, pois acompanha todo o processo de desenvolvimento psíquico. Verifica-se, por exemplo, que a atividade de jogo e a de estudo, principais nos períodos precedentes, se vinculam e são fruto do trabalho. No jogo, a criança reproduz as funções sociais desenvolvidas pelos adultos. No estudo,



apropria-se das normas e dos conhecimentos elaborados socialmente. Na juventude, a atividade de estudo se direciona ainda mais à formação profissional. Logo, toda a atividade se relaciona intimamente com a dimensão do trabalho, sendo fundamental no processo de desenvolvimento psíquico humano (RIOS, 2015). Ainda assim, Martins e Eidt (2010) destacam que a criança e o adolescente realizam uma atividade e não um trabalho efetivamente.

Dito isso, Rios (2015) entende que na idade adulta não é gestada uma nova atividade, como acontece nos períodos precedentes. Ocorre que a própria atividade de trabalho se atualiza e se enriquece enquanto atividade principal, reorganizando a hierarquia das atividades dos sujeitos. Mudanças psicológicas e na personalidade também continuam ocorrendo neste período.

Lembra-se que ao longo do desenvolvimento se alternam períodos nos quais ocorre o domínio da assimilação de objetos, de motivos e de normas que possibilitam o desenvolvimento da esfera dos motivos e das necessidades – sistema criança/adulto social – e outro nos quais predominam os procedimentos de ação frente aos objetos, elaborados socialmente, nos quais se desenvolvem as forças intelectuais e cognoscitivas, e também as possibilidades operacionais técnicas. Já na idade adulta, Rios (2015) sugere que as duas esferas que se alternavam nos períodos anteriores, se afunila de modo que, na atividade de trabalho, ambas aparecem dialeticamente unidas. Então, a apropriação de conhecimentos e de habilidades acontecem a partir de uma relação de totalidade com a reorganização dos sentimentos e das relações sociais. Sem desconsiderar tais fatores, a exemplo da autora, aborda-se ambas as esferas, separadas apenas para fins didáticos.

Em se tratando da esfera técnico-operacional, tendo como base Rubinstein (1978), se entende que psicologicamente as particularidades da atividade de trabalho se relacionam, em primeiro lugar, ao seu caráter objetivo e social, no qual o trabalho é como uma atividade que tem por objetivo a criação de um produto que seja necessário ou útil à sociedade. Trata-se da execução de determinada tarefa, da qual se espera um determinado resultado. Por esses objetivos, o trabalho requer planejamento e controle para que se efetive, além de pressupor deveres e necessitar de disciplina interna.

Em seu processo, segundo o autor, o trabalho exige também esforço, tensão e superação de obstáculos internos e/ou externos, motivo pelo qual demanda a formação e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, como o autocontrole e a atenção voluntária, que se tornam indispensáveis para que ele aconteça. A atenção, especialmente, é necessária

para que o sujeito se concentre no trabalho quando determinadas etapas do seu processo não são tão atrativas ao trabalhador.

Além disso, é preciso dominar uma técnica, pois para que o trabalho seja realizado, se tornam necessários conhecimentos e hábitos. O primeiro assume uma importância maior em trabalhos mais complexos, já o segundo em trabalhos que assumem características mais mecanizadas e que facilmente se tornam automatizadas. Apesar disso, as condições mudam, surgem contratemplos, novas tarefas e iniciativas são exigidas, e por isso, todos os trabalhos, em maior ou menor grau, exigem processos intelectuais e existe uma característica de criação, invenção (RUBINSTEIN, 1978), de modo que neste processo as capacidades intelectuais e práticas se aperfeiçoam, possibilitando que novas objeções e apropriações sejam realizadas (RIOS, 2015).

Rubinstein (1978) afirma ainda que com a divisão social do trabalho surgem diversas formas de atividade laboral. Cada tipo de atividade possui características específicas que, por sua vez, desenvolvem aspectos psicológicos também específicos. Cada uma dessas atividades corresponde a determinadas tarefas intelectuais, técnicas, hábitos e criações. Sendo assim, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no trabalho dependem do tipo de atividade realizada. O mesmo acontece com as funções psicológicas superiores: “Cada tipo de atividade conduz a determinada dinâmica interfuncional do psiquismo, a determinada integração intersíquica” (RIOS, 2015, p. 102). Como síntese da esfera técnico-operacional se infere que,

O processo de trabalho, em geral, envolve, portanto: desenvolvimento de capacidades e habilidades; automatização e fixação de ações; apropriação e sofisticação de conhecimentos e saberes; criatividade. Além disso, da mesma forma que a atividade de estudo, o trabalho confere um nível qualitativamente superior à dinâmica interfuncional do psiquismo, o que se traduz numa potencialização da consciência que se tem da realidade e de si mesmo (RIOS, 2015, p. 102).

Em se tratando da esfera dos motivos e das necessidades, Rios (2015) compreende que é pela atividade de trabalho que, na idade adulta, a personalidade autoconsciente, inaugurada na adolescência, se consolida. Neste sentido, para Rubinstein (1978), o trabalho não objetiva apenas a produção, o desenvolvimento de um produto, mas cumpre um papel significativo na formação da personalidade. É nesta atividade que se desenvolvem as atitudes, o caráter e os princípios ideológicos dos sujeitos. Também se modifica o comportamento em relação a sua atuação prática.

Assim, para o autor, a segunda particularidade da atividade de trabalho que impacta no desenvolvimento psíquico se relaciona ao resultado final da atividade de trabalho e de seu

caráter motivacional, visto que o objetivo do trabalho não está nele mesmo, mas no seu resultado, no seu produto, que visa satisfazer as necessidades dos homens. O sentido que o trabalho tem para o trabalhador depende dos motivos, do seu conteúdo, das condições objetivas nas quais ele ocorre. Isto porque o trabalho não é apenas as relações do sujeito com as coisas, com o produto do seu trabalho, mas também com as demais pessoas. Por isso, além da técnica, é essencial a atitude do sujeito frente ao trabalho. A relação subjetiva que é estabelecida pelo homem, em relação ao trabalho, depende das relações sociais objetivas que serão refletidas na sua consciência.

Portanto, é no e pelo trabalho que a humanidade se desenvolve. Trata-se da necessidade mais permanente dos homens. É pelo trabalho que o homem se objetiva na natureza, nos produtos do seu trabalho. Cria, enriquece e amplia a sua existência (RUBINSTEIN, 1978). A partir do trabalho e das relações sociais que são estabelecidas em função dele, ocorre a humanização e o desenvolvimento dos sujeitos. A atividade é ampliada, surgem novos motivos que alteram a hierarquia das atividades, construindo um sentido pessoal para o sujeito (RIOS, 2015).

Contudo, destaca-se que quando essas necessidades surgem em um contexto de alienação, fragmentação do trabalho e exploração dos homens, como ocorre na sociedade capitalista, o conteúdo da atividade se altera, fazendo com que ele perca suas características ontológicas. Como consequência, o processo de desenvolvimento é fragmentado e corrompido (TRINDADE, 2021). Considerando a complexidade e as implicações da realidade do trabalho alienado para o desenvolvimento dos sujeitos e especialmente a sua relação com os processos de sofrimento psíquico, esta discussão será retomada e aprofundada ao final deste capítulo.

Ainda a respeito da atividade dominante na juventude, Rubinstein (1878) observa que, ao longo da história, o trabalho foi se aperfeiçoando e se complexificando, demandando a aquisição de novos conhecimentos e hábitos. Essa aquisição, que anteriormente acontecia diretamente no trabalho, foi se tornou inviável, motivo pelo qual foi necessário introduzir a atividade de estudo como preparação para as atividades produtivas. Portanto, “o estudo no sentido específico da palavra é uma forma especial de atividade produtiva” (RUBINSTEIN, 1978, p. 657, tradução nossa). Na mesma direção, Martins e Eidt (2010) afirmam que pela característica de se relacionar às condições de produção, a atividade de estudo profissionalizante, no período da juventude, se configura como de preparação para o mundo do trabalho.

Como consequência deste processo de complexificação das relações de produção, se demanda que uma parte da população continue estudando por mais tempo, prolongando o período de ingresso de forma efetiva no mercado de trabalho. Por esse motivo, é principalmente neste período da juventude, que outra parcela da população, ainda que de forma mais reduzida, acessa o ensino superior. Para esses estudantes, a universidade é como a possibilidade de desenvolvimento em suas máximas possibilidades. É neste espaço que eles poderão se apropriar dos conhecimentos teóricos sistematizados necessários à sua formação profissional e desenvolvimento pessoal. Pelo processo de apropriação da cultura sistematizada no ensino superior ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da própria personalidade dos estudantes, possibilitando a ampliação da sua consciência e, com isso, de novas formas de compreender a realidade e agir no mundo.

Neste contexto, Abrantes e Bulhões (2016, p. 264) sugerem que neste período do desenvolvimento, as neoformações que surgem como resultado da atividade dominante, se relacionam aos sistemas teóricos que, neste momento, não são apenas apropriados, mas também passam “[...] a funcionar como processos de pensamento, tendo o objetivo de compreender o real para transformá-lo”. No mesmo sentido, tomando por base a reflexão de Chauí e Trindade (2021, p. 130), no ensino superior o processo de apropriação dos conhecimentos científicos deve acontecer concomitantemente com o desenvolvimento de um “[...] pensamento reflexivo, que contemple o exercício crítico de formulação do pensamento, tanto em relação a esses conhecimentos, quanto em relação à realidade”.

Assim, para os jovens que acessam o ensino superior, a atividade se modifica. Esse grupo é dividido ainda em outros dois: os que estudam de forma exclusiva e que, por esse motivo, conseguem se dedicar de forma mais ou menos integral a esta atividade; e os que trabalham e estudam de forma concomitante. O trabalho, neste caso, pode ser decorrente das necessidades de manutenção pessoal e/ou familiar ou ainda como forma de garantir a sua permanência na universidade. Para os primeiros, a atividade principal é a atividade de estudo profissionalizante. Para os segundos, pode ser tanto a atividade de estudo quanto a de trabalho. Para exemplificar esses grupos, Moura (2015) destaca duas situações. A primeira é a de um estudante para o qual o trabalho é apenas uma forma de manutenção para continuar estudando. Para este sujeito a atividade dominante é o estudo profissionalizante. No segundo caso, o autor relata a situação de um sujeito para o qual a formação acadêmica é condição para a manutenção do seu trabalho. Neste caso, a atividade dominante é o trabalho.

Para fins de ilustração, dados da última pesquisa realizada sobre o perfil dos estudantes das IFES demonstra que apenas 29,5% dos estudantes se dedicam exclusivamente

aos estudos. Do restante, 29,9% são trabalhadores e 40,6% não estão trabalhando, mas estão à procura de emprego (FONAPRACE/ANDIFES, 2019). Constatou-se, portanto, que a maioria dos estudantes (70%) não consegue dedicação integral à universidade. Frente a este contexto, Moura (2015) infere que os universitários que não precisam trabalhar terão melhores condições para se desenvolverem. Já os estudantes trabalhadores, além de apresentarem prejuízos neste processo, também possuem poucas possibilidades de realizarem atividades voltadas ao próprio indivíduo, pois o trabalho e o estudo consomem praticamente todo o seu tempo. Então, partindo da compreensão de que é por meio da atividade que o desenvolvimento ocorre, se compreende que, de acordo com as condições concretas de cada jovem, o desenvolvimento poderá acontecer de forma mais ou menos plena.

Soma-se a isto o fato de que, assim como em relação ao trabalho, a educação como um todo – incluindo o ensino superior – também se constitui sob a lógica alienadora da sociedade capitalista. Nesta direção, este nível de ensino, por vezes, acaba se direcionando muito mais ao desenvolvimento de habilidades e de competências voltadas ao mercado de trabalho do que efetivamente ao desenvolvimento pleno dos sujeitos<sup>8</sup>, marcando diferenças importantes no desenvolvimento destes jovens enquanto gênero humano (TRINDADE, 2021).

Diante destas considerações, percebe-se a necessidade de compreender as estruturas, na atual sociedade, das atividades dominantes da juventude. Esse movimento auxilia na compreensão de como essas atividades promovem o desenvolvimento psíquico dos estudantes universitários, bem como a relação que estabelecem com o processo de sofrimento psíquico destes jovens.

### **2.2.1 Atividade de estudo profissionalizante: os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior**

Inferiu-se até aqui que o gênero humano “sintetiza as máximas possibilidades geradas pelo processo de desenvolvimento da humanidade” (DUARTE, 2013, p. 69), cujas características são desenvolvidas ao longo da história de apropriação e de objetivação da natureza pelos homens. Então, diferente das características da espécie, que são transmitidas geneticamente, as características do gênero humano, fruto do processo histórico de objetivação, precisam ser apropriadas pelos seres humanos. Assim, as objetivações produzidas

---

<sup>8</sup> O desenvolvimento pleno é compreendido neste estudo não a partir de uma perspectiva linear ou etapista de desenvolvimento, mas enquanto possibilidade dos sujeitos terem acesso e se apropriarem dos bens materiais e simbólicos produzidos ao longo da história da humanidade, possibilitando o seu desenvolvimento em suas máximas possibilidades.

pela atividade social possibilitam a humanização dos sujeitos, bem como produzem as condições para uma existência humana livre e universal. É por meio desse processo que os homens desenvolvem o seu psiquismo.

Nesse sentido, Leontiev (2004) diferencia a apropriação, tipicamente humana, marca do gênero humano, da adaptação ao meio, comum aos animais. Enquanto a adaptação ocorre mediante a transformação das propriedades e do comportamento dos animais, a apropriação configura-se como

[...] a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. [...] é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2004, p. 180).

Então, não basta aos homens entrarem em contato com as objetivações criadas pelas gerações anteriores, fruto da atividade humana, pois o processo de humanização e de desenvolvimento não acontece de forma espontânea. É necessário que os sujeitos sejam inseridos na cultura e, a partir da mediação do outro, possam se apropriar destas objetivações produzidas ao longo da história do gênero humano. Por esse motivo, a formação dos homens pelos processos de apropriação e objetivação, se configura sempre como um processo educativo, conforme pode ser observado em Leontiev (2004, p. 290, grifos do autor):

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Esse processo, por sua vez, pode ocorrer de forma espontânea ou dirigida e intencional. Diferente da segunda forma, que corresponde efetivamente à relação de ensinar e de aprender, a primeira não apresenta intencionalidade, isto é, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre de forma consciente entre quem ensina e quem aprende (GOMES, 2008). Neste sentido, a aprendizagem ocorre muito antes da criança ingressar na escola, como, por exemplo, quando ela se apropria da linguagem ou de informações recebidas dos adultos. Logo, aprendizagem e desenvolvimento se relacionam desde o momento em que a criança nasce (VIGOTSKII, 2016). No entanto, apesar de ambas as aprendizagens –

espontânea e não-espontânea – se colocarem a serviço da humanização e da constituição da subjetividade humana, Vigotski alerta que a aprendizagem espontânea e a que ocorre nas instituições de ensino são diferentes, não apenas pela sistematização do conteúdo, como afirmam alguns autores, mas especialmente pelas contribuições que esta última faz ao curso do desenvolvimento dos sujeitos (VIGOTSKII, 2016).

Enquanto a aprendizagem espontânea se relaciona aos saberes vinculados à vida cotidiana, representados pelos objetos, pela linguagem e pelos costumes, a não-espontânea trata da arte, da ciência e da filosofia e representa o grau de desenvolvimento ou de liberdade alcançado pela prática social humana. A apropriação destas últimas objetivações implica em uma relação mais consciente com o objeto de apropriação, em um movimento de superação do caráter espontâneo e pragmático comum à vida cotidiana, evidenciando a importância da educação escolar neste processo (HELLER, 1984 *apud* DUARTE, 2013). É por esse motivo que a teoria histórico-cultural oferece principal destaque ao modelo de educação formal, pois é neste contexto que estão presentes as condições para que o sujeito se aproprie da cultura e no qual, a partir disso, eles desenvolver-se-ão em suas máximas possibilidades (GOMES, 2008).

Nestes termos, o desenvolvimento só é possível devido à educação, à transmissão da cultura acumulada às novas gerações. Quanto mais a humanidade se desenvolve, mais rica se torna a cultura e maior importância a educação passa a ter, se complexificando nesse processo. Como consequência, quanto maior o desenvolvimento de uma sociedade, mais tempo ela destina à educação, são criadas escolas e melhorados seus métodos. A relação entre desenvolvimento e educação é bastante estreita, a ponto de ser possível compreender o nível de desenvolvimento de uma sociedade analisando o nível de avanço do seu sistema educacional. O inverso também é verdadeiro (LEONTIEV, 2004).

Na mesma direção, Duarte (2013) demonstra a existência de uma diferença qualitativa na relação mediada pelo professor, nos espaços de educação formal, em comparação a relação mediada por outros indivíduos, em outros espaços, onde a transmissão de conhecimento não é o objetivo de fato. Reforçando, a partir disso, o papel e a importância do professor na “[...] condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 2013, p. 45). Para Roldão *et al.* (2020, p. 46) é tarefa das instituições de ensino e, especialmente, dos professores “[...] selecionar, sistematizar, disponibilizar e instruir sobre os significados e outros elementos culturais socialmente relevantes ao desenvolvimento dos indivíduos”. Sob essa perspectiva, Saviani (2011, p. 13-14) afirma que,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Isto é, a aprendizagem é um processo mediado que, nas instituições de ensino – incluindo a universidade –, tem como figura central o professor, a quem compete a sistematização do conhecimento que deve ser apropriado pelos estudantes, bem como a proposição de formas para que essa apropriação se efetive. Logo, não é qualquer ensino que promove desenvolvimento, pois esse processo depende também dos conteúdos (o quê) e das formas (como) pelas quais se dá esse ensino (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016; MARTINS, 2016; ASBAHR, 2005). A respeito dos conteúdos, Gomes (2008, p. 148) afirma que

Quanto maior e mais abrangentes forem os conhecimentos da criança acerca dos elementos do mundo em que vive – a ciência, a filosofia, a arte, a política – mais instrumentalizada ela estará para agir de forma autônoma nessa realidade. Com base nesses elementos, a educação escolar atinge seu objetivo primeiro de formar sujeitos ativos, que possam se orientar no mundo, decodificá-lo, fazer suas escolhas, deixando-se dominar, unicamente, por necessidades humanizadoras.

Para além da qualidade do conteúdo, o ensino precisa ser organizado de forma que favoreça o processo de apropriação dos conteúdos escolares, sendo motivador para a aprendizagem dos sujeitos. Nos casos em que a forma do ensino não está adequada, “[...] deixará de se desenvolver na criança a atividade, a função psíquica, a capacidade e a qualidade humana nela envolvida” (GOMES, 2008, p. 148). Reforça-se, desta maneira, a importância da prática intencional e orientada para que a aprendizagem promova o desenvolvimento.

Dito isto, infere-se que, ao promover o desenvolvimento dos sujeitos, a educação escolar assume a função de mediação no processo de transformação das funções psicológicas elementares em superiores, enquanto formas mais elevadas de apropriação (GOMES, 2008), se tornando condição para o desenvolvimento do pensamento e da formação da personalidade (MARTINS, 2011). Desta maneira, conforme apontado anteriormente neste estudo, segundo a lei genética geral do desenvolvimento cultural, ao longo do desenvolvimento, as funções



psíquicas superiores aparecem em cena duas vezes: a primeira de forma intersíquica e, posteriormente, ao ser internalizada pela criança, de forma intrapsíquica (VIGOTSKII, 2016). Como exemplo desse processo, Vigotski cita o desenvolvimento da linguagem que, em um primeiro momento, ocorre através da comunicação da criança com outras pessoas e posteriormente, ao ser internalizada, fornece os meios para o desenvolvimento do pensamento. Logo, a aprendizagem estimula o processo de desenvolvimento que, posteriormente, será internalizado pela criança (VIGOTSKII, 2016).

Nesse sentido, o autor afirma que, apesar de aprendizagem e do desenvolvimento não serem equivalentes, “[...] 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” (VIGOTSKII, 2016, p. 115), ou seja, apesar de o processo de desenvolvimento e de aprendizagem serem interdependentes, eles não coincidem entre si, sendo que o primeiro segue o segundo, criando a área de desenvolvimento iminente<sup>9</sup>.

Ao explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na idade escolar e, partindo do pressuposto de que a capacidade para aprender determinado conteúdo depende de a criança atingir um determinado nível de desenvolvimento, Vigotski afirma a existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o de desenvolvimento efetivo ou atual, relacionado ao desenvolvimento já conquistado pela criança, que corresponde às atividades que já podem ser desenvolvidas por ela de forma independente. O outro é o nível de desenvolvimento iminente, relacionado às atividades que a criança não consegue fazer sozinha, mas faz com a ajuda de um adulto (VIGOTSKII, 2016). Segundo o autor, fazendo uso deste método é possível não só identificar o processo de desenvolvimento já atingido pela criança, mas também os processos que estão em vias de maturação, visto que, o que a criança realiza em um primeiro momento com a ajuda do outro, poderá fazer posteriormente de forma independente, possibilitando a compreensão de como se dará o seu desenvolvimento.

A partir desses pressupostos, Vigotski compreende que o ensino que se faz com base no desenvolvimento já conquistado não é capaz de orientar o desenvolvimento e, por esse motivo, é ineficaz. Para ele, “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2016, p. 114). Martins (2011, p. 224) ressalta que isso não significa ensinar o que a criança ainda não tem condições de aprender, “[...] mas inserir o ato de ensino nas

---

9 As primeiras traduções para o português traziam os termos “zona de desenvolvimento proximal” ou “zona de desenvolvimento imediato”, contudo, segundo Prestes (2010), esses termos não traduzem adequadamente o sentido da expressão, motivo pelo qual, a autora defende o uso do termo “zona de desenvolvimento iminente”.

relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades”. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer o nível de desenvolvimento já alcançado por cada sujeito. Segundo Pasqualini (2010, p. 120, grifos da autora),

[...] conhecer o estado atual da(s) criança(s) implica conhecer o *período do desenvolvimento* em que se encontra(m) a(s) criança(s), o que indica o que é esperado em termos de seu **funcionamento psíquico e comportamental**. Esse conhecimento orienta a seleção de CONTEÚDOS de ensino e definição de objetivos pedagógicos de acordo com a faixa etária ou, mais precisamente, com o período do desenvolvimento da CRIANÇA.

E no ensino superior isso não é diferente<sup>10</sup>. Para que a aprendizagem se efetive é necessário considerar o nível de desenvolvimento iminente dos estudantes, visto que o ensino precisa se adiantar ao desenvolvimento, possibilitando que os estudantes superem as zonas de desenvolvimento atuais e, com isso, se desenvolvam nas suas máximas possibilidades. Compreende-se, nesta direção, que nos casos em que os conceitos ensinados na universidade sejam muito distantes do nível atingido pelo estudante, o conteúdo tornar-se-á incompreensível a ele, impossibilitando que a atividade seja realizada, o que pode gerar frustração e sentimentos de fracasso. Por outro lado, se os conhecimentos forem aquém do nível já alcançado pelo estudante, se ele não for desafiado e as atividades forem realizadas com facilidade, é possível que nada seja produzido ou transformado, novas conexões não serão formadas e, como consequência, a aprendizagem não promoverá desenvolvimento (MOURA, 2015; ROLDÃO *et al.*, 2020).

Considerando que, para que o desenvolvimento aconteça os estudantes precisam ter condições para o aprendizado, Moura (2015) defende que é papel da instituição possibilitar o desenvolvimento desses estudantes, para que estejam em níveis adequados e para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive. O autor ressalta que isso não se dá pela flexibilização da forma de ensino, mas pela disponibilização pela universidade de instrumentos mediadores que auxiliem os estudantes, de forma que tenham condições para se desenvolver nas suas máximas possibilidades. Nesta direção, reforçando o papel da mediação, entende-se que

---

10 Apesar da maioria dos estudos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento estarem voltados especialmente aos períodos iniciais do desenvolvimento, se entende que esse processo não se encerra nesses períodos, visto que o desenvolvimento acompanha o homem ao longo de todo o seu percurso ontogenético e, portanto, continua acontecendo em todos os períodos, inclusive na idade adulta. A partir destes pressupostos, se compreende que os conceitos desenvolvidos a respeito do processo de ensino-aprendizagem infantil também se aplicam a esse processo no ensino superior.

[...] o objetivo principal da educação e dos professores é mediar o processo de apropriação de novos conhecimentos. Ou seja, o professor precisa oferecer subsídios qualitativamente e quantitativamente superiores aos já dominados pelos estudantes, para que possam formar novas sínteses e dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico (ROLDÃO *et al.*, 2020, p. 48).

É essencial que o professor e a instituição como um todo estejam atentos ao nível de desenvolvimento de seus estudantes, elaborando, a partir disso, os conceitos que precisam ser trabalhados. Segundo Roldão *et al.* (2015), o nível de desenvolvimento pode ser identificado nos estudantes pelo professor, a partir de dificuldades com a interpretação de textos, a escrita, os cálculos ou mesmo dificuldades na integração no ambiente universitário, e que podem ocasionar o baixo desempenho dos acadêmicos. Afirma ainda que, muitas vezes, essas dificuldades são interpretadas de forma equivocada como falta de vontade, desatenção ou problemas de aprendizagem relacionadas a questões emocionais ou orgânicas, por exemplo.

Outra crítica relacionada aos processos de ensino-aprendizagem, é com relação aos modelos pedagógicos que promovem a dicotomia entre afeto e cognição, o que não possibilita a compreensão dos estudantes na sua totalidade, como fruto de múltiplas determinações. Sob esse enfoque, ao tratar sobre o papel da educação escolar no desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas, Gomes (2008) afirma que a motivação, enquanto orientadora do processo de aprendizagem, tradicionalmente tem sido compreendida sob uma ótica naturalizante, enquanto uma característica inerente à personalidade, desconectada do seu caráter social. A partir dessa perspectiva, ocorre um processo de fragmentação entre cognição e afeto. A Psicologia Histórico-Cultural, rompendo com essa compreensão, defende que cabe ao professor

Compreender que os objetos culturais trazem, em si, a possibilidade de afetar, ou seja, de mobilizar um afeto, um desejo, potencializando ou não a atividade do aluno, a qual poderá vir a se transformar em aprendizagem e, conseqüentemente, em desenvolvimento [...] Caberia então aos educadores proporcionar, além do encontro, a aproximação e a correspondente utilização dos objetos culturais pela criança e, rompendo com os limites impostos pelo seu contexto imediato de vida, criar uma via de acesso à cultura humana e, dessa forma, fomentar necessidades que, por meio da atividade da criança, no fazer pedagógico, poderão vir a se constituir em motivos (GOMES, 2008, p. 143).

Em sua pesquisa com estudantes da 4ª série do ensino fundamental, Asbahr e Souza (2014) identificaram que a relação com o professor se configura como elemento essencial na mediação entre os estudantes e o conhecimento. Essa relação, tal qual a estabelecida com os colegas, é destacada como motivo da atividade de estudo, demonstrando o papel da dimensão

afetiva no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, ao ressaltar a importância da mediação pedagógica para que o processo de ensino atinja seus objetivos e os processos de desenvolvimento e aprendizagem se efetivem, Cury (2012) conclui, em sua pesquisa com estudantes universitários, que a relação estabelecida entre professor e estudante em sala de aula assume papel de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Esses estudos confirmam outros que defendem que esse processo é permeado também pelos aspectos afetivos e que impactam diretamente no aprendizado, na relação formada entre professor e estudante e, desta maneira, no desejo para aprender (CURY, 2012).

É pelas relações, seja entre os estudantes ou destes com os professores, que o conhecimento se produz. O desenvolvimento depende das interações, bem como do contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. É por meio desta interação que novas formas de apropriação e de compreensão da realidade são desenvolvidas (FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020). Trata-se da compreensão do sujeito na sua totalidade, na qual, aspectos cognitivos e emocionais compõem a unidade indivisível. Entende-se, assim, que

[...] no processo de ensino-aprendizagem, as implicações afetivas e emocionais (relacionadas tanto ao objeto de aprendizagem como ao seu contexto e às relações estabelecidas na instituição de ensino) devem ser compreendidas como elementos a partir dos quais a aprendizagem pode ser desencadeada (FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO, 2020, p. 228).

Todavia, Gomes (2008) percebe que muitas vezes os professores focam apenas no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, não atuando intencionalmente nos aspectos afetivos que possam ser vivenciados no processo de aprendizagem. Desconsiderando, assim, sua implicação no processo de construção do sentido pessoal da aprendizagem nos estudantes. A autora defende, a partir do exposto, a necessidade de que as emoções não sejam compreendidas como um problema para o processo de ensino-aprendizagem, visto que a “vivência afetiva se coloca como condição para e resultado da atividade da criança” (GOMES, 2008, p. 145).

Assim, observa-se que o sentido pessoal também é condição para que a aprendizagem se concretize. Asbahr (2005), partindo dos conceitos de significado social e de sentido pessoal elaborado por Leontiev, afirma que a aprendizagem e a conscientização de determinado conteúdo dependem do sentido que este tem ao sujeito. O sentido está intimamente relacionado ao motivo, de modo que para saber o sentido que algo tem para o sujeito, é preciso descobrir o seu motivo, visto que o sentido é sempre o sentido de algo. Para fins de

ilustração, retoma-se aqui o exemplo citado anteriormente sobre a leitura de uma obra por um estudante, cujo sentido depende do motivo que incita o estudante a ler. De acordo com o motivo, a leitura terá um ou outro sentido e disto dependerá a assimilação do conteúdo pelo estudante (LEONTIEV, 2004). Então, o êxito no processo de ensino-aprendizagem depende não apenas do conteúdo ensinado, mas especialmente do motivo que incita o estudante a agir, isto é, do sentido que a atividade tem para ele. Para Asbahr (2014), esse fato demonstra a unidade existente entre os aspectos intelectuais e motivacionais da atividade.

Diante destas considerações, Leontiev (1984) afirma que para a efetivação e conscientização da aprendizagem, é necessário que o sujeito compreenda “o porquê” e o “para que” estudar. Afinal, “[...] para que o conteúdo percebido seja consciente é preciso que ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de fim imediato da ação e, deste modo, entre na relação correspondente com o motivo da referida atividade” (LEONTIEV, 1984, p. 193). O êxito da atividade de estudo depende, portanto, do sentido que ela possui para o estudante. É preciso que a atividade ocupe um lugar na vida do sujeito, que tenha um sentido vital para ele. Caso contrário, se a atividade for realizada apenas por imposição, por exemplo, ela se torna apenas reprodutivista, e com isso a aprendizagem não se efetiva.

Além disso, não se desconsidera o papel ativo que o estudante tem no processo de ensino aprendizagem. Nesta direção, o ensino superior demanda que o estudante universitário seja “[...] capaz de buscar e utilizar métodos, recursos, signos, ou seja, instrumentos mediadores capazes de organizar seu pensamento a partir de uma ideia já estudada” (MOURA, 2015, p. 111). Então, considerando o período do desenvolvimento em que estão a maioria destes acadêmicos, se espera que eles cheguem à universidade com conhecimentos e habilidades já desenvolvidas e, diante destas condições, que o aprendizado aconteça de forma igual para todos. No entanto, o desenvolvimento depende das condições concretas de vida e, na sociedade capitalista, o acesso as objetivações não são palpáveis a todos da mesma forma. Como consequência, os estudantes que ingressam na universidade não possuem os mesmos recursos internos.

Sobre este aspecto, Duarte (2013) afirma que, apesar de o gênero humano se apresentar de forma concreta na socialidade, a apropriação desta pelo sujeito não garante que ele se objetive de forma plena como gênero humano. Isso acontece porque, na sociedade da luta de classes, as máximas possibilidades de desenvolvimento alcançadas pela humanidade, não estão disponíveis a todos. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a sociedade capitalista, enquanto produto da prática social, cria as condições para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, ela não disponibiliza essas oportunidades para grande parte da

população. Desta maneira, cria barreiras ao desenvolvimento livre e universal dos homens. Portanto, na sociedade de classes, as dificuldades que alguns sujeitos têm de se desenvolver intelectualmente não estão relacionadas a sua incapacidade, mas a posição que ocupam nessa sociedade que só permite que se desenvolvam de forma parcial e unilateral (LEONTIEV, 2004).

Por esse contexto, reforça-se a necessidade de, no ato pedagógico, ser considerado os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes, de modo que, a partir disso, possam ser selecionadas as melhores formas e conteúdos para cada turma. Caso isto não aconteça, o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior pode não se efetivar, refletindo não apenas na não apropriação dos conteúdos, com conseqüente reprovação, mas também na evasão dos estudantes da universidade, produzindo o fenômeno conhecido como fracasso escolar.

Segundo Perez (2009), apesar de o termo fracasso escolar ser utilizado para referir a diferentes processos e possuir diversas formas de avaliação, ele pode ser definido como “toda insuficiência detectada nos resultados alcançados pelos alunos nos centros de ensino no que diz respeito aos objetivos propostos para seu nível, idade e desenvolvimento, e que geralmente expressa-se através de notas escolares negativas” (PEREZ, 2009, p. 69, tradução nossa). Na mesma direção, Moura (2015, p. 15) define esse fenômeno como “a não apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados por um ou mais alunos em uma sala de aula, uma escola ou um sistema educacional”. Isto é, o fracasso escolar acontece quando o processo de apropriação não ocorre dentro do esperado, a partir de padrões pré-determinados e em um determinado tempo (TRINDADE, 2021).

A análise dessa apropriação, por sua vez, demanda a utilização de instrumentos de avaliação. Partindo da compreensão defendida até aqui, de que os estudantes de uma mesma turma podem estar em diferentes níveis de desenvolvimento, a avaliação tem importante papel na identificação de como os conhecimentos estão sendo apropriados pelos estudantes. E, nos casos nos quais seja identificado que existem dificuldades neste processo, então a avaliação possibilita o desenvolvimento de ações voltadas à efetivação da aprendizagem dos conteúdos. Contudo, no modelo de educação atual, a avaliação muitas vezes auxilia apenas na classificação e na reprovação, excluindo os sujeitos da possibilidade de desenvolvimento (LUCKENSI, 2004).

Nesta direção, Trindade (2021) considera que a avaliação tem importante papel nos processos de ensino-aprendizagem. Todavia, é preciso levar em consideração como essa avaliação se constitui e quais os objetivos que ela possui. Caso contrário, as diferenças

existentes entre os estudantes, relacionadas a suas subjetividades e as diferentes formas de se apropriarem dos conhecimentos, são justificativas para a reprovação e conseqüente fracasso escolar.

Para a autora, é preciso considerar “que a lógica da reprovação é intrinsecamente relacionada com um processo avaliativo que intensifica as contradições escolares e que possui como expressão máxima a atribuição de uma nota, a qual, em última instância, expressa a relação de compra e venda posta em nossa sociedade” (TRINDADE, 2021, p. 152). Inere-se tal relação partindo da compreensão de que as relações e os processos de seleções, a que são submetidos os trabalhadores no mercado de trabalho, são reproduzidos dentro do espaço educativo, no qual o processo de aprendizado é relacionado ao rendimento dos estudantes. Desta forma, a produção de valores que rege o trabalho, passa a ser parâmetro para a compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes, em detrimento do desenvolvimento dos sujeitos nas máximas possibilidades.

Diante destas considerações, Trindade (2021, p. 133) refere que o desempenho escolar não deve ser compreendido como “produto exclusivo das ações ou características individuais dos estudantes”, mas “como expressão dos diferentes processos e aspectos que constituem o cotidiano educacional e mais do que ele”. Contraditoriamente, contudo, observa-se que, na busca de explicações para as reprovações acadêmicas, tradicionalmente, as compreensões sobre o fracasso escolar possuem viés de culpabilização e patologização, relacionando o fracasso ao indivíduo. Desconsideram-se nestas compreensões os contextos sociais, históricos e escolares nos quais esse fenômeno está inserido (MOURA, 2015). A partir disso, ocorre não só a reprovação ou a evasão, mas também o estudante passa a ser afetado neste processo, gerando sentimentos de incompetência, além de outras reações negativas em relação à atividade de estudo (PEREZ, 2009).

Como consequência, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem passam a ser naturalizadas e compreendidas enquanto problema unicamente do estudante. Isso decorre também das características da sociedade nas quais o sistema educativo se constitui e que é permeado por valores inerentes às relações de produção e que são reproduzidos nas relações pedagógicas como a produtividade, a competitividade e a proatividade (TRINDADE, 2021).

Em oposição a essa compreensão individualizante dos problemas de aprendizagem, Patto (1996) orienta que o fenômeno deva ser analisado a partir das relações escolares cotidianas estabelecidas entre a gestão, os docentes, os estudantes e a comunidade, nas práticas e nas diretrizes pedagógicas, nas crenças que os atores da comunidade acadêmica tem sobre o processo de ensino-aprendizagem, entre outros. Para a autora, o fracasso escolar é um

fenômeno social e desta forma não deve ser desconectado das relações pedagógicas, sociais, econômicas que o constitui.

Na mesma direção, Moura (2015) aponta alguns fatores que precisam ser levados em conta para a compreensão desse fenômeno. Cita, por exemplo, a desigualdade de oportunidades e de acesso às objetivações produzidas ao longo da história, os projetos de Estado e o modelo de sociedade capitalista que atendem ao interesse das categorias dominantes, na qual a educação acaba servindo para manutenção do *status quo*.

Por fim, Trindade (2021), tomando como base estudos que mostram que a reprovação universitária, especialmente em disciplinas de cálculo, acontece em vários lugares do mundo, argumenta que a reprovação não é um resultado exclusivo de determinado contexto cultural, mas do sistema educacional que se funda sob a lógica do capital. Como consequência, compreende que a superação deste fenômeno é bastante complexa e demanda muito mais do que ações compensatórias que visam minimizar o problema, como monitorias, aulas de reforço, etc. Defende, portanto, que é “[...] urgente a necessidade de desnaturalizar e compreender histórica e socialmente a constituição da evasão e da reprovação no âmbito do Ensino Superior” (TRINDADE, 2021, p. 154), compreendendo esses fenômenos como produto de um sistema que se constitui na lógica do capital.

Por tudo isso, compreende-se que o fracasso escolar existente no ensino superior atende a manutenção do *status quo*. Tratam-se não de fracassos individuais dos estudantes, mas que se coloca num escopo maior relacionado ao modo de produção capitalista e que é reproduzido nas e pelas instituições de ensino. Soma-se a isso, o fato de que na lógica do capital, o processo educativo não é voltado ao pleno desenvolvimento humano ou mesmo ao atendimento das necessidades humanas, representando, portanto, um fracasso que está muito além apenas do individual ou educacional (TRINDADE, 2021). Nesta direção, Trindade (2021, p. 115) afirma que “existe algum tipo de fracasso em nossa sociedade, no entanto, ele situa-se como expressão do fracasso maior que constitui a sociedade capitalista para a plena vida humana”.

Entendendo a forma como os processos de ensino-aprendizagem se constituem na universidade e o seu papel para o desenvolvimento dos estudantes universitários, se avança para a compreensão de como o trabalho, também atividade dominante na juventude, se estrutura sob condições de alienação, bem como sobre as implicações deste processo para o desenvolvimento e o sofrimento psíquico dos homens.



### 2.2.2 Atividade produtiva: o trabalho alienado e as consequências ao psiquismo

O trabalho, enquanto atividade principal na idade adulta, foi abordado até aqui considerando-o, especialmente, a partir da sua esfera humanizadora e promotora de desenvolvimento. Contudo, na sociedade de classes ele nem sempre assume esse papel. Assim, dadas as implicações desta realidade para a compreensão do processo de desenvolvimento da consciência e da personalidade dos sujeitos, além das suas consequências para o processo de sofrimento psíquico, o trabalho será analisado a partir da sua condição de produtora de alienação.

Inferiu-se até aqui que o trabalho não é algo dado, mas produzido pelos próprios homens que se modifica e se complexifica à medida que os homens atendem suas necessidades e com isso criam outras. Por meio do trabalho o homem produz as condições à sua própria existência e à estruturação do psiquismo. É a partir do trabalho que o homem estabelece relações, se constrói e se reconhece como humano (PEREIRA, 2003).

O homem, enquanto ser universal, transforma a natureza em seu corpo inorgânico. É na natureza que ele encontra os meios para sua sobrevivência imediata e também os objetos e os instrumentos para a sua atividade vital. É o caráter consciente da atividade que diferencia o trabalho dos homens e dos animais. Enquanto os últimos não se diferenciam da sua atividade vital, tornando-se com ela uma só, o homem, ao contrário, torna a atividade vital objeto do seu desejo, da sua consciência, configurando sua atividade como livre: “Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico” (MARX, 2004, p. 84).

Para Marx (2004), enquanto os animais produzem para atender uma necessidade imediata, de forma unilateral, os homens a fazem de forma universal e livre, mesmo sem precisar atender a qualquer necessidade imediata. Ainda, diferente dos animais, o homem pode reproduzir toda a natureza, se relacionando de forma livre com o seu produto, além de produzi-lo a partir das leis da beleza. É nesse processo de criação do mundo objetivo e da natureza inorgânica, que o homem se constitui enquanto ser genérico.

Entretanto, segundo o autor, na sociedade de classes o trabalho e o próprio homem são convertidos em mercadoria. Nessas condições, quanto mais o trabalhador produz e mais rico se torna o mundo das coisas, mais se desvaloriza o mundo dos homens e mais pobre ele se torna. Quando, para sobreviver, o homem precisa vender a sua força de trabalho, transformando-a em mercadoria, a atividade vital assume caráter alienador, transformando-se unicamente em meio para garantir sua sobrevivência, e não mais em possibilidade de se

desenvolver-se e se realizar como sujeito. Assim, a atividade perde o seu caráter humanizador (DUARTE, 2013).

Como exemplo desse processo, Leontiev (2021) cita a relação de trabalho do tecelão que busca, por meio da sua atividade, atender às suas necessidades. Contudo, o produto objetivo do seu trabalho deixa de ser o fio ou o tecido, e passa a ser o salário. Isto é, a atividade não tem sentido por si só, o sentido está em receber o salário que satisfaz as necessidades do sujeito. Nessa relação, o sentido subjetivo que a atividade tem para o trabalhador não coincide com o seu significado social. Nessas condições

A ‘alienação’ da vida do homem tem como consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade humana não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência (LEONTIEV, 2004, p. 130).

Nessas condições, o trabalho se torna externo ao trabalhador. O homem passa a não se reconhecer nesse trabalho e, ao contrário, nega-se nele, o que o torna infeliz. “O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho” (MARX, 2004, p. 83). O trabalho se torna obrigatório, um sacrifício e apenas um meio para satisfazer as necessidades do trabalhador. Frente a isso, para Marx (2004), o produto do trabalho e o próprio processo de produção são estranhos ao trabalhador. Ao separar o homem do produto do seu trabalho, o trabalho estranhado arranca também do trabalhador a sua vida genérica. E, na medida em que perde seu corpo inorgânico, o homem perde sua vantagem em relação aos animais.

Quando o trabalho se torna estranhado, estranha o homem da natureza e também de si mesmo, estranha, portanto, o homem do gênero humano. Isso porque o trabalho, enquanto atividade vital, se transforma em um meio pelo qual o homem satisfaz suas necessidades de sobrevivência. “A vida mesma aparece só como *meio de vida*” (MARX, 2004, p. 84, grifos do autor). E, como resultado disso, “[...] de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital, e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem pelo [próprio] homem*” (MARX, 2004, p. 85, grifos do autor).

Diante deste cenário, as relações sociais estabelecidas nessa sociedade fazem com que os sujeitos não possam se apropriar do produto do seu trabalho, tornando esse produto estranho ao trabalhador. Assim, os processos de apropriação e de objetivação também ocorrem de forma alienada. E, considerando que as relações entre as pessoas também são objetivações do gênero humano, a partir do estranhamento do gênero, as relações passam a ser

entre coisas, o que produz o esvaziamento dessas relações, repercutindo em individualidades também esvaziadas (DUARTE, 2013). Neste contexto, o atendimento às necessidades e a construção de relações sociais se tornam sem significado (PEREIRA, 2003).

Todos esses processos têm como consequência a alienação, marcada pelo estranhamento do sujeito com relação ao produto do seu trabalho, ao próprio trabalho e em relação a si próprio, acarretando em uma cisão entre significado e sentido (SILVA, 2020).

A partir de formulações do sociólogo Seeman, Monteiro (1991 *apud* MARTINS, 2015) expõe cinco formas pelas quais a alienação pode se manifestar no nível psicológico: (a) “sentimento de impotência”, quando o sujeito não se sente no controle do seu destino; (b) “sentido de absurdo”, decorrente do fato da realidade se tornar tão complexa que, na tentativa de simplificar a sua compreensão, o sujeito deforma a realidade e conseqüentemente, se subordina a ela; (c) “isolamento”, em decorrência da perda da esperança e da percepção negativa dos valores sociais; (d) “autoestranhamento”, resultado da alteração dos valores, sentidos e significado; e (e) “ausência de normas” em decorrência do rompimento do vínculo com a sociedade, resultado das opressões insuportáveis.

Segundo Silva (2012, 2020), o estranhamento de si, denominado por ela de alienação subjetiva, pode ocorrer em função do confronto, entre: o que o sujeito gostaria de ser e quem ele realmente é; em relação às suas capacidades; ou ainda relacionado ao confronto entre o trabalho idealizado pelo sujeito, o trabalho que precisa ser realizado e o que de fato é feito, ou, pensando de outra forma, entre como o sujeito se idealiza, quem ele é efetivamente e o que se espera dele socialmente. A autora ressalta que, mesmo quando na última situação não existe o confronto, ela ainda pode demandar um intenso desgaste físico e/ou mental, fazendo com que o sujeito chegue no seu limite, desencadeando o processo de sofrimento ou até de adoecimento.

Em se tratando do isolamento, se infere que a alienação não permite que o homem se perceba enquanto parte de um todo social, que determina sua forma de agir, de pensar e de sentir. Em decorrência disso, predomina o sentimento de isolamento do homem diante do mundo, o que se manifesta como patologias emocionais, a exemplo dos transtornos de humor, de ansiedade ou de drogadição, ambos resultado das formas de vida desumanizadas (SILVA, 2011).

A alienação, ao promover a cisão entre sentido – subjetivo – e significado – objetivo –, elementos constitutivos da consciência, acaba repercutindo na desintegração da estrutura da consciência e, por consequência, da personalidade. Essa ruptura provoca a cisão da

[...] própria relação entre atividade e consciência e sua expressão psicológica afetivo-cognitiva (como unidade afeto-cognição). Ou seja, restringe a capacidade dos sujeitos de apreender cognitivamente os objetos que orientam sua atividade e, indissociavelmente, de apreender afetivamente as relações desse objeto com todos os aspectos do mundo circundante, inclusive consigo mesmo (MONTEIRO, 2015, p. 177).

Nessas condições, o trabalho enquanto atividade humanizadora e de desenvolvimento pleno dos sujeitos, deforma e desumaniza os indivíduos (MARTINS; EIDT, 2010). Com isso, as mediações que possibilitariam ao sujeito compreender e agir de forma mais adequada na realidade, são empobrecidas ou limitadas, fazendo com que o indivíduo tenha relações mais imediatas e impulsivas com o meio (SILVA, 2020). Na mesma direção, Monteiro (1991 *apud* MARTINS, 2015) infere que a alienação afeta o indivíduo de diversas formas, incluindo sua consciência, de modo que ela produz um processo de negação e de supressão da relação consciente com o mundo, dando lugar a uma relação espontânea, socialmente determinada e de submissão às situações, compreendidas como naturais e imutáveis.

Destas formas de alienação resultam sujeitos empobrecidos e esvaziados dos fatores que promovem sua humanização. O homem é afastado de sua essência, promovendo a fetichização dos indivíduos e de suas relações. Ao afetar a consciência, a personalidade e a vida dos homens, a individualidade é transformada em individualismo. A personalidade, desprovida de sentido, se torna fetichizada (MARTINS, 2015).

Destaca-se ainda que a alienação, que surge com a divisão social do trabalho e com a propriedade privada, fornece a base para a existência de outros tipos de alienação (MARTINS; EIDT, 2010). Segundo Martins (2015), em função do condicionamento histórico-social, a alienação que se inicia nas relações de produção, repercute também na vida social.

Portanto, o empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a ordem de relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2015, p. 121).

Nestas condições, a autora afirma que também as relações interpessoais, nas diferentes áreas da vida, se estruturam a partir de uma relação de troca, logo fetichistas. Sob essa perspectiva, Netto e Souza (2015) fazem uma crítica a forma de produção capitalista, no estágio de acumulação flexível, no qual

[...] a velocidade com que as mercadorias são produzidas e descartadas para que se cumpra o ciclo de valorização do valor, é cada vez mais intensa. O novo

rapidamente fica velho e é substituído pelo novíssimo (a mesma mercadoria com nova embalagem), dificultando que os seres sociais construam referenciais identitários (NETTO; SOUZA, 2015, p. 181).

Neste contexto, ao se desenvolverem sem referências sólidas e frente às exigências, podem surgir sentimentos de ameaça, de inadequação e de não pertencimento. Deste modo, se verifica que as políticas neoliberais produzem efeitos danosos às pessoas, em um processo de naturalização da sociedade, regida pelo princípio da competitividade e da meritocracia, nos quais a atividade humana e a própria vida são reduzidas ao valor do dinheiro (DUARTE, 2020).

Frente a esta realidade, Almeida (2018) infere que os processos (re)produtivos da vida social passam a demandar um investimento muito grande de energia, tanto nas relações de trabalho, como em outras áreas da vida social. De forma a atender essa demanda, fruto da aceleração do ritmo de vida e da diminuição do tempo e de espaços de restauração, ocorre a mobilização dos processos psíquicos que podem desencadear processos de desgaste e de adoecimento. A autora pondera, no entanto, que esse desenrolar depende das condições concretas da vida de cada sujeito, visto que as demandas são diferentes entre as classes sociais e profissionais e entre os gêneros, por exemplo.

Outras consequências da alienação podem ser observadas nas diversas formas de violência, de preconceito e de discriminação que ocorrem nos mais variados espaços; no enfraquecimento das relações sociais e de suporte; e na falta de tempo, no individualismo e no isolamento (ALMEIDA, 2018). Percebe-se ainda o processo de normatização dos corpos, que cria um padrão a ser seguido, de forma que todas as características que não atendam esse padrão, seja ele relacionada a cor da pele, do cabelo ou ao peso, por exemplo, sejam percebidas como problemas ou defeitos. Processo semelhante ocorre nas relações de gênero e de sexualidade, que muitas vezes são patologizadas ou até transformadas em xingamentos (NETTO; SOUZA, 2015). Ainda que se reconheça os processos de preconceito e as violências a que essas pessoas são submetidas, as consequências destes processos ainda são vivenciadas no campo do indivíduo, enquanto dificuldade de aceitação. Todas essas situações afetam de forma negativa os sujeitos e tem impacto na sua saúde mental (SILVA; TULESKI, 2015; OLIVEIRA, 2012).

Diante de tudo que foi exposto, se compreende que o sofrimento psíquico é resultado de uma sociedade onde as pessoas vivem sob condições de alienação. Esta alienação está presente nas relações sociais que o sujeito estabelece e na forma como se percebe, e por isso, afeta sua consciência com relação a si e em relação aos outros (SILVA, 2011). No mesmo

sentido, Silva (2012) infere que, ao promover a cisão entre sentido e significado, é claro ao sujeito seu estranhamento, defendendo ainda que, por ser produzida na e pela atividade, a alienação é fator determinante do sofrimento psíquico.

Reforça-se que alienação e sofrimento não são sinônimos. Porém, essas formas de alienação se apresentam de forma significativa nos casos de sofrimento, em especial na depressão, de modo que repercutem nos modos de vida e de desenvolvimento dos sujeitos (ALMEIDA, 2018).

Portanto, com a cisão entre atividade e consciência, entre significado e sentido, características da sociedade capitalista, há uma restrição na capacidade das pessoas apreenderem cognitivamente e afetivamente a realidade em suas relações, incorrendo em uma limitação do domínio consciente sobre o psiquismo humano, incluindo as emoções e sentimentos. Assim como a apreensão da realidade pelos seres humanos em sua atividade implica a unidade afetivo-cognitiva, é também pela atividade e como resultado da forma e do conteúdo dessa apreensão que as pessoas se desenvolvem e também adoecem (ALMEIDA, 2018, p. 332).

Diante destas considerações e entendendo o processo de alienação como fruto da sociedade capitalista, a qual é assentada na lógica do individualismo, da competitividade, do consumo e da mercantilização, como a gênese do processo de sofrimento psíquico, se avança ao próximo capítulo com a intenção de aprofundar a compreensão desse fenômeno.

### **3 SOFRIMENTO PSÍQUICO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE DESENVOLVIMENTO HUMANO**

O percurso traçado até aqui possibilitou compreender o processo de desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas superiores, bem como compreender os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do jovem universitário, a partir da relação que ele estabelece com o mundo, isto é, pela sua atividade. Essas concepções fornecem os elementos norteadores para o desenvolvimento e o atendimento dos objetivos deste estudo. Tomando como base esses pressupostos, neste capítulo, se pretende atender ao objetivo específico que propõe a conceituar o sofrimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, sendo guiado pelo seguinte questionamento: Quais contribuições a teoria histórico-cultural oferece para compreender o sofrimento psíquico?

De forma a responder a esse questionamento, o sofrimento psíquico é abordado a partir dos estudos iniciados por Zeigarnik na Patopsicologia Experimental, para quem esse processo é resultado da alteração das necessidades e da hierarquia dos motivos, bem como da perda de sentido e da diminuição do autocontrole do comportamento. Para tanto, é necessário compreender o processo de formação e de estruturação da personalidade na sua relação com a atividade e a estrutura motivacional. Além das alterações da personalidade, também são analisadas as implicações das circunstâncias sociais para o sofrimento psíquico.

Verifica-se que os estudos sobre essa temática, a partir do referencial da psicologia histórico-cultural, são bastante escassos, por isso, não se busca esgotar o tema, mas fornecer alguns elementos iniciais para a compreensão desse fenômeno e que auxiliem no alcance do objeto de pesquisa.

#### **3.1 O SOFRIMENTO PSÍQUICO A PARTIR DA PATOPSIKOLOGIA EXPERIMENTAL**

Tradicionalmente, a saúde mental é analisada sob o viés farmacológico e biológico. Sob o paradigma biomédico, o entendimento desse fenômeno é restrito ao diagnóstico realizado a partir de sinais e de sintomas, encerrando-se nisso. Nesse movimento de naturalização dos fenômenos sociais e históricos, a psicologia serve às ideologias dominantes, na medida em que considera comportamentos “fora do padrão” como adaptações, em um processo de patologização e medicalização da vida<sup>11</sup> (SILVA; TULESKI, 2015). Contudo, se

<sup>11</sup> Segundo Moyses e Collares (2013), o termo patologização se refere a um processo no qual, desconsiderando o comportamento como social, cultural e historicamente determinado, se naturaliza o estabelecimento de padrões de comportamento, em um movimento de manutenção de corpos e de mentes dóceis. Neste processo,

por um lado há aumento da patologização e da medicalização da sociedade, representado pelo crescimento de diagnósticos dados a sujeitos em função dos diferentes modos de ser e estar no mundo, se constata também, na mesma medida, formas de sofrimento mais intensas, consequência das condições sociais a que muitos estão submetidos (ALMEIDA, 2018).

Segundo a psicologia histórico-cultural, o sofrimento psíquico<sup>12</sup>, enquanto um fenômeno constituído social e historicamente, deve ser pensado a partir da história singular do sujeito, na sua relação com outros aspectos constitutivos da personalidade, como as condições políticas, sociais e econômicas (SILVA; TULESKI, 2015). O sofrimento é, portanto, resultado das condições concretas de vida, de sua produção na sociedade, motivo pelo qual não pode ser, em um primeiro momento, atribuído unicamente aos aspectos biológicos (MARINO FILHO, 2020). É por isso que para Silva e Tuleski (2015, p. 214) é preciso pensar “[...] no sujeito que sofre a partir de sua vivência de sofrimento, em condições concretas de vida”. Pensar que esse sujeito se constitui na relação que estabelece com o mundo, com o objetivo de atender suas necessidades, isto é, se constitui a partir da sua atividade.

Nesta perspectiva, o sofrimento psíquico é compreendido como um

[...] processo produzido na dinâmica da vida de uma pessoa – que vive num dado lugar, com certas relações interpessoais, que tem determinada atividade e rotina cotidiana, com certas necessidades, interesses e problemas – e que produz obstruções nos seus ‘modos de andar a vida’ (ALMEIDA, 2018, p. 58).

Para Silva (2020, p. 55), esse fenômeno implica na “[...] desorganização ou desintegração do psiquismo que se manifesta fora da norma”. De acordo com Marino Filho (2020, p. 75), na “desintegração do sistema de orientação e formação de sentido dos sujeitos”. Essas concepções partem dos pressupostos da Patopsicologia Experimental, referencial base

---

a medicina assume um espaço privilegiado de determinar sobre o que é normal ou não, o que é saúde e o que é doença, tomando tudo o que não se enquadra no padrão, como anormal ou desviante. Assim, “a normatização da vida tem por corolário a transformação dos problemas da vida em doenças, em distúrbios” (p. 12), isto é, problemas, fenômenos e comportamentos inerentes aos sujeitos são desconectados da realidade concreta e transformados em problemas individuais, sob o ponto de vista biológico. Já a medicalização, diretamente relacionada a patologização, é um processo de controle e de submissão desses corpos que não se adéquam aos padrões estabelecidos.

12 Optou-se neste trabalho pelo uso do termo “sofrimento psíquico” em detrimento de outros, como “doença mental” ou “transtorno mental”, por exemplo. Outros termos, no entanto, poderão ser utilizados, especialmente quando se tratar de citações, nas quais se utiliza o termo referido pelo autor. A escolha por “sofrimento psíquico” foi feita com base nas discussões propostas por Almeida (2018), que argumenta em seu estudo sobre os significados sociais atribuídos aos termos doença e transtorno, que remetem a lógica psiquiátrica, subordinadas às questões biológicas e carregadas de preconceitos, bem como sobre a preferência pelo termo sofrimento psíquico, utilizado pelos campos da saúde mental e da atenção psicossocial no Brasil. Neste mesmo estudo, a autora mostra como os conceitos se modificaram ao longo do tempo, refletindo de forma mais adequada esse processo, a exemplo da substituição do termo “pessoa portadora de transtorno mental” por “pessoa em sofrimento psíquico”.



neste estudo para a compreensão dos processos de sofrimento psíquico. Sob essa perspectiva, os estudos sobre esse fenômeno, a partir do referencial do materialismo histórico-dialético, ganham destaque a partir dos anos 1960 com os trabalhos de Zeigarnik<sup>13</sup>, que, tomando como base os estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo de Vigotski e seus colaboradores, desenvolve a Patopsicologia Experimental (SILVA; TULESKI, 2015). Segundo Zeigarnik (1979) o objeto de estudo da Patopsicologia são as alterações que ocorrem na atividade psíquica, em função das enfermidades no cérebro.

A patopsicologia, como disciplina psicológica, parte das leis de desenvolvimento e da estrutura do psiquismo em estado normal. Estuda as leis de desintegração da atividade psíquica e as propriedades da personalidade, comparando-as com as leis de formação e desenvolvimento dos processos psíquicos normais, estuda a regularidade nas alterações da atividade reflexiva do cérebro (ZEIGARNIK, 1981, p. 8, tradução nossa).

Por suas características e contribuições, a Patopsicologia Experimental, enquanto ciência, se situa entre a Psicologia e a Psiquiatria. Trata-se de um eixo dentro da psicologia geral. Todavia, enquanto esta tem por objetivo a compreensão sobre a formação e a estruturação do psiquismo, a Patopsicologia Experimental se preocupa com o estudo das alterações na estrutura da atividade psíquica, bem como da dissolução desse psiquismo. E, apesar de se aproximar em alguns pontos e apresentar aplicação prática para a Psiquiatria, a Patopsicologia se diferencia também da psicopatologia tradicional, que tem como base a psiquiatria clínica e trabalha a partir da concepção de sintomas e de síndromes, se ocupando da gênese e da etiologia das patologias. Silva e Tuleski (2015) ressaltam, no entanto, que as duas compreensões não são excludentes, visto a necessidade de compreensão dialética do fenômeno.

No desenvolvimento da Patopsicologia, Zeigarnik (1981) toma como princípio a compreensão materialista, na qual os processos psíquicos não são entendidos como funções inatas, mas como constituídos socialmente, enquanto resultado da atividade que se desenvolvem, a partir dos processos de apropriação, ao longo da vida dos sujeitos. Neste

---

13 A trajetória de Zeigarnik é marcada por cinco principais momentos, conforme destacado por Golder (1986). O primeiro se refere a participação da autora no movimento Gestaltista, onde realiza estudos sobre a memória e desenvolve seu trabalho conhecido como “Efeito Zeigarnik”. A partir do segundo período começa a atuar junto com Vigotski, enquanto colaboradora. O terceiro período é marcado pela Segunda Guerra, onde passa a trabalhar com feridos de guerra, na reabilitação das suas funções psíquicas, resultado de traumas cerebrais. O quarto momento aborda efetivamente os estudos sobre a Patopsicologia Experimental. É sobre esse referencial que se dá destaque neste estudo. O último período, por fim, é marcado pelo estudo de diferentes teorias da personalidade. Destaca-se que em seu percurso, Zeigarnik desenvolve a patopsicologia como continuação dos estudos iniciados por Vigotski e seus colaboradores, com destaque aos processos de desintegração e de desenvolvimento do psiquismo, utilizando de conceitos como mediação e zona de desenvolvimento iminente (GOLDER, 1986; ZIEGARNIK, 1981).

processo surgem as necessidades, os interesses e os motivos, formando a personalidade. Deste modo, a alteração da atividade implica em alteração na dinâmica da personalidade e, conseqüentemente, das necessidades, interesses e comportamentos do sujeito. Nesta direção,

[...] enquanto no desenvolvimento normal as causas externas (a ação social, no sentido amplo da palavra) conduzem a um reflexo adequado da realidade, a enfermidade cria condições especiais para o desenvolvimento dos processos psíquicos, os quais, ao contrário, conduzem a um reflexo alterado da realidade e, conseqüentemente, a formação e reforço de uma atitude alterada frente ao mundo, o aparecimento de traços patológicos na personalidade (ZEIGARNIK, 1981, p. 194).

A partir desses pressupostos e utilizando-se do método experimental<sup>14</sup>, propõe-se a estudar as alterações psíquicas enquanto resultado da alteração da atividade dos sujeitos, visto que o adoecimento mental age de forma indireta na personalidade, na medida em que modifica a atividade assimilada no decurso do desenvolvimento social (ZEIGARNIK, 1981). Assim, tomando como base a Teoria da Atividade de Leontiev, a qual destaca a importância da atividade para a formação e o desenvolvimento do psiquismo, explica os “transtornos mentais na relação entre atividade, personalidade e patologia” (SILVA; TULESKI, 2015, p. 212).

Para que seja possível compreender essa relação, é necessário destacar, a partir da psicologia histórico-cultural, como ocorrem os processos de desenvolvimento da personalidade e sua relação com a atividade. Esses elementos possibilitam a compreensão das alterações patológicas da personalidade, conforme proposto pela Patopsicologia e, em consequência, dos processos de sofrimento psíquico.

### **3.1.1 O desenvolvimento da personalidade**

Da mesma forma que se refere ao processo de sofrimento, Martins (2004) infere que as compreensões sobre a personalidade, muitas vezes, também têm sido realizadas a partir de concepções idealistas e psicologizantes, nas quais a personalidade é tida como um sistema fechado, existente desde o nascimento dos indivíduos e que se adapta de acordo com as condições do meio. Essas abordagens teóricas dicotomizam a compreensão do processo de formação da personalidade na medida em que privilegiam o indivíduo em relação ao mundo objetivo. Sobre esse ponto, a autora afirma que,

---

<sup>14</sup> Segundo Zeigarnik (1979, p. 31), uma das particularidades do método experimental se refere a “[...] possibilidade de detectar não só a estrutura das mudanças, mas também as formas da atividade psíquica do paciente que estão preservadas”, de forma que forneçam elementos que auxiliem nos processos de reabilitação dessas funções que foram alteradas.

É fato existir no indivíduo uma singularidade irreduzível às coordenadas sociais, mas a existência, o ser dessa singularidade, é exatamente sua construção genérica, uma vez que o homem apenas se individualiza por meio do processo histórico-social, posto que o indivíduo é um ser social singular única e exclusivamente na medida em que é um ser social genérico (MARTINS, 2004, p. 84).

Em oposição a essas concepções naturalizantes, para a psicologia histórico-cultural a personalidade é uma formação psicológica que se desenvolve no sujeito como resultado da atividade subjetiva, condicionada por circunstâncias objetivas. O caráter objetivo resulta do fato da personalidade não ser produzida de forma isolada pelo indivíduo, mas como fruto da atividade social, a partir das relações sociais das quais os indivíduos fazem parte, unindo atividade externa e interna, na medida em que conecta sujeito e objeto (MARTINS, 2004, 2015; MONTEIRO, 2015). Sob esses pressupostos Leontiev (2021, p. 227, grifos do autor) afirma que “a verdadeira base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações *humanas* com o mundo”. Logo,

[...] concebemos a personalidade como autoconstrução da individualidade por conquista de sua genericidade, ou seja, síntese de processos biológicos e psicológicos que em interação dialética com o meio transforma o indivíduo de maneira criadora e autocriadora graças à ação e consciência. A construção do indivíduo pressupõe que durante sua vida ele vá apropriando-se das objetivações, garantindo sua própria objetivação como pessoa. Temos então que a personalidade representa uma objetivação da individualidade, o estilo pessoal que lhe configura e, como tal, revela-se a continuidade na mudança permanente do processo de individualização. Estruturar essa continuidade, esta coerência interna, significa estruturar a personalidade, que para cada indivíduo se realiza segundo as condições concretas de sua vida aliadas às suas possibilidades para uma atividade consciente (MARTINS, 2004, p. 86).

É, portanto, a partir das suas relações e dos processos de apropriação e de objetivação que o sujeito se constitui enquanto personalidade, pessoa singular. Desta forma, a personalidade se coloca como uma propriedade do indivíduo, como manifestação máxima da individualidade humana (MARTINS, 2004, 2015).

A partir desta compreensão, é necessário diferenciar inicialmente os conceitos de indivíduo e de personalidade. Para Leontiev (2021), o conceito de indivíduo se relaciona às particularidades de um sujeito concreto, indivisível. Produto da evolução biológica, do desenvolvimento filio e ontogenético que, ao longo da sua evolução e conforme se alteram os conteúdos das suas necessidades, mais se complexifica e se individualiza.

A personalidade, por sua vez, é uma formação integral de tipo especial. Da mesma forma como acontece com o conceito de indivíduo, a personalidade também se relaciona com a totalidade da vida, porém essa totalidade não é condicionada genotipicamente, visto que os seres humanos não nascem, mas se tornam uma personalidade. Compreende-se, desta maneira, a personalidade enquanto “*um produto relativamente tardio do desenvolvimento sócio-histórico e ontogenético do ser humano*” (LEONTIEV, 2021, p. 195, grifos do autor). Por desenvolver-se histórica e socialmente, o termo personalidade pode ser direcionado apenas a seres humanos, a partir de uma determinada etapa do desenvolvimento. Neste mesmo sentido, Vigotski afirma que,

Nos sentimos inclinados por um signo de igualdade entre a personalidade da criança e seu desenvolvimento cultural. Portanto, a personalidade que é um conceito social abarca o que se sobrepõe ao natural, o histórico no ser humano. Não é inata, surge como resultado do desenvolvimento cultural, por isso a ‘personalidade’ é um conceito histórico (VYGOTSKI, 1995, p. 328, tradução nossa).

O conceito histórico, por sua vez, demanda ser compreendido de uma forma ampliada, que inclui o processo de evolução biológica, a história da humanidade condicionada a suas relações sociais, e a história individual de cada sujeito. Logo, a personalidade, por seu caráter histórico, é influenciada pelas condições naturais, comuns a todos os homens, pelos aspectos sociais, relativos a uma determinada comunidade/povo, e pelos aspectos próprios, da história individual do sujeito (MARTINS, 2015).

Da mesma forma que o indivíduo, a personalidade também é a soma das relações sociais nas quais os sujeitos estão inseridos. Contudo, a personalidade se diferencia pela natureza das relações que a formam, relações sociais que são específicas para o sujeito. E cuja característica comum a todas as formas de personalidade se conectam a sua estrutura interna e a regulação consciente, resultado da presença da consciência e, após determinada etapa do desenvolvimento, da autoconsciência. Neste processo, a consciência não constitui a base para o desenvolvimento da personalidade, mas a função de mediação (LEONTIEV, 2021).

Como síntese dos pontos abordados até aqui, a personalidade é entendida como um “processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construídas” (MARTINS, 2015, p. 81). Esses são conceitos centrais que possibilitam o entendimento da personalidade em sua gênese e que influenciarão na sua estrutura e funções.

Destaca-se que, por ser constituída social e historicamente, o seu processo de desenvolvimento acontecerá de formas distintas, de acordo com as condições concretas de vida na qual o sujeito esteja inserido. Neste contexto, o estudo da personalidade implica na análise das transformações que ocorrem no sujeito, a partir das alterações da sua atividade, que ocorre no sistema de relações sociais, uma vez que “a personalidade é criada por circunstâncias objetivas, mas não de outra forma senão por meio da totalidade de sua atividade, que realiza suas relações com o mundo. São suas particularidades que formam o tipo de personalidade” (LEONTIEV, 2021, p. 235). Essas peculiaridades têm como base alguns parâmetros, os quais regem o desenvolvimento da personalidade.

O primeiro deles trata da riqueza dos vínculos do indivíduo, isto é, da amplitude das relações que a pessoa estabelece com o mundo. Para Leontiev (2021), essas relações podem ser expressas a partir do conceito de atividade, dos motivos que formam os sentidos. Elas tanto podem se ampliar, como ficarem mais pobres ao longo do desenvolvimento, repercutindo, neste último caso, em um estreitamento dos interesses. Para Martins (2004), esses vínculos se associam a uma série de atividades que servem de base para a formação das estruturas motivacionais e emocionais que implicam na formação da personalidade.

Esses vínculos devem ser compreendidos não apenas na sua dimensão quantitativa, considerando a amplitude ou não das relações estabelecidas pelo indivíduo com o mundo, mas também devem considerar especialmente o conteúdo das relações que se estabelecem em condições objetivas de vida, na relação com a família, com a sociedade e em determinada época, ou seja, na realidade concreta e histórica (LEONTIEV, 2021). A qualidade destes vínculos, portanto, depende da atividade do sujeito, que forma a base para a constituição da personalidade, na qual sentido e significado existirão enquanto unidade ou cindidos. A cisão ocorrerá nos casos de alienação e resultará no empobrecimento dos sujeitos (MARTINS, 2004).

O segundo princípio se refere ao grau de hierarquização das atividades e de seus motivos. A hierarquia dos motivos está presente em todas as etapas do desenvolvimento, e “são elas que formam unidades relativamente independentes da vida da personalidade, que podem ser menores ou maiores, divididas entre si ou integrantes de uma esfera motivacional única” (LEONTIEV, 2021, p. 236). Como constatado anteriormente, não existe atividade sem motivo, deste modo, a partir da atividade, os motivos se organizam, se tornando linhas motivacionais que orientam os vínculos do sujeito com o mundo. Essas linhas motivacionais formam uma unidade estável no processo de formação da personalidade. Sob esse enfoque, o

motivo principal serve de estímulo ao sujeito, assumindo a função de objetivo de vida (LEONTIEV, 2021; MARTINS, 2004). Segundo Leontiev (2021, p. 238),

Uma outra personalidade, com outro destino, forma-se quando o motivo-objetivo principal se eleva até um nível verdadeiramente humano e não isola a pessoa, mas funde sua vida com a vida de outras pessoas, com o bem delas. Dependendo das circunstâncias que a pessoa venha a se encontrar, tais motivos de vida podem adquirir um conteúdo e um significado objetivo bastante diverso, mas apenas eles são capazes de criar uma justificativa psicológica interna para sua existência, que constitui o sentido da alegria da vida.

Esse processo exige a mediação da consciência na relação entre atividade e motivos, de forma que a atividade se oriente para o atendimento dos motivos geradores de sentido. Quando essa unidade formada por atividade e motivos se rompe ou se desarticula, o homem passa a viver de forma fragmentada, em atendimento aos motivos-estímulos e não aos motivos formadores de sentido (MARTINS, 2004).

O terceiro princípio trata sobre a estrutura geral da personalidade. Segundo Leontiev (2021, p. 238), “a estrutura geral da personalidade é uma configuração relativamente estável de linhas motivacionais principais, hierarquizadas dentro de si”. Destaca-se que a existência de uma linha principal não exclui a existência de outras, que constituem motivos formadores de sentido. É a partir da relação dessas principais linhas motivacionais, compreendidas a partir da totalidade da atividade, que resulta em um “perfil psicológico” da personalidade. Nesse sentido, o autor afirma de forma metafórica que a esfera motivacional da personalidade é composta por múltiplos ápices, mas que em alguns momentos ela pode se formar reduzida, sem verdadeiros ápices, o que, em determinadas condições, pode se restringir apenas ao atendimento de necessidades cotidianas.

As relações estabelecidas pelos indivíduos com a realidade são relações contraditórias. Essas contradições, de acordo com as condições concretas, podem gerar conflitos que se fixam na estrutura da personalidade. Deste modo, a separação entre atividade teórica e prática emerge o desenvolvimento de uma personalidade unilateral, bem como torna possível a desintegração da personalidade. Como consequência, ocorre o empobrecimento das relações entre as pessoas e o mundo, e do grau de hierarquização dessas ligações, de forma que ocorre uma luta entre os diferentes sistemas de relações de vida. Algumas vezes essa luta interna é imperceptível exteriormente, não prejudicando a harmonia da personalidade. Outras vezes, essa luta é tão significativa que passa a determinar toda a personalidade do sujeito (LEONTIEV, 2021).

Martins (2004) relaciona ainda este último traço a relação estabelecida entre personalidade, consciência sobre si e autoconsciência. Para Leontiev (2021) a consciência sobre si, tal qual acontece com os demais conhecimentos, começa pela análise das propriedades externas e se forma a partir do processo de comparação, da análise e da generalização da qual resulta o conhecimento das propriedades e das características individuais do sujeito. O conhecimento sobre si começa a ser acumulado ainda na infância. Já a consciência de si ou autoconsciência, por outro lado, é mais do que apenas conhecimentos ou significados adquiridos a respeito de traços individuais, pois é uma tomada de consciência do seu “eu”, da consciência de si inserido no sistema de relações sociais. O conhecimento de si surge como resultado da formação do indivíduo enquanto personalidade. Neste sentido, Vigotski afirma que,

O momento decisivo no desenvolvimento da personalidade da criança é a tomada de consciência de seu ‘eu’. A princípio e como é sabido, a criança se identifica com seu próprio nome e assimila com certa dificuldade o pronome pessoal. J. Baldwin assinalou acertadamente que o conceito de ‘eu’ se desenvolve na criança através do conceito sobre outros. Assim, o conceito de ‘personalidade’ é social, é um conceito reflexo que forma a criança ao aplicar a si mesma os procedimentos de adaptação que aplica aos demais. Podemos assim dizer que a personalidade é o social em nós (VYGOTSKI, 1995, p. 336-337, tradução nossa).

Para Martins (2004), enquanto a consciência sobre si se associa à individualidade, às particularidades do indivíduo, a consciência de si supera essa primeira característica, possibilitando ao sujeito o desenvolvimento na sua essência, enquanto um ser livre e universal. Todavia, a autora destaca que sob condições de alienação, o sujeito passa a existir apenas enquanto particularidade, sem condições para seu desenvolvimento pleno.

Em síntese, a amplitude das relações entre o indivíduo e o mundo, o grau de hierarquização e a estrutura geral constituem os princípios do desenvolvimento da personalidade. A partir dessa compreensão, para Leontiev (2021, p. 241) a personalidade passa a ser analisada “[...] como *nova qualidade*, que dá origem ao movimento do sistema de relações sociais objetivas nas quais sua atividade se engaja. Assim, a personalidade [...] surge como aquilo que a pessoa faz de si, ao afirmar sua vida *humana*”. Na análise do desenvolvimento da personalidade não se pode, portanto, olhar o indivíduo de forma isolada, mas em relação com o mundo, que possibilita as condições para o seu desenvolvimento (MARTINS, 2004).

Com base nesses princípios, se critica a ideia de um “eu” formado pelo sujeito que sofre influências externas e, a partir de onde ocorrem as ligações com o mundo exterior. Leontiev (2021) é oposto a essa concepção, defendendo que,

[...] as variadas atividades do sujeito se entrelaçam entre si e se atam em nós de relações objetivas e sociais por natureza, nas quais ele se engaja. São esses nós e sua hierarquia que formam o misterioso “centro da personalidade” a que chamamos “eu”; em outras palavras, esse centro se encontra não no indivíduo, não por baixo da superfície da sua pele, mas em sua existência. [...] entende o “eu” humano como inserido em um sistema geral de inter-relações entre pessoas em sociedade. É preciso ressaltar ainda que estar *inserido* nesse sistema não quer dizer absolutamente dissolver-se nele, mas, ao contrário, encontrar e manifestar nele as formas de sua ação (LEONTIEV, 2021, p. 245-246).

Isto posto, ao mesmo tempo em que a personalidade se modifica de acordo com as mudanças da atividade, o que dá a ela um caráter mutável, também mantém certa estabilidade, visto que, independentemente de qualquer alteração que possa sofrer a vida do sujeito, ela não deixa de ser personalidade. A base real da personalidade, que confere a característica da estabilidade a ela, parte da compreensão de que este suporte é formado pelo “conjunto de suas relações, sociais por natureza, com o mundo, mas que *se realizam*, e são realizadas pela atividade, ou melhor, pelo conjunto de suas diversas atividades” (LEONTIEV, 2021, p. 202, grifos do autor). A personalidade, por ser formada na e pela atividade, tal qual acontece com a consciência, abarca a essência da sua estrutura. Por esse motivo, a atividade – o seu desenvolvimento, tipos e formas concretas, além da forma como elas se relacionam entre si – se torna o ponto de partida para a compreensão da personalidade. Ao longo do desenvolvimento, a relação entre as atividades ocorre de forma hierárquica e é esta que forma o núcleo da personalidade. Logo, a base da personalidade é composta pelas relações de subordinação entre as atividades desenvolvidas no decurso da sua formação (LEONTIEV, 2021).

Visto o papel da atividade para a formação da personalidade e a relação desta com os motivos, se entende, a partir de Leontiev (2021), a importância de retomar a análise dos motivos e das necessidades, abordada nos primeiros capítulos deste estudo, a fim de compreender o seu desenvolvimento, suas transformações e outros movimentos que participam do processo de formação da personalidade.



### 3.1.2 Personalidade e atividade: estrutura motivacional da personalidade

Para Leontiev (2017, p. 39) “[...] toda atividade do organismo está dirigida a satisfazer as necessidades naquilo que lhe é indispensável para prolongar e desenvolver sua vida”, sendo assim, a atividade humana tem como objetivo satisfazer as necessidades dos homens. Neste contexto, “chamamos atividade o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (LEONTIEV, 2021, p. 207).

Ao nascer, os homens possuem necessidades vitais que são satisfeitas por outras pessoas. Em um primeiro momento, até que a necessidade seja satisfeita pela primeira vez, ela – a necessidade – não tem claro o seu objeto, então, ele – o objeto – precisa ser descoberto. Ao encontrar o objeto correspondente, a necessidade passa a estimular e a orientar a atividade, tornando-se motivo. Esse encontro corresponde a um ato de objetivação, com o qual a necessidade passa a ser munida de conteúdo objetivo. Sendo assim, no momento inicial a necessidade funciona apenas como condição para a atividade, ao longo do desenvolvimento da atividade ela deixa de ser o que é, e se transforma em resultado (LEONTIEV, 2021; MARTINS, 2004).

Desse modo, Leontiev (2017) define quatro características das necessidades que são comuns a todos os organismos superiores. A primeira delas é o fato de que todas as necessidades possuem um objetivo. A necessidade é sempre uma necessidade de algo, seja de um determinado objeto material ou do resultado de uma atividade, como, por exemplo, a necessidade de alimento ou de água. O segundo traço diz respeito a toda necessidade de possuir um conteúdo concreto, de acordo com as condições e o modo como é satisfeita. Internamente o organismo busca satisfazer a necessidade, mas como essa necessidade manifestar-se-á, o seu conteúdo concreto, depende das condições externas, das condições existentes para satisfazer essa necessidade. Pela característica de possuir um conteúdo objetivo que é determinado pelas condições concretas resulta o fato de que “*toda a necessidade é uma das formas particulares de refletir-se a realidade*” (LEONTIEV, 2017, p. 42, grifos do autor). Conseqüentemente, a atividade, com vistas a satisfazer essa necessidade, acontecer-se-á se o objeto correspondente a ela atuar sobre o sujeito. Logo, é o objeto que irá motivar e estimular a atividade (LEONTIEV, 2017).

Uma necessidade pode se repetir e esse é o terceiro traço característico das necessidades. Esse movimento pode ser facilmente observado em relação às necessidades mais básicas, como a necessidade de comida. Outras necessidades, por sua vez, não possuem essa mesma frequência, ainda que possam repetir, de acordo com determinadas condições.

Segundo o autor, é na repetição que o conteúdo das necessidades se enriquecem. O quarto e último traço comum às necessidades de todos os organismos se relaciona ao fato de que, quanto maior a possibilidade de objetos e meios para satisfazer as necessidades, mais elas se desenvolvem. Este ocorre como consequência das alterações na atividade, que se modificam pela ampliação do círculo de objetos que se coloca cada vez mais rico. Com a mudança do conteúdo e do objetivo das necessidades, mudam também as formas de satisfação (LEONTIEV, 2017, 2021).

Ainda que as necessidades naturais dos homens sejam equivalentes às dos animais, elas se diferenciam pelo objeto e pela forma de satisfação, visto que nos homens, ambos – objeto e forma de satisfação – são fruto do desenvolvimento social. Isso ocorre pois o homem, ao produzir seus próprios instrumentos a partir do seu trabalho, modifica o conteúdo e o meio de satisfação das necessidades e, a partir disso, as próprias necessidades (LEONTIEV, 2017).

Essas necessidades, exclusivas dos homens, Leontiev (2017) denomina de necessidades superiores de caráter social. A satisfação dessas necessidades é motivada pelas condições de vida e, portanto, não visa apenas atender as necessidades biológicas. Nessas necessidades superiores se incluem as necessidades materiais superiores, relacionadas a demanda por objetos materiais, como os instrumentos para o trabalho e também as necessidades espirituais, relativas aos objetos ideias como a arte e os conhecimentos, que dão origem a necessidades estéticas e de cultura, por exemplo. Neste sentido, Leontiev (2021, p. 210) afirma que,

Diferentemente do desenvolvimento das necessidades nos animais, que dependem da ampliação do círculo de objetos naturais consumidos, as necessidades humanas são engendradas pelo desenvolvimento da produção. De fato, a produção é também diretamente consumo, o qual cria a necessidade. Em outras palavras, o consumo medeia a necessidade do objeto, sua percepção ou representação mental. Em sua forma refletida, o objeto aparece como motivo ideal, estimulado internamente.

Inicialmente, o homem age para satisfazer suas necessidades, mas após esse movimento, ocorre uma transformação desta relação, na qual ele atende suas necessidades para poder agir. Esse é o movimento do desenvolvimento das necessidades, mas que não se resume apenas às necessidades, pois, para além delas, existe também o desenvolvimento do seu conteúdo objetivo, dos motivos concretos da atividade. Por esse processo, a análise das necessidades se transforma em análise dos motivos (LEONTIEV, 2021).

Subjetivamente, as necessidades se manifestam como tendências e desejos. São eles os responsáveis por sinalizar que uma necessidade surgiu ou foi satisfeita, além de regular a

atividade, motivando o surgimento, o desenvolvimento ou a supressão dessa necessidade. No entanto, a necessidade expressa dessa forma não é suficiente para que a atividade se realize. Para isso é necessário um objetivo. Este, também denominado de motivo, ao atender a necessidade, estimula a ação, dando uma direção, um fim (LEONTIEV, 2017). O motivo da atividade se define como “[...] aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 2017, p. 45).

Os motivos são muito variáveis. Diferenciam-se pelo tipo de necessidade correspondente e, da mesma forma que as necessidades, podem ser naturais ou superiores, e entre os últimos, materiais ou espirituais. Também se diferenciam pela forma do seu conteúdo. O motivo só promove a atividade quando existem as condições para isso, que permitam ao sujeito planejar e atuar para alcançar o fim (LEONTIEV, 2017).

Em alguns casos, a ação estimulada pelo motivo, corresponde diretamente ao objeto da ação. Em outros casos, o motivo demanda ações intermediárias e fins parciais. Eventualmente, ainda, a atividade pode se prolongar por algum tempo. Ressalta-se que, de acordo com as condições de vida, um mesmo motivo pode resultar em atos e fins distintos, da mesma forma que atos iguais podem ser estimulados por motivos diferentes. Cita-se como exemplo um sujeito que apresenta a necessidade de se capacitar em um determinado ramo e, para satisfazer essa necessidade, ingressa em um curso no ensino superior. Esse se torna o motivo de uma série de ações, como a realização de trabalhos e a preparação para provas, por exemplo. Todas essas ações têm como objetivo atingir um fim parcial, mas, no conjunto, as ações correspondem a um motivo geral, que é terminar o curso. De acordo com as condições sociais, esse sujeito pode fazer um curso EAD ou um presencial, sendo que a segunda possibilidade pode demandar que o sujeito se mude para a cidade da instituição. Neste caso, se verifica um mesmo motivo que demanda ações diferentes. Ou ainda, o estudante se muda – mesma ação –, mas porque quer viver outra experiência no meio acadêmico. Neste caso, tem-se uma mesma ação, provocada por um motivo diferente. Com esse exemplo, observa-se a necessidade de se distinguir motivo e objetivos finais (LEONTIEV, 2017). Logo, se torna “muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito [...]” (LEONTIEV, 2017, p. 47).

Martins esclarece ainda que as propriedades da personalidade não podem ser analisadas sem considerar, além dos motivos, também os sentimentos do sujeito. Neste sentido, a autora infere que as necessidades estão diretamente relacionadas às emoções e aos

sentimentos. Conforme a atividade se complexifica, ela produz novas necessidades e novos motivos e esse processo não acontece sem os componentes emocionais.

Então, além da estrutura motivacional da personalidade, que se relaciona aos motivos, consequência da atividade desenvolvida a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo, a personalidade conta também com uma estrutura emocional, resultado da relação que surge entre aquilo que é experienciado pelo sujeito e os sentimentos que são mobilizados por essa experiência.

As vivências emocionais fazem parte de um sistema de subordinação e de hierarquia dos sentimentos, e em função disso, alguns sentimentos são predominantes sobre outros, tendo maior influência no comportamento. Enquanto alguns assumem papel de subordinação, outros têm um significado apenas por um curto período. Os sentimentos predominantes determinam as atitudes do sujeito frente a realidade e os motivos de sua conduta, constituindo assim uma característica fundamental da personalidade (MARTINS, 2015; BLAGONADEZHINA, 1978).

Martins (2004, 2015) explica esse processo a partir da relação entre sentido e significado, já abordada anteriormente neste estudo. No momento, retoma-se apenas a ideia de que,

[...] na estrutura motivacional da personalidade podem realizar-se movimentos de interpenetração entre significado e sentido pessoal, de produção do sentido a partir do significado, a proposição de novos sentidos pessoais a significados existentes, resignificando-os, ou, ainda, a ruptura, a alienação entre significados e sentido pessoal. É por esse movimento que tanto os significados quanto os sentidos pessoais se afirmam como processos psicológicos mediando a hierarquia de motivos e atividades, núcleo da estrutura motivacional da personalidade (MARTINS, 2015, p. 99).

Com isso, surge ainda a necessidade de retomar a diferenciação entre os motivos formadores de sentido dos motivos-estímulos. Segundo Leontiev (2021), denomina-se de motivos formadores de sentido aqueles que, além de incitarem a atividade, também dão um sentido pessoal a ela. Na atividade incitada por esses motivos existe uma relação consciente entre motivos – porque – e fins – para que. Por sua dimensão teleológica esses motivos se destacam na estrutura da personalidade (MARTINS, 2004). Os demais motivos, que coexistem com os primeiros e que não dão sentido à atividade, mas impulso a ela, são denominados de motivos-estímulos. Sua função é de sinalização (LEONTIEV, 2021).

É essa relação entre os motivos formadores de sentido e os motivos-estímulos, relativos a uma mesma atividade, que possibilita compreender a esfera motivacional da

personalidade, também denominada de relações hierárquicas dos motivos. Essa relação hierárquica não é formada pelo grau de proximidade com as necessidades biológicas ou de excitabilidade e afetação dos motivos, mas pelas relações que são formadas na atividade do sujeito, por suas mediações, tornando-as relativas. Como consequência, em uma determinada atividade, um mesmo motivo pode assumir a função de formador de sentido, enquanto em outra, assume a função de estímulo. Ainda assim, os motivos formadores de sentido ocupam uma posição superior hierárquica, em relação aos demais (LEONTIEV, 2021).

A partir destas considerações e compreendendo o processo de formação da personalidade, sua relação com a atividade e as estruturas que a compõem, se avança para a compreensão dos processos de alteração e de desintegração desta estrutura, conforme proposto por Zeigarnik na Patopsicologia.

### **3.1.3 Modificações patológicas da personalidade**

Por tudo que foi dito até aqui, se compreende que a alteração na atividade influenciará no modo de vida do sujeito, tendo impacto na sua consciência e na sua personalidade e, como consequência, na estrutura psíquica como um todo. Isso acontece em função do caráter sistêmico que as funções possuem, de forma que a alteração ou a desorganização de uma função interfere no funcionamento das demais (SILVA, 2020; SILVA; TULESKI, 2015).

Para Zeigarnik (1979), a análise das alterações psíquicas deve considerar sempre a personalidade dos sujeitos, visto que o sofrimento psíquico provoca alterações na sua estrutura, modificando as necessidades e as características afetivo-volitivas. Pelo exposto, a personalidade, na sua relação com a atividade, é uma categoria central e ponto de partida para a compreensão do processo de sofrimento psíquico.

A respeito das modificações patológicas da personalidade, a autora infere que,

Podemos falar de uma modificação patológica da personalidade quando sob a influência da enfermidade diminuem os interesses da pessoa, se empobrecem suas necessidades, quando permanece indiferente frente a coisas que antes lhe inquietavam, quando seus atos não têm objetivo, as ações não são mediadas, quando a pessoa deixa de regular seu comportamento, não pode avaliar adequadamente suas capacidades, quando se modifica sua atitude consigo mesmo e com o mundo que a rodeia. Esta atitude modificada é indicador da mudança da personalidade (ZEIGARNIK, 1981, p. 29).

Essas alterações na personalidade são referidas pela autora como consequência da formação de uma necessidade modificada patologicamente e da alteração da hierarquia dos

motivos. Neste caso, não se alteram apenas o conteúdo das necessidades e dos motivos, mas também a sua estrutura, a partir do que assume um caráter mais direto, mais imediato, isto é, ela deixa de ser mediada e conscientemente planejada. Constatou-se que um dos princípios da personalidade se relaciona a sua estrutura geral, na qual os motivos organizam-se de forma hierarquizada. Essa hierarquização confere certa estabilidade à personalidade. Quando em função da patologia ocorre a alteração desta hierarquia, se alteram também os interesses e os valores, desorganizando a atividade do sujeito (ZEIGARNIK, 1981; SILVA, 2014).

Para exemplificar como ocorre o processo de formação de uma necessidade patologicamente modificada e de alteração da hierarquia dos motivos, Zeigarnik (1981) cita o caso de um sujeito que faz uso abusivo de álcool. Tem-se conhecimento de que o álcool não se configura como uma necessidade natural para os homens, logo, essa necessidade não estimula a ação. Em um primeiro momento o consumo de álcool é motivado por outras questões, como comemorar ou interagir com os amigos, por exemplo. Nestas ocasiões, o consumo provoca um estado de ânimo e de embriaguez. Com o passar do tempo, pode surgir o desejo de repetir essa sensação, e o sujeito recorre a bebida com essa finalidade. A partir de então, no caso de um sujeito adoecido, o álcool se converte em motivo, passando a estimular a atividade, enquanto os motivos anteriores – comemorar ou interagir – se tornam secundários ou apenas desculpas para o consumo. Neste contexto, surge um novo motivo que demanda uma nova atividade e faz emergir uma nova necessidade com um novo sentido, já que o consumo de álcool passa a ter um sentido pessoal para o sujeito.

Observa-se que o desenvolvimento de uma necessidade patológica acontece da mesma forma que as normais, porém se criam diferentes condições para o desenvolvimento. No caso do alcoolismo, o conteúdo desta nova necessidade afetará a atividade do sujeito, especialmente por ir contra as normas sociais. No caso dos sujeitos adoecidos, as normas sociais e morais deixam de ser motivadores e organizadores do comportamento. A alteração do conteúdo das necessidades implicará em modificações da personalidade do sujeito.

Nesse processo, se altera também a hierarquia dos motivos, visto que o motivo que dirige a atividade do sujeito passa ser atender a necessidade de álcool. Como resultado, o sujeito estabelece uma relação diferente com a realidade. O álcool assume a função de sentido para a vida, se alteram os motivos, surge uma nova hierarquia e o círculo de interesses é mais estreito (ZEIGARNIK, 1981). Os interesses dependem das relações e dos vínculos que o sujeito estabelece com o mundo. Assim, dependendo do local que o sujeito ocupa nas relações sociais, esse círculo de motivos, de interesses e de relações, que já é bastante restrito, diminui

ainda mais nos casos de sofrimento, repercutindo no agravamento desse processo (ALMEIDA, 2018).

Considerando, pois, a relação existente entre a mediação dos motivos e das necessidades e a estrutura hierárquica, se identifica que “a alteração da hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da complexa organização da atividade humana. A atividade perde sua característica especificamente humana: de motivada se converte em impulsiva. Desaparecem os motivos a longo prazo [...]” (ZEIGARNIK, 1981, p. 161).

Ressalta-se que essa alteração na personalidade não significa uma regressão às etapas infantis ou às necessidades biológicas, mas uma decomposição das funções e das necessidades que se formaram ao longo da vida, conforme observa Zeigarnik (1981, p. 200, tradução nossa): “o fato de os enfermos perderem a capacidade de pensar e raciocinar a um nível mais elevado significa somente que se dissiparam as formas mais complexas de comportamento e percepção, mas isso não significa uma regressão a etapa infantil”.

É, pois, estudando os motivos alterados, que é possível compreender a atividade e, conseqüentemente, a personalidade do sujeito adoecido (ZEIGARNIK, 1979, 1981). Ainda que a atividade e a alteração da necessidade e da hierarquia dos motivos sejam as principais explicações para o processo de sofrimento psíquico, Zeigarnik destaca ainda outras duas alterações, relacionadas aos sentidos e ao autocontrole do comportamento (SILVA, 2014).

O motivo tem como característica a relação entre as funções de significação e de motivação, e são essas as funções – incitadora e significadora – que configuram a atividade humana como conscientemente regulada. Deste modo, a modificação dessas funções repercute na alteração da atividade. Em alguns casos, esse processo tem como consequência a debilitação da função significadora que faz com que o motivo se torne apenas conhecido, perdendo sua força motivadora. Em outros, ainda que o motivo mantenha de certa forma essa força, ocorre um estreitamento no círculo de formações significativas, de modo que muito do que antes tinha sentido para o sujeito, como o trabalho, os amigos e os estudos, deixa aos poucos de tê-lo. Esse processo repercute também na perda da força incitadora do motivo (ZEIGARNIK, 1981).

Almeida (2018) exemplifica esse processo citando os casos de depressão, no qual o motivo perde a função estimuladora, deixando de impulsionar a atividade. Neste processo, se observa a “[...] diminuição da energia (do estado de ânimo), o que decorre em uma diminuição no nível de atividade em geral. Ou seja, há uma negação desse motivo extrínseco, gerador de sofrimento, mas sem o advento de outro motivo que incite a atividade, levando a uma inação” (ALMEIDA, 2018, p. 349).

A alteração dos motivos e da sua hierarquia implica na modificação da relação entre sentido e significado, visto que “o empobrecimento dos sentidos afeta diretamente os motivos da atividade, tornando-a impulsiva, isto é, precariamente mediada.” (SILVA, 2020, p. 57). Para Almeida (2018, p. 355), “os significados, e ainda mais os sentidos, se modificam, o que depende do modo como o motivo afeta a pessoa e, portanto, do sistema conceitual e das relações interpessoais”. Então, quando na sociedade de classes, grande parte dos sujeitos não têm perspectivas de futuro que contemplem seu desenvolvimento integral, não apenas seus motivos ficam limitados, como a própria formação de sentidos, visto que, ao mesmo tempo em que a atividade perde seu motivo, perde também o sentido. Em alguns casos, a perda de sentido dos motivos da atividade pode inclusive levar a perda do sentido da própria vida (ZEIGARNIK, 1981; ALMEIDA, 2018).

Para que a atividade ocorra, é necessário que um dos motivos assuma uma função capaz de gerar sentido para o sujeito. Todavia, quando o motivo perde essa função, ocorre um empobrecimento da atividade, não possibilitando a formação de novos motivos. Assim, a atividade pode se desenvolver de forma desorganizada ou mesmo deixar de ocorrer (ZEIGARNIK, 1981; ALMEIDA, 2018). Como pode se observar em Silva e Tuleski (2015, p. 214), ao afirmarem que,

[...] o processo de adoecimento psíquico faz com que os processos já formados dos motivos e necessidades sejam destruídos como também incide na formação de novos motivos (patologicamente alterados) e de novas propriedades e características da personalidade. Também, o processo de adoecimento mental, decorrente da alteração da estrutura da atividade humana, faz com que os motivos percam sua função de criar significados e dar sentido pessoal à atividade humana, como alteram a função de autocontrole do comportamento (SILVA; TULESKI, 2015, p. 214).

Como exemplo desse processo, se tem os casos de depressão, nos quais a alienação da vida social ocasiona a perda do sentido para viver, o que se manifesta nos sujeitos como desânimo e falta de energia, já que a energia é mobilizada justamente pelo sentido (ALMEIDA, 2018). Contraditoriamente, Almeida (2018) identifica que, algumas vezes, o próprio sofrimento assume a função de sentido, ocupando posição central na personalidade dos sujeitos, na medida em que passa a motivar a atividade. Como exemplo, aponta o caso de dois participantes de sua pesquisa para os quais “[...] o reconhecimento do adoecimento garante o afastamento do trabalho, principal fonte de seu desgaste e sofrimento. Uma melhora poderia significar um retorno a essa atividade que representa para eles um conjunto de processos destrutivos” (ALMEIDA, 2018, p. 357).



Por fim, se aponta à perda do autocontrole do comportamento dos sujeitos, compreendida por Zeigarnik (1981) como uma das principais manifestações da alteração da personalidade. Isso pode se manifestar como alterações nos processos de racionalização ou de percepção, na avaliação inadequada de sua personalidade, de seus atos ou em relação à própria patologia. A alteração do sentido crítico altera toda a atividade, na medida em que torna o sujeito incapaz de agir de forma consciente, controlada e premeditada, adequando o comportamento à realidade. Em algumas pessoas essa falta de senso crítico pode se expressar de forma que fiquem mais desinibidas, em outras, inativas.

A perda da possibilidade de autorregulação do comportamento, dificulta a compreensão da relação entre os fatores externos e os processos internos. Neste sentido, a perda ou a diminuição do controle do comportamento é uma das consequências da desintegração e da desorganização psíquica, as quais em função da redução da mediação nos processos volitivos. Dessa forma, nos processos de desintegração pode haver o predomínio das funções psíquicas na sua forma mais elementar, visto que a transformação para as formas mais desenvolvidas acontece sem que as primeiras deixem de existir, mesmo no caso de sujeitos não adoecidos (SILVA, 2020).

A partir de Zeigarnik, Silva (2021) infere que o adoecimento pode implicar não só em desintegração, como também em desorganização do psiquismo. Enquanto na primeira situação pode ocorrer o desaparecimento de alguns processos psíquicos, no caso da desorganização, os processos, apesar de preservados, estão alterados, implicando desta forma, na dificuldade no autocontrole do comportamento, pelos indivíduos. Ainda que compreenda ser necessário mais estudos para compreender a ocorrência das alterações e das situações em que acontecem, a autora acredita que “a desorganização ocorre em patologias de menor gravidade e/ou ainda quando não estão em estado crônico, como em transtorno de humor; e a desintegração em casos mais graves de esquizofrenia ou transtornos neurodegenerativos” (SILVA, 2021, p. 238).

Em síntese, a Patopsicologia Experimental fornece elementos para que seja possível compreender os processos de sofrimento psíquico a partir da análise da atividade do sujeito, do seu comportamento e da relação com o meio em que vive. Isto é, enquanto resultado da formação de necessidades e de motivos patológicos, da alteração da hierarquia dos motivos, da perda de sentido e da diminuição da autorregulação do comportamento.

### 3.4 SOFRIMENTO PSÍQUICO E AS CIRCUNSTÂNCIAS SÓCIO-HISTÓRICAS

Reforça-se, no entanto, que a compreensão das alterações na personalidade não exclui a importância da análise das circunstâncias sociais, visto que elas tanto interferem no desenvolvimento da personalidade, quanto elas, por si só, podem ser fonte de sofrimento (MARINO FILHO, 2020). Na mesma direção, Almeida (2018) afirma que não se pode afirmar que a doença, de forma isolada, é responsável por todas as alterações na personalidade, desconsiderando nesta análise o sujeito enquanto totalidade. Isto porque, como afirmado anteriormente, os processos de sofrimento são constituídos socialmente e vivenciados de forma singular por cada indivíduo, sofrendo influência das condições concretas nas quais ele está inserido.

Desta maneira, apesar das importantes contribuições que a Patopsicologia Experimental fornece para a compreensão das alterações que ocorrem em função dos processos de sofrimento psíquico, no entendimento de Almeida (2018), essa abordagem também apresenta algumas limitações, na medida em que não oferece o devido destaque às determinações sociais que influenciam neste processo. A autora afirma que, nos casos clínicos apresentados nas obras de Zeigarnik, a exemplo do caso de alcoolismo citado anteriormente, são claras as situações nas quais ocorrem alterações na estrutura da personalidade, contudo, não aparecem, de forma significativa, os determinantes sociais. Sobre esse ponto, em seu estudo, no qual se busca compreender os processos envolvidos na determinação social dos transtornos de humor, Almeida (2018) entende que aspectos das relações sociais como as relações de trabalho, familiares, de gênero, situações de violência, entre outras, tem suma importância na determinação dos casos de sofrimento psíquico.

Ainda que Zeigarnik não tenha proposto a discussão sobre as implicações da alienação nos processos de alteração das necessidades e, conseqüentemente, de sofrimento psíquico, este movimento tem sido realizado pelos pesquisadores brasileiros, sendo essa uma importante contribuição para os estudos da Patopsicologia (SILVA, 2021). Considera-se necessário, desta forma, retomar as discussões realizadas a esse respeito.

Tem-se reforçado, ao longo deste estudo, que os sujeitos se constituem a partir da sua atividade. No entanto, na sociedade capitalista, o trabalho enquanto atividade vital, ao mesmo tempo em que se configura como fonte de humanização, também o é de alienação dos sujeitos. Quando a atividade vital se encontra alienada, as possibilidades de humanização e de desenvolvimento ficam limitadas. Ocorre o distanciamento dos sujeitos do desenvolvimento do gênero, alienando-o de sua essência e impedindo-o de se desenvolver em suas máximas possibilidades. Nesta perspectiva, o ritmo e o curso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, portanto, da própria personalidade de cada sujeito, dependendo das

condições concretas de vida, podem não ocorrer de forma plena. Essa sociedade é marcada por princípios individualistas, de competitividade e de meritocracia, com aceleração do ritmo de vida, fragilização dos vínculos sociais e diminuição do tempo para restauração. Para Ratner (1995 *apud* SILVA, 2020, p. 51),

Práticas sociais destrutivas confundem, despersonalizam, desprezam e amedrontam pessoas, despojam-se do apoio e da estabilidade necessários, questionam veracidade de suas ações e percepções, colocam-nas em situações contraditórias insustentáveis, coagem-nas a atividades não desejadas, corroem sua autoconfiança e interferem em seus poderes de raciocínio.

Nota-se, portanto, que esses valores de sociedade intensificam os processos de alienação, uma vez que a alienação é a consequência, mas também a causa. Ademais, esses valores, ao serem internalizados pelos sujeitos, orientam a forma como ele se relaciona com o mundo, gerando luta, angústia, sofrimento e desarticulação na tentativa de superar essa realidade. Como consequência, os processos alienantes e desunamizadores produzem a cisão e a fragmentação do indivíduo. Tal processo limita as possibilidades de desenvolvimento da consciência, alterando os motivos, as necessidades e a própria personalidade dos sujeitos (SILVA, 2020). Considera-se, desta maneira, que a alienação, produzida na sociedade de classes, é o principal motivo da desintegração da consciência e da personalidade.

Destaca-se, novamente, que alienação não é sinônimo de sofrimento, ainda que esteja presente de forma significativa nestes casos. Além disso, ainda que de forma contraditória e precária, o desenvolvimento continua acontecendo em condições de alienação. O mesmo não acontece nos processos de sofrimento psíquico, em que a estagnação do desenvolvimento é vivida de forma mais intensa e paralisante (ALMEIDA, 2018)

Diante destes pressupostos, se entende que o sofrimento é vivenciado de forma muito particular por cada sujeito, enquanto resultado da sua história de vida pessoal, somado a história social, de acordo com as condições concretas em que vive. Deste modo, Almeida (2018) infere que os transtornos de humor têm sua gênese nesta relação, na qual estão imbricados fatores como a aceleração e a intensificação da vida, sem espaços de restauração. Além da unidade biológico-social da personalidade, na qual ocorrem alterações das hierarquias dos motivos e das atividades. Essas considerações embasam a necessidade de não se analisar o sofrimento e sua relação com as alterações na personalidade de forma isolada, desconsiderando o indivíduo na sua totalidade, visto que esse processo é socialmente determinado.

Por essas considerações, se verifica que, embora todos os sujeitos sofram de alguma maneira, nem todos adoecem, isso porque, apesar das adversidades e das contradições da atividade, alguns indivíduos conseguem lidar ou suportar o sofrimento. Sob condições de alienação, do ponto de vista psicológico, “[...] o sujeito luta contra a sua objetificação, contra a anulação da sua autonomia e autoria” (MARINO FILHO, 2020, p. 81). Ao se perceber incapaz de superar a situação e na tentativa de manter a integridade do seu sistema psicológico e/ou orgânico, o sujeito age na tentativa de negar, modificar e/ou acabar com a situação que o ameaça. Na busca por alternativas, se constata movimentos de tentativa de diálogo, argumentação, novas ideias ou ainda uso de força física. Quando essas alternativas não funcionam, podem ainda ser utilizados os recursos de fuga ou a construção de uma nova realidade. Não funcionando nenhuma das alternativas, o sofrimento pode se transformar em adoecimento (MARINO FILHO, 2020).

Então, ao mesmo tempo em que esse modelo de sociedade produz alienação e sofrimento psíquico, também cria mecanismos nos quais os sujeitos que não conseguem reagir da mesma forma são individualmente responsabilizados pela não adequação às exigências, aumentando o sentimento de culpa, de desesperança, de impotência e, conseqüentemente, de sofrimento. Na tentativa de adequação ou de resistência às exigências adoecedoras, muitos indivíduos recorrem ao uso de psicofármacos, sendo que “a utilização do remédio é o único elemento que torna a vida mais suportável, ainda que a própria vida continue idêntica ao que era” (NETTO; SOUZA, 2015, p. 187).

Nesse sentido, Oliveira (2012), Netto e Souza (2015) afirmam que os medicamentos promovem uma idealização da realidade, pois ao agirem sobre o sujeito, e não sobre o mundo e as suas relações, contribuem para a cronificação do sofrimento. Isso acontece porque, quando a medicação é vista como única opção, não possibilita o enfrentamento ou a modificação da realidade adoecedora, ao contrário, apenas oculta as causas. Logo, mudanças nos índices de sofrimento dependem de mudanças nas condições que o produzem. Porém, o próprio adoecimento e alienação dificultam que os sujeitos consigam se organizar para mudar essa realidade.

Entretanto, considerando que os processos de sofrimento acontecem a partir de vivências que têm impacto negativo para o sujeito e que a pessoa em sofrimento continua em atividade – mesmo que essa atividade aconteça de forma desorganizada ou de forma diminuída –, se destaca que, de acordo com as mediações culturais, o sistema pode se reorganizar, possibilitando a superação ou a compensação nas alterações ocorridas, como observado em Almeida (2018, p. 157):

[...] toma-se o psiquismo humano não como uma formação inata, mas que se forma ao longo da vida nas relações sociais, por meio da atividade. Do mesmo modo, a forma de funcionamento da atividade psíquica já desenvolvida pode passar por alterações, se desintegrar ou mesmo se recuperar.

A possibilidade de compensação dependerá, por sua vez, das relações sociais nas quais o sujeito esteja inserido, o que pode tanto potencializar quanto dificultar o desenvolvimento destes sujeitos. Pondera-se ainda, o fato de que, de acordo com a posição que o sujeito ocupa no sistema de classes, mais estreitas são as suas atividades, de forma que é mais difícil substituir as que causam sofrimento por outras (ALMEIDA, 2018).

Diante desse contexto, se percebe a necessidade de produzir respostas terapêuticas que fortaleçam esses sujeitos para que consigam participar ativamente do processo de transformação desta realidade (ALMEIDA, 2018). E, para tanto, se demanda

[...] instrumentalizar o profissional para a avaliação e intervenção das alterações patológicas dos processos psicológicos, indo além das vivências imediatas do sujeito, por esboçar o processo da atividade psíquica alterada, suas motivações e outros fatores que estão implicadas no curso do sofrimento mental [...] (pensando os) cuidados dos sujeitos atentando-se às condições de vida e às múltiplas determinações do processo de saúde e doença [...] (SILVA; TULESKI, 2015, p. 214).

Ademais, é preciso desenvolver estratégias que fortaleçam os sujeitos para que consigam formar novos motivos e modificar a atividade, possibilitando maiores níveis de consciência e controle da conduta (SILVA, 2020; ALMEIDA, 2018). Além de “ampliar as possibilidades de apropriações culturais mais humanas [...] (como) os conteúdos científicos, a arte, a formação de grupos em que haja tais apropriações e a reflexão sobre os valores que constituem a sociedade atual [...]” (SILVA, 2020, p. 69). Por fim, Silva (2020) defende ainda, que é necessário criar estratégias que diminuam o sofrimento e que possibilitem transformar a realidade. Nesse processo de transformação social e emancipação, a autora reforça a importância da educação.

Frente a estas considerações, se entende que as alterações na atividade tem impacto na personalidade, da mesma forma que, dialeticamente, as alterações na personalidade, ao modificarem as necessidades, os motivos e os interesses do sujeito, interferem na forma como ele se relaciona com o mundo. Dito isso, se parte para a compreensão de como esse processo ocorre nos estudantes universitários e a relação que ele estabelece com os processos de ensino-aprendizagem, objetivo deste estudo.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO: PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DOS DADOS

Neste capítulo se discorre sobre o percurso metodológico, os instrumentos e os procedimentos utilizados para produção e compreensão dos dados empíricos, necessários para responder ao problema que orienta este estudo, a saber “quais relações os estudantes da UFFS (*campus* Chapecó) percebem entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem?”. Para tal, se inicia apresentando o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, que tem suas bases no método materialista histórico-dialético, perspectiva que orienta este estudo teórica, metodológica e analiticamente. Não há aqui a pretensão de aprofundar a discussão sobre o método, tão só apontar as categorias centrais que auxiliam no processo de compreensão dos fenômenos a que se propõe este estudo. Na sequência, se aborda o delineamento da pesquisa e os procedimentos utilizados no processo de produção de dados. Trata-se, neste ponto, de apresentar a escolha dos instrumentos e dos sujeitos participantes, bem como o desenvolvimento dos grupos focais, enquanto processo de apreensão da realidade que se materializa em dados.

Por fim, se descreve os procedimentos adotados para sistematização do todo caótico que se apresentava até então. A partir deste processo, mediado pelas abstrações, foi possível chegar às categorias mais simples, conforme proposto pelo método. Essas categorias possibilitaram, no capítulo seguinte, realizar o caminho inverso, no qual, mediado pelo pensamento científico, as abstrações enriquecidas pelos conhecimentos teóricos permitem a compreensão do todo, enquanto síntese de múltiplas determinações.

### 4.1 O REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

No movimento de conhecer e de compreender as percepções dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acerca da relação entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem, se recorre ao referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, perspectiva que orientou as discussões realizadas até o momento.

A psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski, Luria e Leontiev, surge no contexto pós-revolução Russa, em um movimento que buscava superar as visões dicotômicas, reducionistas e psicologizantes existentes até então na psicologia tradicional. Na construção de uma metodologia que possibilitasse explicar o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, se tem como base o método materialista dialético de Marx.

Segundo Netto (2009, p. 9), a teoria é “a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto”. Contudo, essa reprodução não é como um espelho, no qual o pesquisador assume uma posição passiva, pois ele tem um papel ativo na compreensão – a partir dos seus conhecimentos e da crítica – da essência do objeto, da sua estrutura e dinâmica. É, portanto, a partir do método que o pesquisador tem a real compreensão dos fenômenos, na sua essência, para além da aparência (DUARTE, 2000). No âmbito da especificidade deste estudo, se procura compreender os estudantes universitários em sua totalidade, enquanto síntese de múltiplas determinações, isto é, constituídos social e historicamente, e não sujeitos abstratos, isolados das condições materiais e históricas nas quais estão inseridos. Por esse movimento, é possível compreender os limites e as possibilidades do desenvolvimento humano a partir dos processos de ensino-aprendizagem no ensino superior e a relação deste processo com o sofrimento psíquico destes sujeitos.

Deste modo, partindo dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, a pesquisa em psicologia deve ocorrer pelo que se denomina de “**método inverso**”, ou seja, a essência do fenômeno é compreendida a partir da análise da forma mais desenvolvida identificada desse fenômeno. E, como esse modo não está dado de forma imediata, é preciso que haja a mediação das abstrações, pois “trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 84).

Neste processo, a análise do objeto deve começar pelo real e pelo concreto e, a partir do avanço das análises, chegar aos conceitos e as abstrações, ou o concreto pensado, como refere o método materialista-dialético. Para essa concepção, o conhecimento científico é “o conhecimento do concreto, que constitui a realidade, mas que não se oferece imediatamente ao pensamento: deve ser reproduzido por este e só ‘a viagem de modo inverso’ permite esta reprodução” (NETTO, 2009, p. 22). Dito de outro modo, parte-se da realidade concreta que se apresenta inicialmente de forma caótica e, por meio das abstrações, se chega às categorias mais simples. No caminho inverso, o pensamento parte das abstrações mais simples em direção ao todo, compreendido agora enquanto síntese de múltiplas determinações. É pois, nesse caminho inverso que as abstrações, enriquecidas com o trabalho intelectual, retornam ao ponto inicial, se apresentando como concreto pensado, o concreto na sua complexidade de relações. “O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa” (DUARTE, 2000, p. 91). Esse é, pois, o método correto, por intermédio do qual a realidade é compreendida pelo pensamento enquanto síntese, no

movimento de retorno ao concreto e não enquanto ponto de partida de uma realidade que se apresenta de forma caótica (DUARTE, 2000). Duarte (2000, p. 102) destaca ainda que,

[...] essa análise, apoiada na dialética entre o lógico e o histórico, só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiada numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se um recurso de legitimação da situação atual, deixando de ser uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação.

Ressalta-se ainda que, nessa abordagem, os fenômenos psicológicos devem ser compreendidos a partir da análise das unidades, decompostas da totalidade complexa. Segundo Vigotski (2020, p. 8), a unidade é compreendida como “um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade”. Contudo, ainda que ela contenha as propriedades do todo, não substitui a análise da totalidade.

Vigotski (1991) destaca ainda três princípios do método. O primeiro deles é analisar processos e não objetos. Diferente dos métodos tradicionais que focam na análise de objetos estáveis e fixos, o autor defende que o que deve ser analisado são os processos, de forma que seja recriado cada estágio do seu desenvolvimento, até que retorne aos estágios iniciais. O segundo princípio é explicação versus descrição, a partir do qual critica a mera descrição dos fenômenos, considerando que essa ação não permite a real compreensão das relações dinâmico-causais implicadas neste fenômeno. É pela análise genotípica que o fenômeno será compreendido a partir de sua origem e não pela sua aparência externa, comum na análise fenotípica. Sobre este aspecto, Vigotski (1991) lembra de Marx quando este afirma que se a aparência externa dos objetos coincidissem com a sua essência, a ciência tornar-se-ia desnecessária e a experiência empírica seria suficiente para a compreensão dos fenômenos.

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. [...] O tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis (VIGOTSKI, 1991, p. 45).

Destaca-se, contudo, que essa análise não é possível sem considerar a manifestação externa do fenômeno. Por fim, o último fundamento se refere ao problema do “comportamento fossilizado”. Para Vigotski (1991) é comum que os processos, depois de um



longo período de desenvolvimento, em função das constantes repetições, sejam mecanizados. Essa fossilização do comportamento dificulta sua análise, motivo pelo qual se reforça a necessidade de retornar às origens, focando não no produto, mas no processo de desenvolvimento dessa estrutura.

São esses, pois, os pressupostos metodológicos que orientam esse estudo, a partir do qual os estudantes universitários, enquanto forma mais desenvolvida, são compreendidos como sujeitos com possibilidade de desenvolvimento em suas máximas possibilidades. Contudo, ao se considerar que os indivíduos se desenvolvem social e historicamente, de acordo com as condições concretas de vida, se verifica que a sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que cria as condições para o pleno desenvolvimento do gênero humano, não disponibiliza essas possibilidades de igual maneira a todos os sujeitos (DUARTE, 2013). Deste modo, é preciso considerar os estudantes inseridos na totalidade de relações contraditórias, resultado deste modelo de sociedade. Nesta direção, o sofrimento psíquico do estudante universitário não se configura como um produto individual de alguns estudantes ou mesmo como exclusividade deste nível de ensino. Não é possível, deste modo, compreender esse fenômeno sem considerar a realidade contraditória na qual os sujeitos são constituídos e a própria educação superior está inserida. Esses processos devem ser analisados, portanto, para além da sua aparência imediata, em busca de sua essência e, enquanto processos constituídos social e historicamente.

#### 4.2 O CONCRETO CAÓTICO: DELINEAMENTO E A PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS DE PESQUISA

Partindo destes pressupostos e para atingir os objetivos deste estudo, se realizou pesquisa bibliográfica e de campo. A primeira possibilitou definir conceitos e levantar a produção científica já realizada sobre o objeto deste estudo (NETO, 2001). Este levantamento foi realizado a partir das produções bibliográficas de autores de referência sobre a temática, bem como por meio da pesquisa de artigos nas bases de dados SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e nos Periódicos da Capes, além de teses e de dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). As análises realizadas nesta etapa possibilitaram não apenas a compreensão do local que a temática ocupa no cenário das pesquisas da área, como também, o desenvolvimento dos capítulos teóricos que, por sua vez, forneceram os elementos necessários para a compreensão dos dados empíricos produzidos na etapa seguinte.

Já o trabalho de campo proporcionou a aproximação da pesquisadora com a realidade de que trata a problemática dessa pesquisa (MINAYO, 2011). No trabalho de campo, a partir da construção teórica, os sujeitos se tornam objetos de estudo e o campo se converte em espaço de exposição de intersubjetividades, possibilitando a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, viabilizando assim o desenvolvimento de novos conhecimentos (NETO, 2001).

Essa etapa ocorreu com a realização de grupos focais. O grupo focal é uma modalidade de entrevista em grupo, formado por seis a doze pessoas, sendo que, para Minayo (2011), as entrevistas são um dos principais instrumentos para realizar pesquisa de campo, assumindo um local de privilégio para a produção de dados. Por meio da entrevista são obtidas informações sobre a percepção que os sujeitos têm da sua realidade, incluindo sentimentos, opiniões, maneiras de ser e atuar, além de “transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (MINAYO, 2011, p. 64). Quando realizadas de forma coletiva, como no caso do grupo focal, o pesquisador pode ter acesso a uma série de informações sobre o mesmo assunto, a partir de diversas opiniões. Também possibilita, a partir da argumentação dos sujeitos da pesquisa, a formação de consensos ou a exposição de diferenças, situação que não ocorreria na entrevista individual (MINAYO, 2011).

A pesquisa de campo foi realizada com estudantes de graduação da UFFS<sup>15</sup>, *campus* Chapecó. A escolha da instituição ocorreu em função de ser a mesma na qual o PPGE está vinculado, bem como, por ser o local de trabalho da pesquisadora. Foram convidados a participar do presente estudo, acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica comprovada, com matrícula ativa e que, ao longo de suas graduações, não atenderam aos critérios de desempenho acadêmico, previstos nos editais de auxílios socioeconômicos da instituição. E, por esse motivo, estiveram em acompanhamento pedagógico e/ou psicossocial ofertado por equipe multiprofissional no Setor de Assuntos Estudantis da UFFS. Além disso, ao preencherem o formulário diagnóstico “Registro de Intervenção sobre Retenção”, atribuíram os “problemas pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, conflitos)” como, pelo menos, um dos motivos da reprovação. A escolha por estudantes em vulnerabilidade se deu pela possibilidade de os grupos focais serem realizados com estudantes

---

15 A UFFS foi criada pela Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, em um contexto de expansão e de interiorização do ensino superior público federal. Possui seis campi, dos quais três estão localizados no estado do Rio Grande do Sul – Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo –, um no estado de Santa Catarina – Chapecó, onde também está localizada a Reitoria da instituição –, e dois no Paraná – Laranjeiras do Sul e Realeza. Ao todo são mais de quarenta cursos de graduação, além dos cursos de especialização, mestrado e doutorado.

que já haviam identificado, ao longo da sua trajetória acadêmica, a relação entre o baixo desempenho e os aspectos emocionais.

Destaca-se que, anualmente, a UFFS publica editais de auxílios socioeconômicos destinados aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, cujo objetivo é fortalecer as suas condições de frequência, de permanência e de êxito nas atividades acadêmicas. Entre as diferentes modalidades de auxílios, se destacam os auxílios alimentação, moradia, transporte, estudantil, creche, entre outros. Os editais possuem critérios para inscrição e manutenção do recebimento dos auxílios. Entre os critérios de manutenção, é exigido que o estudante beneficiário dos auxílios possua aprovação em um número mínimo de créditos, de acordo com o curso no qual esteja matriculado<sup>16</sup>. Estudantes que não atendam a esse critério têm a possibilidade de solicitar a elaboração de Plano de Acompanhamento. Caso não o faça, o estudante é desligado do edital, sendo impedido de receber os auxílios socioeconômicos durante o semestre posterior às reprovações (UFFS, 2020). O Serviço de Acompanhamento Pedagógico e/ou Social é ofertado pela equipe técnica de cada campi, vinculada geralmente aos Setores de Assuntos Estudantis e tem como objetivo auxiliar na melhora do desempenho acadêmico dos estudantes. O acompanhamento consiste no diagnóstico, no plano e no desenvolvimento de atividades elaboradas em conjunto com o estudante. Na etapa do diagnóstico, os estudantes preenchem o “Registro de Intervenção sobre Retenção” (ANEXO A) no qual, entre outras ações, indicam os motivos que relacionam às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Deste modo, para fins de identificação dos sujeitos da pesquisa, se analisou todos os “Registro de Intervenção sobre Retenção” preenchidos desde a criação do plano de acompanhamento no ano de 2016 até o ano de 2019. Foram convidados a participar do estudo todos os setenta e seis estudantes que relacionaram a situação de reprovação a “problemas pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, conflitos)” e que estavam com matrícula ativa no momento da conferência. Foram excluídos os estudantes que estavam com matrícula trancada, que tinham desistido do curso de graduação, os graduados ou em mobilidade acadêmica.

O convite para participar da pesquisa e dos grupos focais foi realizado pelo e-mail dos estudantes, cadastrado junto à instituição. Além das informações sobre a pesquisa, os

---

16 No *campus* Chapecó é exigido que estudantes matriculados no curso de Medicina tenham aprovação em, pelo menos, vinte e seis créditos a cada semestre. Dos estudantes matriculados nos demais cursos integrais – Agronomia, Enfermagem e Engenharia Ambiental – é exigido a aprovação em, pelo menos, dezesseis créditos a cada semestre. Os demais cursos – Ciência da Computação, Matemática, Administração, Filosofia, Geografia, História, Pedagogia, Ciências Sociais e Letras – exigem a aprovação em, pelo menos, doze créditos por semestre.

estudantes que demonstraram interesse em participar do estudo, também receberam o link de acesso ao formulário on-line contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), no qual novamente precisaram manifestar interesse em participar da pesquisa, bem como autorizar a gravação do grupo focal. O envio do TCLE por meio de formulário eletrônico se justificou pelo contexto de pandemia, que exigiu cuidados com relação a transmissão do novo Coronavírus. Para garantir a identificação dos sujeitos, o preenchimento do formulário foi vinculado ao e-mail do participante. A assinatura do termo foi substituída pelas respostas positivas dadas às solicitações de interesse em participar do estudo e à autorização para gravar o grupo focal. Cópias do TCLE foram enviadas automaticamente ao e-mail dos respondentes.

A partir da manifestação de interesse em contribuir com o estudo, os sujeitos participaram do grupo focal, realizado de forma on-line pela plataforma *Cisco Webex Meetings*. A realização dos encontros neste formato também ocorreu em função do contexto da pandemia do novo coronavírus, conforme orientação e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), no qual a presente pesquisa foi submetida e aprovada sob o parecer n. 4.720.073, aprovada em 18 de maio de 2021.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora e realizadas a partir de um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B). Ao todo, foram formados dois grupos com oito sujeitos. O primeiro grupo teve duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos e participação de cinco estudantes. O segundo durou aproximadamente 1 hora, com participação de três estudantes.

Segundo a bibliografia consultada para a elaboração deste estudo (MINAYO, 2011), os grupos focais devem conter de seis a doze participantes, de forma a possibilitar a participação de todos e o aprofundamento da temática. Contudo, no decorrer da pesquisa, dada a dificuldade em conseguir estudantes interessados em participar do presente estudo, com exceção da primeira tentativa de realização do grupo, no qual compareceram apenas dois acadêmicos, se optou pela realização dos demais grupos com a quantidade de presentes.

Para além da dificuldade de participação em espaços coletivos realizados na instituição, já observadas em outros espaços propostos pelo serviço de Psicologia – no qual surge sentimento de insegurança, medo de exposição e de comparação –, se acredita que a baixa adesão aos grupos focais pode ser resultado da dificuldade de horários, visto que muitos estudantes conciliam a atividade de estudo com o trabalho. Esse fator também pode explicar o porquê de alguns estudantes que se colocaram à disposição para participação nos grupos, não comparecerem nos horários agendados. Para além dessa questão, outra possibilidade levantada para justificar a baixa adesão, pode estar relacionada ao fato de, no momento da

realização dos grupos, a UFFS estar em um momento de transição, de retorno parcial às atividades presenciais, após quase dois anos de atividade remota, em função do contexto da pandemia, pela COVID-19. Esse processo distanciou os estudantes da dinâmica da vida acadêmica, criando sentimentos de não pertencimento ao espaço, como pode ser visto no relato de um dos participantes do grupo focal

*Eu não assistia às aulas, eu só entrava e ligava a câmera. Nem a câmera eu ligava [...]. Meu nome aparecia lá, eu to presente. Então eu não vivia uma graduação nesses dois anos, eu estava vivendo a vida real e o computador que eu tinha estava logado. Então no remoto eu não senti que eu estava fazendo parte da UFFS (Fábio<sup>17</sup>).*

Considerando a dificuldade de adesão dos estudantes aos grupos, os limites relativos ao pequeno número de estudantes que atendiam aos critérios para participação no estudo, a qualidade das discussões realizadas durante os grupos focais e a compreensão de que os dados produzidos agregam os elementos necessários para a produção de sínteses em torno do objeto, se optou pela utilização deste material, mesmo que os grupos tenham tido participação inferior ao recomendado na bibliografia consultada.

A respeito do desenvolvimento dos grupos, se verifica que a realização de forma on-line facilitou a participação dos presentes. Nos dois grupos, os estudantes mantiveram a câmera aberta na maior parte do tempo, com exceção de uma das estudantes. De modo geral, as conexões foram estáveis, com exceção de uma situação em que uma das acadêmicas manifestou dificuldades. Na ocasião, as falas foram retomadas pela pesquisadora, para que a acadêmica fosse contextualizada das discussões.

O primeiro grupo foi realizado com cinco participantes. Destes, três estavam matriculados em cursos de licenciatura, ofertados no período noturno, sendo eles História, Geografia e Ciências Sociais. As outras duas acadêmicas cursavam bacharelados ofertados de forma integral, sendo uma vinculada ao curso de Agronomia e outra ao curso de Engenharia Ambiental. Considera-se que o andamento deste grupo foi satisfatório, ainda que ocorreram alguns momentos de silêncio, especialmente após as primeiras perguntas. Avalia-se que o fato dos estudantes estarem, em sua maioria, nas etapas finais do curso, qualificou o debate, sendo possível realizar reflexões para além das suas realidades imediatas, reforçando o papel da educação escolar e, especialmente, do ensino superior no desenvolvimento dos sujeitos, enquanto possibilitador da elaboração de reflexões e de sínteses mais qualificadas.

---

17 Nome fictício. Os nomes dos participantes foram alterados de forma a garantir o sigilo de suas identidades.

No segundo grupo, participaram três estudantes. Destes, dois estavam matriculados em cursos de licenciatura ofertados no período noturno, Filosofia e Pedagogia. A outra estudante cursava bacharelado em Engenharia Ambiental, oferecido em período integral. Avalia-se que por ser um grupo menor, os estudantes aparentavam estar bastante confortáveis, o que facilitou a interação, fazendo com que as discussões ocorressem com bastante fluidez. Neste grupo, os silêncios, comuns nesses espaços, apareceram de forma reduzida. Contudo, acredita-se que os participantes deste grupo estavam em um processo de sofrimento mais latente, fato que repercutiu de forma significativa nas falas. Levanta-se como hipótese, que essa situação pode ser associada a diminuição da mediação dos processos afetivos-volitivos, no qual as funções psíquicas, como o pensamento, ocorrem na sua forma mais elementar (SILVA, 2020), não possibilitando compreensões mais amplas sobre a realidade na qual os sujeitos estão inseridos. Também, observou-se neste grupo que o primeiro a falar geralmente dava o tom das respostas, influenciando as colocações dos demais.

Por fim, após a realização dos grupos focais, as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo suprimidos vícios de linguagem, bem como elementos que pudessem identificar os sujeitos ou outros membros da comunidade acadêmica. Os nomes dos participantes também foram alterados para garantir o sigilo das suas identidades. As cópias das gravações foram salvas em HD externo, armazenadas em armário de uso privativo da pesquisadora. Os arquivos originais foram deletados. Passado o prazo de cinco anos, os arquivos do HD também serão deletados. Destaca-se ainda que, ao final da pesquisa, os participantes e a UFFS serão informados por e-mail sobre os resultados do estudo.

#### 4.3 A ABSTRAÇÃO DO CONCRETO CAÓTICO: PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Ainda que o referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural forneça os elementos e as condições para a compreensão dos dados produzidos neste estudo, se recorreu à análise de conteúdo como procedimento para a construção das categorias de análise. Esse movimento possibilitou o processo de abstração para chegar às categorias mais simples, a partir da qual se realiza o método inverso, conforme proposto pelo método materialista dialético que orienta a presente dissertação.

Deste modo, após a realização dos grupos focais e da transcrição das entrevistas, os dados produzidos foram sistematizados a partir da análise de conteúdo de Bardin. Para Minayo (2011, p. 84), essa abordagem possibilita “caminhar na descoberta do que está por

trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”, conforme postulado pelo referencial metodológico que orienta este estudo, no qual se busca compreender os fenômenos para além da aparência, em direção a sua essência.

Conforme previsto por Bardin (2016), a análise do conteúdo foi realizada em três etapas. Ainda que Minayo (2011) refira que nem todo procedimento segue essa trajetória, neste estudo ela foi feita de forma sequencial. Assim, a primeira fase foi a pré-análise que corresponde à fase de organização. Esse procedimento propõe que, inicialmente, seja realizada uma leitura flutuante, que possibilita uma melhor percepção do todo e das particularidades do conjunto. Também fornece a identificação de pressupostos e de formas iniciais de classificação, além da definição da conceituação teórica que embasará a análise (MINAYO, 2011). É nessa etapa também que se escolhe os documentos que constituirão o corpus, isto é, a seleção dos documentos que submetidos à análise. Essa seleção segue as regras da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência, conforme preconizado por Bardin (2016). Por fim, é realizada a preparação do material.

Deste modo, nesta primeira etapa, após a transcrição das entrevistas, se realizaram algumas leituras com a intenção de apropriação do material. Em seguida, foi possível estabelecer algumas relações com o referencial teórico trabalhado ao longo deste estudo, bem como, a identificação prévia de algumas categorias de análise. Esse processo auxiliou na etapa seguinte que se relaciona à exploração do material.

É nessa segunda etapa que é realizada de fato a análise, sendo estabelecidas as unidades de registro e unidades de contexto. Aqui, o conteúdo é separado de acordo com a classificação pensada anteriormente e, a partir dos núcleos de sentido encontrados em cada uma dessas classificações, se identificam temáticas mais amplas que possibilitam o reagrupamento do conteúdo em eixos temáticos (MINAYO, 2016; BARDIN, 2016).

Por fim, ocorre o tratamento dos resultados, as inferências e a interpretação. Esta etapa implica inicialmente na categorização, isto é, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). As categorias seguiram os princípios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Foram definidas como categorias de análise do presente estudo “sentido pessoal”, “sofrimento psíquico” e “processos de ensino-aprendizagem”. Após a categorização, os dados foram analisados a partir de inferências e da interpretação dos dados empíricos produzidos

(MINAYO, 2011). No Quadro 2, se observa de forma resumida como ocorreu esse processo, até a fase de categorização.

Quadro 2 – Categorização dos dados.

<b>Categorias</b>	<b>Eixos temáticos</b>	<b>Unidades de registro</b>
Sentido pessoal	Sentidos de ser estudante universitário	Dar sentido à vida
		Realização pessoal
		Formação da identidade
		Peso/pressão/cobrança
	Motivos	Desenvolvimento profissional
		Desenvolvimento pessoal
		Apropriação dos conhecimentos
		Ascensão social/mudanças na condição de vida
		Motivos-estímulos
	Finalidades	Desistência
		Conclusão da graduação
Processos de ensino-aprendizagem	Organização do processo pedagógico	Perspectivas de futuro
		Forma
		Avaliação
		Conteúdo
		Sentido
	Posicionamento / suporte institucional	Relações interpessoais
		Percepção relação gestão
	Reprovação/desempenho → sofrimento	Financeiro → desempenho
		Reprovação/desempenho → sofrimento
Sofrimento psíquico	Mudanças decorrentes do ingresso na universidade	Mudanças pessoais
		Mudanças nas condições de vida
		Mudanças na saúde
	Manifestação do sofrimento	Ansiedade, depressão, tristeza, desânimo
	Gênese do sofrimento	Valores de sociedade – comparação, competitividade, individualismo
	Estratégias de enfrentamento	Individuais
Coletivas		

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



## **5 O CONCRETO PENSADO: A SÍNTESE DA RELAÇÃO ENTRE O SOFRIMENTO PSÍQUICO E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Na intenção de responder aos objetivos deste estudo, foram apreendidas três categorias que estruturam as discussões deste capítulo e que auxiliam no processo de desvelamento do objeto, a saber: “sentido pessoal”, “sofrimento psíquico” e “processos de ensino-aprendizagem”. Essas categorias são compreendidas na sua processualidade e também enquanto unidade, o que possibilita a compreensão da totalidade do objeto. Para tanto, os dados empíricos produzidos pelos estudantes, durante a realização dos grupos focais, foram enriquecidos com o trabalho intelectual. Esse movimento é realizado especialmente a partir da discussão teórica realizada nos primeiros capítulos deste estudo, visto que a compreensão da realidade demanda a mediação dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade. A partir disto, se realiza o movimento de superação da aparência em direção a essência dos fenômenos, conforme proposto pelo referencial teórico-metodológico que orienta esse estudo.

Deste modo, o presente capítulo se estrutura a partir das categorias anteriormente referidas. Inicialmente, a partir dos relatos dos estudantes, se objetiva compreender os sentidos pessoais – estabelecidos na relação entre os motivos e os fins da sua atividade – atribuídos ao ser estudante universitário. Na sequência, é abordada a atividade de estudo profissionalizante, compreendendo como os processos de ensino-aprendizagem são estruturados no ensino superior e, especialmente, o impacto destes processos no sofrimento psíquico dos estudantes. Por fim, a vivência do sofrimento psíquico na universidade é compreendida na sua gênese e também enquanto alteração que promove na estrutura da personalidade destes estudantes. Por esse movimento, é possível compreender, dialeticamente, as consequências desse sofrimento nos processos de ensino-aprendizagem. Formas de resistência e de enfrentamento ao sofrimento psíquico, também são referidas ao final do capítulo.

### **5.1 O SENTIDO PESSOAL DA ATIVIDADE DE ESTUDO: SER ESTUDANTE COMO UM ATO DE RESISTÊNCIA**

A escolha pelo sentido pessoal enquanto uma das categorias centrais, se justifica em função da íntima relação estabelecida entre essa unidade, o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem. Ao longo deste estudo, se observou que para a atividade ocorrer, os

motivos precisam ser capazes de gerar sentido para o sujeito. Nos casos de sofrimento, no entanto, se identifica a alteração das necessidades e da hierarquia dos motivos e a perda do sentido, causada pela cisão entre sentido e significado. A atividade perdendo seu sentido pode tanto deixar de ocorrer quanto se desenvolver de forma desorganizada, isto é, precariamente mediada. Já na relação com os processos de ensino-aprendizagem, se compreende que o sentido pessoal atribuído pelos estudantes à atividade de estudo é condição para que a aprendizagem se efetive.

Neste contexto, considerando que é na e pela atividade que os sujeitos se desenvolvem, compreender o sentido pessoal atribuído por esses estudantes à atividade de estudo profissionalizante no ensino superior e o local que essa atividade ocupa na hierarquia dos motivos é essencial para o atendimento dos objetivos deste estudo, na compreensão da relação estabelecida pelos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica entre o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem. Para que esse movimento possa ser realizado, se retomam os conceitos de sentido e de significado, principais elementos constitutivos da consciência.

Os significados são generalizações responsáveis por refletir na consciência o mundo objetivo. A significação, fixada na linguagem, é a forma ideal pela qual as práticas e os fenômenos sociais são expressos aos homens em sua consciência, ou seja, as significações medeiam a relação do homem com o mundo, ainda que, elas existem independente dessa relação. As generalizações produzidas ao longo da história da humanidade já estão prontas para que possam ser apropriadas pelo sujeito. A apropriação ou não dessas significações dependerá de quais estarão disponíveis e, especialmente, dos sentidos subjetivos e pessoais que essas significações tenham para ele (LEONTIEV, 2004).

O sentido pessoal, por sua vez, resulta da relação estabelecida pelo sujeito entre os significados sociais e a sua relação com o mundo, com a sua atividade (ASBAHR; SOUZA, 2014). Duarte (2004, p. 53) auxilia na compreensão:

O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. Somente como parte desse conjunto é que a ação individual adquire um sentido racional.

Segundo Leontiev (2004), o sentido é criado a partir da relação estabelecida pelo sujeito entre o que o incita a agir – o motivo da atividade – e aquilo para o qual a sua atividade se orienta – o objetivo ou a finalidade da ação.

Partindo destes conceitos, a partir das entrevistas realizadas no formato de grupo focal, se buscou compreender o sentido atribuído pelos acadêmicos sobre o ser estudante universitário. Inicialmente se destacam duas falas de Cíntia, a partir das quais é possível compreender essa atividade enquanto determinante da identidade e das possibilidades do sujeito no mundo.

*[...] eu acredito que o que eu sou hoje, como que eu consigo me sustentar aqui em Chapecó – porque eu não sou de Chapecó – foi tudo através de estudos, **foi tudo através do que a universidade me proporcionou** e por estar dentro da universidade que eu tive essas condições também. Porque eu tenho a certeza que se eu não estivesse dentro da UFFS ou sei lá, qualquer outra instituição, eu não teria saído do meu lugar, eu estaria ainda lá com os meus pais, uma cidade pequena, **não teria crescido na vida, não teria “me tornado alguém”** [faz sinal de aspas com as mãos] (Cíntia).*

*A universidade **abre bastante portas**, e estar onde eu estou hoje foi também mérito da universidade, de eu estar na universidade. Então, isso é um dos fatores positivos que eu traria (Cíntia).*

Observa-se que a universidade é relacionada pela acadêmica como constitutiva de sua identidade e responsável por torná-la quem é. Na mesma direção, para Fábio e Eliane, o sentido de ser estudante universitário tem relação com a realização pessoal, a ampliação das expectativas de futuro e, especialmente, a criação de um sentido para a vida.

*[...] eu fiquei pensando esses dias, nessa semana, “tá, e se eu não estivesse na faculdade agora, se eu não estivesse na UFFS, o que eu estaria fazendo agora?” Eu não sei. Então é nesse sentido de **dar um sentido à vida, uma organização, expectativa e esperança**. Acho que é nesse sentido que a universidade vem na nossa vida. Dar essa esperança de um rumo, ter um norte na tua vida (Fábio).*

*[...] eu me descobri uma pessoa bem nerd na graduação, então essa sensação de sucesso nisso que eu estava me propondo a fazer foi muito bom, que antes da graduação e **antes de compreender o que era a universidade, eu tava meio “seja lá o que for”**. E aqui me conectando a algo e depositando bastante tempo e me dedicando bastante eu acho que vem essa sensação assim de **uma coisa boa que você sente consigo mesma** (Eliane).*

*Uma das coisas que acabam me motivando é [a universidade] ser um espaço de **realização pessoal** mesmo, de construção de um arcabouço não só profissional, mas também pessoal. E aí eu acho que como o Carlos falou, de ser um espaço de realização, um espaço de **vislumbrar alguma coisa no futuro** (Eliane).*

Conforme observado em Leontiev (2004), o sentido é sempre o sentido de algo, de forma que, para compreender o sentido que a atividade possui para o sujeito, é preciso conhecer o seu motivo, pois o sentido pessoal se cria na relação entre o motivo que incita a atividade e o fim/objetivo a que se orienta a ação. Neste contexto, o motivo principal serve de estímulo ao sujeito, assumindo, a partir disso, o papel de objetivo de vida, de algo que dá

sentido à vida, conforme foi possível observar nos excertos anteriores. Sobre esse aspecto, Leontiev (2021, p. 238) afirma que,

[...] dependendo das circunstâncias que a pessoa venha a se encontrar, tais motivos de vida podem adquirir um conteúdo e um significado objetivo bastante diverso, mas apenas eles são capazes de criar uma justificativa psicológica interna para sua existência, que constitui o sentido da alegria da vida.

Assim, no processo de desvelamento do motivo que orienta a ação e dá sentido à atividade, para alguns dos estudantes a atividade de estudo profissionalizante se associa à formação profissional, que é compreendida como um sonho, um objetivo de vida.

*[...] Quando cheguei em Chapecó eu trabalhei uns 3 anos na Aurora, depois eu saí. E daí um dia eu pensei assim, antes de sair da empresa “é isso que eu quero para minha vida? Ficar dentro de uma empresa trabalhando o resto da vida, sendo que eu posso estudar, eu posso correr atrás dos meus sonhos?” [...] (Rodrigo).*

*O que me motiva a continuar é porque eu tenho um **grande sonho**. Eu faço pedagogia. Então eu tenho um grande sonho de **me formar professora**, ser uma professora. Então eu acho que o que me motiva a continuar a graduação é seguir os meus sonhos, independente se eu vou demorar 5, 10, 11 anos. Então esse é o essencial pra mim, continuar na luta pelos meus sonhos (Cíntia).*

Ao longo da realização dos grupos, a referência à universidade enquanto possibilidade de formação profissional foi referida especialmente quando se abordaram as expectativas que os participantes possuíam sobre o futuro. Na perspectiva da análise da estrutura da atividade, essas expectativas podem ser compreendidas enquanto objetivo fim da atividade, aquilo para o qual a atividade se orienta. Neste contexto, os estudantes têm como principal expectativa a conclusão da graduação.

*Uma das minhas expectativas, se Deus quiser, **me formar esse ano**. Exercer a minha função que eu escolhi como **engenheira**. Eu pretendo também voltar para a minha cidade natal (Laura).*

*Agora estou torcendo muito para eu **conseguir me formar** e conseguir terminar o TCC. Sair da UFFS na graduação, mas aí eu já quero **entrar no mestrado** [...]. O futuro é com fé sair de Chapecó e começar uma nova vida em outro lugar e com o mestrado (Fábio).*

Observa-se, ainda, que as perspectivas para o futuro referentes à conclusão da graduação se apresentaram muitas vezes atreladas a inserção no mercado de trabalho e, como consequência deste processo, à possibilidade de mudanças nas suas condições de vida, bem como de seus familiares.

*Meu objetivo é **terminar a faculdade**, pegar o diploma e **conseguir um emprego**, para daí **dar um conforto para a minha família e dar oportunidade do meu irmão** escolher o que ele quer ser (Daniela).*

*Eu pretendo me formar, não sei quanto tempo eu vou levar ainda, mas espero que eu consiga me formar. Ao longo de todos esses semestres eu já pensei em desistir, já pensei em trocar de curso, mas tem algo lá no fundo que me diz “não, é nesse curso que você deve ficar”. [...] Então **eu pretendo me formar, conseguir um bom emprego na área, pra dar uma vida melhor para as minhas filhas, para a minha família**, e acho que é isso. E pra mim também ter uma vida mais tranquila que eu acho que depois de formada, com emprego bom, eu acho que vou **conseguir ter um pouco mais de saúde mental**. Porque daí eu vou estar, talvez, menos sobrecarregada ou não né? Só no futuro para saber. Sempre gostei bastante de estudar, então bem possivelmente que eu vou dar continuidade, apesar de que eu sei que não é fácil. Então pretendo fazer uma pós e por aí vai (Sandra).*

*A gente quer ter dinheiro, a gente quer ter comida, a gente quer ir numa festa, eu quero chegar de noite e pedir uma pizza, eu quero mandar uma pizza para os meus pais, eu quero **ter dinheiro**. Na graduação, **a gente fala dos sonhos e tudo mais, mas também é o financeiro**. A gente está com essa expectativa de lá na frente **ter o financeiro**. Então acaba ficando tudo isso na nossa cabeça. E agora já estou ansioso de novo, só de pensar em tudo isso e ir falando (Fábio).*

Essas considerações se aproximam das reflexões propostas por Trindade (2021), onde, em seu estudo que objetiva compreender o sentido pessoal do ensino superior para estudantes universitários com vivências de dificuldades acadêmicas, a autora argumenta que o significado social atribuído ao ensino superior tem relação com a possibilidade de ascensão social. Esse significado foi apropriado pelos estudantes de sua pesquisa, tal qual aconteceu com os acadêmicos participantes do presente estudo. Para a autora, relacionar a apropriação do conhecimento, que acontece no ensino superior, à possibilidade de ascensão social é como um resultado perverso das relações atuais, nas quais a aprendizagem assume “[...] um caráter muito mais utilitarista, não se caracterizando como processo que possibilitaria o pleno desenvolvimento dos estudantes” (TRINDADE, 2021, p. 263). Como consequência, a atividade de estudo, no lugar de representar a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos relacionados à formação profissional, se torna um produto, um meio pelo qual é possível ascender socialmente. Nisso, ocorre um distanciamento do sentido pessoal da atividade de estudo enquanto apropriação do conhecimento, na medida em que o fim da atividade é essa subida.

Destaca-se ainda que, na sociedade capitalista, o sentido pessoal que alguns estudantes possuem relacionado à ascensão na hierarquia social, como fim da atividade de estudo profissionalizante, não corresponderá necessariamente às reais possibilidades postas a estes jovens, que podem se deparar com um contexto de desemprego, desvalorização profissional e

baixos salários no futuro. Segundo Leontiev (2021, p. 174) nestas condições, “os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados por relações reais de vida, podem não encontrar significados objetivos que os encarnem de forma adequada, e, então, eles começam a viver uma vida que não é sua”. Esse movimento acontece, pois os significados elaborados pelos sujeitos são assimilados de fora, ou seja, já estão prontos para que possam ser apropriados por ele. Com isso, é possível a apropriação de compreensões distorcidas, impostas ao sujeito, mesmo que não tenham fundamento na vida real. Algumas vezes, essas significações se convertem em estereótipos sendo difíceis de serem destruídas. Só a tomada de consciência pode transformar esses sentidos pessoais em significados mais efetivos.

Nesta direção, o autor (2004) afirma que, para além da diferenciação entre sentido e significado – resultado das experiências individuais de cada sujeito e expressas pela relação entre motivo e fim da atividade –, o modo de produção capitalista promove a cisão entre estes dois elementos, na medida em que promove uma divergência entre trabalho prático e intelectual. Como consequência, se aliena a atividade, a partir do que o motivo não coincide mais com o fim a que ela se direciona. Sob essas condições, o trabalho, enquanto atividade humanizadora e promotora de desenvolvimento, pelo qual o homem se constitui e estrutura seu psiquismo, se transforma em mercadoria. A atividade deixa de ser uma possibilidade de desenvolvimento e realização e se torna apenas uma forma de garantir a sobrevivência (DUARTE, 2013). Ademais, deixa de ter sentido por si só, ocorrendo a cisão entre o sentido e o significado da atividade.

A partir destas reflexões, compreende-se que a relação estabelecida pelos estudantes acerca do fim da atividade de estudo, a relacionando à possibilidade de ascensão social, remete ao exemplo apresentado anteriormente neste estudo, proposto por Leontiev (2021), a respeito do trabalho do tecelão que, por meio da sua atividade, busca atender às suas necessidades. Mas, que nas condições da sociedade de classes, na qual os homens são separados dos meios de produção, o objetivo do trabalho do tecelão deixa de ser o fio ou o tecido que é produzido por ele e passa a ser o salário que recebe pelo seu trabalho. O salário se torna o meio pelo qual ele conseguirá efetivamente atender às suas necessidades. Nessa relação, o sentido subjetivo não coincide com o significado social da atividade. Ocorre um estranhamento do homem com relação ao seu trabalho e em relação a si mesmo.

Como consequência deste contexto, a cisão entre sentido e significado pode trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e disponibilizados no ensino superior, depende do sentido que essa atividade tenha para o sujeito. Esse sentido se constitui na relação entre os

motivos e os fins da atividade que, nestas condições, podem se encontrar discrepantes, visto que o fim da atividade é a possibilidade de ascensão na hierarquia social e não a apropriação dos conhecimentos ou o processo de desenvolvimento pessoal.

Considera-se, pois, os sentidos subjetivos como aqueles produzidos nos indivíduos concretos, historicamente constituídos pelas mediações simbólicas e materiais, e, portanto, circunstanciadas pelos processos históricos. Esses sentidos são as sínteses possíveis que esses indivíduos alcançam no contexto de alienação em que se encontram. Um contexto orientado por um modo de organização das relações de trabalho e de produção que, por sua vez, é alicerçado na própria alienação, o que faz de cada indivíduo uma entidade de reprodução desse mesmo modo de produção. Nestas condições, ao serem marcados pela ideologia dominante, regida por valores competitivos e meritocratas, suas ações e necessidades passam a ser orientadas a partir de projetos individualistas, com foco na ascensão social (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Isto acontece, pois a alienação que surge no contexto das relações de produção se torna a base para outras formas de alienação, implicando na vida dos sujeitos como um todo, incluindo o espaço acadêmico e repercutindo, a partir disto, em relações sociais e individualidades esvaziadas.

Segundo Leontiev (2004, p. 133), “a penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela ‘desintegração’ da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem”. Assim, considerando que sentido e significado são elementos constitutivos da consciência, a cisão dessa unidade, implica na alteração da estrutura da atividade, dos motivos e das necessidades do sujeito, bem como da própria personalidade.

O autor afirma que, na tentativa de superação desta cisão, as contradições existentes na consciência, resultado do estranhamento entre sentido e significado, podem gerar um processo de luta interna, de tomada de consciência. É a partir da compreensão de que a ideologia dominante existente é a ideologia proposta pela classe dominante que dita como as relações sociais configurar-se-ão, que os homens podem lutar para acabar com essa desintegração, que só será possível pela transformação das condições objetivas que produzem essa cisão. Sobre esse aspecto, o autor afirma que “[...] as dificuldades e as contradições da consciência não tomam a forma de uma revolta impotente contra si mesma, de um sentimento ineficaz, mas de uma revolta contra a ideologia que escraviza a consciência e por uma aspiração a uma compreensão e a um saber autênticos” (LEONTIEV, 2004, p. 142). Nesta pesquisa, esse

movimento de tomada de consciência e de possibilidade de intervenção na realidade pode ser percebido em Fábio, quando este refere que,

*[...] o que [me] motiva ir fazer ele [o mestrado] é o que eu posso alcançar depois. Porque eu **quero ter tudo o que eu tenho direito dentro da academia**. Já foi negado o ensino pra mim, então já que eu estou aqui, eu vou insistir e vou falar que é meu sim, o ensino público é pra gente. E eu fico me cobrando que se eu desistir de tentar um mestrado eu vou estar permitindo com que outras pessoas que já tem muitas oportunidades na vida consigam aquele mestrado, uma bolsa lá dentro. Então é a pira de **ocupar os espaços**. Não sei se é por conta da minha militância exagerada, mas [o que] me motiva a ir pro mestrado e continuar esse caminho, é o que eu falei na primeira pergunta, que **ser estudante significa ser resistência**. Então eu **quero ser resistência até o final da minha vida e vai ser através da educação** (Fábio).*

Esse posicionamento reforça a importância da educação escolar e, em especial, do ensino superior no processo de tomada de consciência, em um movimento de compreensão e de superação da realidade. Nesta direção, Abrantes e Bulhões (2016) defendem, a partir de Lênin, que, espontaneamente, o jovem é capaz de compreender as injustiças a que é submetido e lutar por melhores condições de vida. No entanto, a construção de uma teoria revolucionária só é possível a partir da apropriação dos conhecimentos científicos acumulados ao longo da história da humanidade, pois assim é possível compreender efetivamente a realidade concreta. Contudo, destaca-se que a cisão entre sentido e significado, resultado do modelo de sociedade vigente, nem sempre resulta no processo de tomada de consciência e ainda pode ser produtora de sofrimento psíquico, conforme se observou ao longo deste estudo e abordar-se-á de forma mais significativa na categoria de análise “sofrimento psíquico”.

Dito isto, retomando a relação entre os sentidos atribuídos pelos participantes deste estudo sobre o ser estudante universitário, ressalta-se que a formação profissional, em alguns casos relacionada ao objetivo de melhorar as condições de vida, não foi o único objetivo apresentado pelos estudantes para a atividade de estudo profissionalizante, conforme se observa a partir das expectativas que Carlos possui para o futuro:

*Eu tenho duas questões. A primeira é pessoal e a outra coletiva. A pessoal seria de ter uma **melhora da questão financeira**, que atualmente isso impacta coletivamente, que todos nós estamos enfrentando nesse atual contexto político e social do Brasil. E espero no futuro, que eu consiga entrar no mestrado e **dar sequência nesse caminho acadêmico, nesse caminho de desenvolvimento pessoal**, e que também [implica no] o resultado do **desenvolvimento coletivo como agente histórico**. E o que eu espero coletivamente é que a gente saia desse caos político que nós estamos vivendo e que com isso possa **melhorar nossas condições sociais e principalmente culturais**. Que eu vejo que é importante para gente ter uma boa saúde mental é através da cultura. Então eu espero que essas questões coletivas que a gente está enfrentando, esses problemas atuais, que a gente consiga superar. Esse espero não é muito positivo né? Mas é o que eu espero atualmente (Carlos).*



Deste modo, entre os motivos apresentados pelos participantes para a atividade de estudo, está a apropriação do conhecimento científico. Esse processo, por sua vez, se relaciona com o desenvolvimento do pensamento e de si mesmos enquanto sujeitos. Os trechos a seguir exemplificam essa compreensão.

*Pra mim significa que eu tô **buscando conhecimento**, no caso eu tô correndo atrás do que eu quero. No meu caso, eu quero **ser engenheira**, então estar na universidade é eu buscando atrás do **meu sonho** [...] (Laura).*

*A faculdade me proporcionou algo de bom que foi o estágio, para eu atuar na minha área, **ter mais conhecimento ali**, e **ter pessoas diferentes na minha vida também** (Sandra).*

*[...] **ter outra visão de mundo**, uma mente mais aberta, mas eu iria mais nesta lógica assim, de **um pensamento diferente** (Cíntia).*

*[...] o espaço da universidade para mim é um espaço de **florescimento de ideias** [...]. Então a universidade também é isso pra mim. Foi um espaço de muito florescer, muito importante pra mim (Eliane).*

*A universidade me proporcionou uma **maneira de pensar mais ampla**. Eu posso me considerar um futuro cientista, um pesquisador, tanto no meu curso, na geografia, em **ver o mundo de uma forma diferente**, o espaço, os lugares [...] E eu **amadureci muito na minha cabeça a forma de pensar**. Fiquei uma pessoa melhor, melhorei muito minha vida. Coisas que talvez antes de eu entrar na universidade que eu fazia hoje não faço mais, melhorei para melhor né? (segmento de texto incompreensível) Então vai muito além de um sonho que cada um de nós tem, é uma **formação de seres humanos melhores**, intelectuais (Rodrigo).*

*[...] é a questão pessoal de **visão de mundo**, de uma **compreensão em relação ao mundo** que é um pouco do que os colegas já falaram, que é esse desenvolvimento pessoal que a gente acaba **adquirindo um conhecimento e se expande a nossa compreensão em relação ao mundo que está a nossa volta** e isso foi algo que eu percebi bastante desde o meu ingresso na universidade (Carlos).*

Observa-se, a partir destes relatos, que a universidade, enquanto instituição formal de ensino, cumpre seu papel no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial do pensamento e da própria personalidade. Isto decorre da tomada de consciência pelos sujeitos que acontece em níveis superiores no processo de apropriação dos conhecimentos científicos, quando comparado ao processo de apropriação dos conhecimentos espontâneos, implicando, assim, no desenvolvimento do pensamento científico. Reforça-se assim, a importância do papel da aprendizagem e, em especial, da educação escolar no desenvolvimento dos sujeitos (VIGOTSKI, 2020). É, pois, a partir da apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, principal função da educação escolar, que os sujeitos podem se desenvolver e, a partir disso, compreender de forma mais

consciente a si mesmos e a realidade em que vivem, uma vez que o contato imediato com a realidade por si só, não é suficiente para a compreensão da realidade em suas múltiplas determinações.

Nesta direção, Duarte (2013) desenvolve os conceitos de genericidade em si e genericidade para si. A partir destes conceitos defende que, diferente da genericidade em si, relacionada a apropriação dos conhecimentos produzidos na vida cotidiana e que possibilitam aos homens a inserção no gênero humano, é efetivamente a partir do desenvolvimento histórico, proporcionado pela apropriação da ciência, da arte e da filosofia, que os homens podem se desenvolver enquanto gênero para si, em uma relação mais consciente e menos alienada com o mundo. O autor ressalta, contudo, que a apropriação das objetivações para si, por si só, não garante a superação da alienação, já que esse movimento não tem relação única e exclusiva ao acesso e à apropriação de determinados conhecimentos. Ao mesmo tempo, reforça que sem o domínio dessas objetivações, o desenvolvimento pleno dos sujeitos é inviável. Defende, dessa maneira, que um dos principais objetivos da educação escolar

[...] será o de fazer com que os conhecimentos transmitidos na escola desempenhem a função de mediações entre a genericidade em si e a genericidade para si. Em outras palavras trata-se do trabalho educativo explorar intencionalmente as contradições sociais que se refletem nos conhecimentos e que contenham, potencialmente, o impulso para a superação das relações sociais alienadas próprias a cotidianidade capitalista (DUARTE, 2013, p. 124).

Trindade (2021) observa que uma das consequências do desenvolvimento dos sujeitos a partir da lógica capitalista é a formação de consciências em si, cada vez mais distanciadas da consciência para si. Em função disso, os sujeitos são impelidos, por meio de seus planejamentos individuais, a superar as contradições e as injustiças nas quais estão inseridos. Neste movimento de culpa e de responsabilidade pela condição na qual cada sujeito se encontra, a realidade é compreendida apenas na sua aparência e não enquanto essência, o que seria possível com o desenvolvimento da consciência para si, a partir da qual os estudantes compreenderiam e atuariam na realidade de forma coletiva.

Ainda assim, o processo de desenvolvimento e de tomada de consciência, decorrente da apropriação dos conceitos científicos no ensino superior e, conseqüentemente, do desenvolvimento de uma genericidade para si, pode ser observada no processo de transformação do sentido pessoal relacionado por Carlos sobre a atividade de estudo, antes e após o seu percurso acadêmico neste nível de ensino.

*Talvez no começo, quando eu iniciei o curso de história, eu tinha em mente, claro, **ter uma formação**, um curso de ensino superior e também era algo que eu pretendia seguir uma carreira acadêmica. Mas agora, **depois de todo esse ciclo que eu passei**, eu vejo também como um caminho de ter um **desenvolvimento intelectual e um desenvolvimento pessoal** em torno de um conhecimento científico, que no caso é história. Mas também agora eu vejo um desenvolvimento social em que eu posso estar **contribuindo através da minha ação, da minha atitude como um sujeito**, estar contribuindo com esse conhecimento que eu adquiri. Eu vejo agora depois de passar esse ciclo. Mas eu vejo a carreira acadêmica, o cursar história desse modo, mas no **começo eu via no sentido de ter uma segurança também econômica, de ter uma formação**. Um pouco eu acho que é o que a maioria das pessoas buscam ao entrar numa universidade. Mais ou menos nesse sentido (Carlos).*

Percebe-se que a compreensão inicial que Carlos possuía da universidade, relacionando-a com a possibilidade de ter uma formação de nível superior que lhe proporcionaria estabilidade financeira, foi apropriada pelo estudante a partir dos significados sociais que são constituídos social e historicamente sobre este nível de ensino. No entanto, a partir do ingresso na universidade e do acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, disponibilizados neste espaço, o sentido que essa significação tinha para ele, se alterou. O ensino superior passou a ter o sentido pessoal relacionado ao seu desenvolvimento pessoal e enquanto possibilidade de intervenção na realidade. Toma-se, deste modo, o presente excerto como síntese do processo de desenvolvimento promovido pelo processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. Isso ocorre na medida em que a universidade, pela apropriação do conhecimento científico, cumpre seu papel no desenvolvimento da consciência dos sujeitos, possibilitando uma relação mais consciente com realidade. Pontua-se ainda que, neste caso, o motivo e o fim da atividade coincidem, e com isso a atividade tem sentido para o sujeito e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento se efetivam.

Não obstante, destaca-se que, conforme apontado por Leontiev (2017), a atividade não é orientada por apenas um motivo, mas resposta a diversos motivos que agem de forma concomitante. Do ponto de vista psicológico, cada um desses motivos terá determinada característica e desempenhará um papel diferente na atividade. No caso da atividade de estudo em questão, alguns deles assumem um caráter geral e amplo, como nos casos apresentados anteriormente, nos quais o motivo da atividade se relaciona à formação pessoal e profissional. Esses motivos são denominados de geradores de sentido ou realmente eficazes. Por suas características, eles são mais constantes e atuam por um longo tempo. Os demais motivos são denominados de motivo-estímulo ou apenas compreensíveis, possuem um caráter mais particular e estreito, como por exemplo, ter boas notas ou não ser reprovado. Esses motivos tendem a agir por pouco tempo e apenas em determinadas circunstâncias. Ao atuarem de

forma simultânea, os motivos geradores de sentido e os de estímulos formam um sistema no qual cada um tem um papel. Enquanto o primeiro dá sentido à atividade, o outro estimula a atividade imediata.

No caso da atividade de estudo profissionalizante, ainda que a apropriação do conhecimento e a formação profissional sejam os motivos que dão sentido vital a esta atividade, nem sempre eles são suficientes para mobilizar a ação de estudar e, nisso se expressa a importância de que ambos os motivos – eficazes e apenas compreensíveis – atuem de forma concomitante. Ademais, ainda que os segundos não interfiram no sentido da atividade, sem eles a atividade pode não acontecer, tornando-os também indispensáveis a ela. Assim, “[...] uns motivos dão uma direção determinada e um sentido às ações que os constituem, e outros servem de estímulo direto para realizá-las” (LEONTIEV, 2017, p. 50).

Por fim, compreende-se que algumas atividades correspondem a várias necessidades, possuindo, por isso, mais de um motivo formador de sentido. Nestes casos, a atividade tem um sentido múltiplo, ainda que um deles se caracterize como o principal. Esse motivo principal pode mudar ao longo do desenvolvimento do sujeito, conforme visto no último relato apresentado. Nele, observou-se que, inicialmente, ser estudante universitário significava ter uma formação profissional que garantiria estabilidade financeira. Posteriormente, essa compreensão foi ampliada e qualificada, a partir da qual ser estudante universitário passou a representar também a possibilidade de desenvolvimento enquanto gênero humano, permitindo uma compreensão mais crítica da realidade.

A existência de mais de um motivo relacionado ao ensino superior também foi identificada nos relatos de outros acadêmicos participantes deste estudo. Assim, além dos motivos referentes à formação profissional e ao desenvolvimento pessoal, que ocorrem a partir da apropriação do conhecimento, também foram citados como motivos para a atividade de estudo e, conseqüente, permanência na universidade, a família e as relações interpessoais que são constituídas neste espaço, conforme observa-se nos trechos a seguir

*[o que me motiva a estar na universidade é] a família e um sonho. Porque eu tenho um **sonho de ser professor**. Já atuei como professor de filosofia, mas meu sonho é de continuar na área e ser professor efetivo de alguma escola, ACT, não sei, viver de professor mesmo. Porque é uma sensação perfeita assim e me faz bem, eu me sinto realizado quando eu estou em sala de aula atuando. E nesse sentido de sonho né? No **sonho profissional e até em expectativas futuras** [...] E na parte familiar também é um outro sonho, de realizar muitas coisas para **trazer tudo para os meus pais**. Minha mãe terminou o fundamental, meu pai parou na 5ª série, então eu estar estudando é um incentivo para eles irem atrás também, porque eu sempre puxo meu pai para voltar pra escola [...] e minha mãe entrar num superior. E nisso vem essa motivação, eu estar ali ainda, mostrando que é possível o estudar e estar sempre ali*

*e trazer esse orgulho pra eles, que eu sou filho único, então eu vou estar **dando uma formatura para os meus pais** e é um sonho que eles querem (Fábio).*

*O que me motiva também é que assim como eu iniciei, eu **quero terminar**. O que me motiva é a **minha família**, é por eles também que eu estou ali (Sandra).*

*[...] o que representa assim a universidade, é esse passo, essa fase necessária que eu precisava passar para os próximos passos, que vem depois assim quando você quer seguir carreira acadêmica. E também foi com o passar do tempo acho que o estabelecimento de uma **rede de contatos e de afetos**, com pessoas mesmo, com pessoas que conheci, com amigos, com pessoas próximas, mas também com as referências, assim sabe? os textos e tudo. Acho que vem tudo isso em mente quando eu penso na universidade. Esse caminho que eu pretendo seguir, mas também essa rede. Eu fiz muita amizade durante... vindo para Chapecó, aqui eu fiz bastante amizade, fiz amizade com professoras e professores, então foi uma ponte, **uma ponte para outras coisas**. É isso que eu penso um pouco (Eliane).*

No último relato, identifica-se que as relações interpessoais formadas com os professores e os colegas também dão sentido à universidade. Esse aspecto foi destacado por Asbahr e Souza (2014) em pesquisa sobre a atribuição de sentido à atividade de estudo por estudantes do ensino fundamental. Para as autoras, esses motivos destacam a importância dos aspectos afetivos no processo de ensino-aprendizagem e, apesar de não se relacionarem diretamente com a atividade de estudo, podem ser transformados de motivos estímulos em motivos formadores de sentido, por intermédio da mediação do professor. Esse processo de transformação ocorre a exemplo do que Leontiev propõe em suas discussões, conforme citado anteriormente neste estudo, no caso do estudante que inicialmente faz as atividades para poder brincar, mas que, a partir desse motivo, também consegue ter boas notas. Com isso, as necessidades são elevadas e os motivos se reorganizam hierarquicamente. O novo motivo passa a ser aprender.

Apesar de todos os sentidos apresentados pelos acadêmicos relacionados ao ser estudante universitário e aos motivos e fins pelos quais eles se dedicam à atividade de estudo, ainda assim, a possibilidade e/ou desejo de desistência surgiu de forma significativa ao longo dos grupos. Segundo pesquisa sobre o perfil dos estudantes universitários das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), mais da metade dos acadêmicos (52,8%) já pensou em evadir do curso. No presente estudo, a possibilidade de desistência do curso e/ou do ensino superior foi relacionada à falta de reconhecimento da profissão escolhida, situação que pode ser ilustrada a partir da fala de Fábio, acadêmico do curso de Filosofia.

*Eu agora, nesse final, finalzinho mesmo, **eu quase desisti da minha graduação de novo**. Porque é o que a Cíntia falou, são muitos anos na área da educação e a **nossa área não é nenhum pouco valorizada**. Então a gente vê tantas situações com colegas de trabalho e com os próprios alunos que vão ferrando a nossa cabeça (Fábio).*

A evasão também foi relacionada às diversas dificuldades pelas quais esses acadêmicos passam ao longo da graduação, como, por exemplo, as reprovações e as dificuldades financeiras, conforme pode ser observado a seguir.

*Eu ainda tenho **algumas incertezas**. A gente faz planos, mas sei lá. Tem essas **incertezas políticas**, do mundo, do país, tudo o que está acontecendo... mas se eu conseguir concluir o curso até setembro seria bom. Só que eu ainda tenho algumas **ansiedades em relação à trabalho** [...]. E vamos ver o que vai acontecer, se der pra concluir esse ano a gente conclui, se não der, paciência. Tudo tem seu tempo. Também porque tem as **questões financeiras que abalam o nosso psicológico**, como foi falado aqui por todo mundo. **E acho que nem todo mundo continua estudando se não tem como sobreviver né? Primeiramente vem a sobrevivência**. Claro, os estudos são importantes. Mas vamos ver o que vai acontecer (Rodrigo).*

Sobressai-se no presente estudo o papel que as condições socioeconômicas assumem para os estudantes neste processo. Na pesquisa sobre o perfil dos estudantes das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), relacionada anteriormente, a principal razão apontada pelos acadêmicos para a desistência da graduação eram as dificuldades financeiras, situação relatada por 32,8% dos participantes. Já as dificuldades em conciliar a atividade de estudo e de trabalho apareceram como a terceira maior causa, apontada por 23,6% dos acadêmicos. Esses dados reforçam a importância das ações de assistência estudantil para a permanência dos estudantes na universidade. Contudo, percebe-se que elas não têm sido suficientes, visto que 27,4% dos estudantes assistidos por essa política, já pensaram em desistir da graduação em função de dificuldades financeiras (FONAPRACE/ANDIFES, 2019).

Para além das implicações que essas dificuldades trazem para a permanência dos acadêmicos na graduação, elas também impactam de forma significativa nos processos de sofrimento psíquico e de ensino-aprendizagem. Essas considerações, contudo, serão melhor compreendidas em momento oportuno, quando cada uma dessas unidades será analisada de forma mais detalhada. No momento, observa-se apenas que, de forma contraditória, ao mesmo tempo em que as questões socioeconômicas são apontadas como motivo para desistência da graduação, elas também são indicadas por Fábio como o motivo pelo qual ele não pode desistir, conforme excerto a seguir:

*Quase desisti de filosofia para ir pra CC ou tentar um técnico mesmo porque eu fico com esse medo de lá na frente... eu quero ser professor, mas a vida toda vai ser assim? Essa pressão, se você escolher uma coisa você vai ter que ficar nela até o final, você não pode desistir, porque a gente não tem essa possibilidade. Se a gente tivesse uma condição financeira melhor a gente poderia desistir do nosso curso e ir*

*pra qualquer outra coisa, mas **pela nossa situação socioeconômica, a gente se sente obrigado a terminar a primeira escolha que a gente teve** (Fábio).*

A partir desta reflexão, se percebe que, em função da situação socioeconômica que este jovem vivencia, concluir o curso escolhido no momento de ingresso na graduação deixou de ser efetivamente uma escolha, se tornando a única opção que possui. Isso, visto seu desejo de ter acesso à educação superior e seguir a carreira acadêmica, cursando o mestrado, conforme relatado pelo estudante ao longo do grupo focal. Retomam-se neste ponto, as discussões realizadas ao longo desta dissertação, na qual se discutiu que a escolha por uma profissão, característica dos períodos da adolescência e da juventude, nem sempre se constitui como uma escolha de fato, pois este processo está atrelado às condições concretas de vida nas quais os sujeitos estão inseridos e que limita as possibilidades de escolha para uma parte da população.

Entretanto, para além da questão da não desistência atrelada à falta de possibilidades, resultado das condições concretas de vida, se observa que, ainda que os demais participantes deste estudo também tenham tido pensamentos de desistência ao longo da graduação, eles não o fizeram. Na tentativa de compreensão dos motivos pelos quais isso ocorreu, se destacam alguns fragmentos que possibilitam essa análise, a partir dos quais é possível perceber que eles estão atrelados aos objetivos de conclusão da graduação, a busca pelo conhecimento, a família e as perspectivas de futuro relacionadas à ascensão social.

*[...] já desisti de algumas matérias por “n” motivos, acho que 1 ou 2 semestres atrás eu falei para a professora assim “eu não vou desistir dessa matéria porque eu preciso passar, **porque eu preciso me formar**” (Eliane).*

*Uma das coisas que me fizeram querer continuar na universidade, apesar das inúmeras vezes que pensei em desistir do curso, desistir da universidade, é de **tentar cumprir esse desafio que eu me propus, de entrar na universidade, de estudar e seguir esse caminho**. E a outra também, é que quando eu pensava em desistir, pensava também “o que eu vou fazer da minha vida? O que eu faria fora disso?” E **eu não me vi em outro lugar, a não ser seguindo essa carreira acadêmica, querer estudar, pesquisar, ler**. Algo que eu estando na universidade fui descobrindo, aos poucos, que era o que eu gostava, apesar de eu já ter um gosto em relação a isso, mas a gente acaba se descobrindo. E permanecer na universidade foi o único meio que eu também me encontrei de, como pessoa, como ser humano, que seria buscar o conhecimento, desenvolver em uma área acadêmica. Então foram coisas que, de certo modo, me deram força para continuar a universidade, sem me ver em outros meios. Seria um pouco isso que me manteve (Carlos).*

*O que me motiva é a **minha família**, a continuar, a permanecer aqui, porque se não fosse por eles eu já tinha desistido no início (Daniela).*

*Eu já pensei em desistir várias vezes pela questão de reprovação. Mas o que me motivou também a continuar é a **minha família** também. Eu acho que além de **eu querer me formar**, eles... eu acho que tipo deu muito esforço em questão*

*financeira, emocional, tudo. Então eu acho que depois de tanta luta eu desistir não seria uma opção. Então acho que é uma das coisas que me motiva também a ficar. E também a questão de ser uma universidade pública. Eu acho que é isso basicamente (Laura).*

Verifica-se a partir dos fragmentos expostos a importância que os motivos possuem no processo de dar sentido e de incitar a atividade. Sem eles, a atividade poderia não acontecer e os estudantes se evadiriam da universidade. Nesta direção, Leontiev (2017) reforça a relevância de que os estudantes tenham consciência dos motivos da sua atividade, o que possibilita uma avaliação mais adequada de seus atos e dos próprios motivos. A partir disso, de acordo com o resultado da ação, os motivos podem ser eliminados ou assumirem um caráter mais constante e efetivo. Assim, ao tomar consciência dos seus motivos, os sujeitos têm uma nova compreensão dos fenômenos e com isso modificam seu comportamento.

Por fim, conforme referiu-se anteriormente, a existência de motivos geradores de sentido muitas vezes não é suficiente para mobilizar a ação, sendo necessários também os motivos estímulo, assim como o contrário é verdadeiro. A existência apenas de motivos estímulos não possibilitam que a atividade ocorra de forma plena. Segundo Leontiev (2017, p. 50), “a atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Essa atividade não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, como se torna uma carga para o sujeito”. Neste contexto, ser estudante universitário é sentido por alguns acadêmicos como um peso, em função das pressões e das cobranças a que estão submetidos:

*Tem **um peso muito grande** em ser um estudante universitário, ainda mais quando você vem de uma estrutura familiar... de uma situação socioeconômica vulnerável. Então você conseguir estar em uma instituição pública, numa instituição de ensino superior e, no caso, pública, dá um peso muito maior pra você, para o seu psicológico. Eu sinto isso, sinto uma **pressão muito maior por ser um estudante de uma universidade federal**. Por conta da família. A família tem muito a ver com isso, desse peso (Fábio).*

*Eu já tenho 30 e tantos anos, então pra mim é uma coisa, de certa forma... não que seja mais difícil [para mim] que para os mais jovens, mas eu já tenho uma vida ali e que é bem sobrecarregada e daí com mais a faculdade, que é um sonho pra mim, que é um objetivo pra minha vida. Então eu acho que é “**peso**”, pra mim é uma palavra. **Resiliência** também. Mas é bem pesado, é bem complicado. A gente tem que estar ali firme para aguentar o tiro, que nem diz o outro (Sandra).*

*Para mim tem muito a ver também com esse peso, a relação que a gente passa, que a família quer passar também, por exemplo. Eu vejo que tem muitas situações que “ah, meu filho não está fazendo faculdade, então ele não vai ser alguém na vida”, como se para ser alguém na vida tem que estar no meio institucional, tem que estar em um bom emprego, tem que ter uma família. E pra mim, estar numa universidade, principalmente uma universidade federal, é também um **peso que eu carrego** [...] (Cíntia).*



Pode-se perceber a partir destes excertos que, apesar ou mesmo em função de todos os sentidos relacionados pelos participantes à universidade, ser estudante universitário é compreendido por alguns como um fardo. Em um modelo de sociedade na qual, de acordo com o local que se ocupa em relação aos meios de produção, as oportunidades são limitadas, ter a possibilidade de acessar à universidade e ter uma formação de ensino superior faz com que o local ocupado por esses estudantes assuma a função de peso. Isso se intensifica quando se refere a uma universidade pública e de qualidade, em um contexto em que a educação é tradicional e intencionalmente sucateada. Esses elementos se somam a outras diversas situações relativas à dinâmica do meio acadêmico, as quais serão melhor compreendidas na sequência.

Deste modo, entendendo os sentidos que os estudantes universitários atribuem a atividade de estudo profissionalizante, relacionados especialmente à formação profissional, à apropriação do conhecimento e ao desenvolvimento pessoal, se avança nas discussões de forma a compreender como se configura, a partir da percepção dos estudantes, a relação entre o sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem no contexto da atividade de estudo profissionalizante no ensino superior.

## 5.2 ATIVIDADE DE ESTUDO PROFISSIONALIZANTE: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA UFFS

Compreender o sofrimento psíquico do estudante universitário, a partir do referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural, e a relação dele com os processos de ensino-aprendizagem, exige que, assim como no estudo de qualquer fenômeno, se vá além da aparência, chegando a sua essência. Deste modo, conforme postulado pela Patopsicologia Experimental, o ponto de partida para a compreensão deste fenômeno é a própria atividade. No caso dos participantes desta pesquisa, jovens universitários, se trata da atividade de estudo profissionalizante, ainda que, para alguns deles, ela aconteça de forma concomitante ao trabalho. A partir desse movimento, a atividade pode ser compreendida na relação com o processo de formação da personalidade e de sofrimento psíquico destes estudantes, conforme se observa em Silva (2020), quando este trata do sofrimento vinculado à atividade de trabalho.

O ponto de partida para a investigação do sofrimento e/ou adoecimento ocupacional é a própria atividade, as condições para a sua execução, sua estrutura e como esta determina e é determinada por outros processos psíquicos, especialmente a

consciência e a personalidade num dado momento (se ela é ou não a atividade principal), considerando os mecanismos e tipos de alienação existentes no e para o indivíduo (SILVA, 2020, p. 48).

Parte-se, portanto, da atividade de estudo profissionalizante, compreendendo a educação escolar e, em especial o ensino superior, enquanto local privilegiado no qual os estudantes podem se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e, com isso, se desenvolverem em suas máximas possibilidades. É pelo processo de apropriação dos conceitos científicos que os estudantes desenvolvem as funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento e ao autodomínio do comportamento e, como consequência, à própria consciência e personalidade. Este movimento possibilita uma compreensão mais consciente da realidade, que passa a ser apreendida enquanto síntese de múltiplas determinações.

A aprendizagem é condição para o desenvolvimento. Verifica-se, contudo, que nem todas as apropriações promovem esse desenvolvimento da mesma forma. Neste processo, Vigotski (2020) defende a superioridade dos conceitos científicos, em comparação aos cotidianos, apreendidos de forma espontânea. Isto porque, o pensamento se desenvolve de forma qualitativamente superior em função da apropriação destes conhecimentos disponibilizados nas instituições de ensino, motivo pelo qual esse lugar assume papel de destaque no processo de desenvolvimento dos sujeitos. É pelo pensamento por conceitos que os homens podem compreender efetivamente a realidade, visto que os conceitos “[...] operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para a orientação da conduta e para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade” (MARTINS, 2011, p. 216).

Deste modo, para que a aprendizagem nas instituições de ensino promova desenvolvimento, as ações educativas precisam ser intencionalmente direcionadas a este fim. Ademais, isso depende da qualidade do conteúdo ensinado – o quê – e da forma como esse processo ocorre – como –, isto é, dos conhecimentos que compõem o currículo e dos métodos utilizados pelos professores. Nesta direção, Saviani (2011) infere que cabe à educação escolar definir e sistematizar os conhecimentos elaborados socialmente que devem ser apropriados pelos sujeitos e também identificar as formas mais adequadas para que essa apropriação se efetive.

Sobre a unidade formada por conteúdo-forma referida por Saviani, Martins (2011) propõe a inclusão de um terceiro que nomina como *destinatário*, o que implica conhecer o sujeito a quem o trabalho pedagógico se destina. “A tríade forma–conteúdo–destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses

elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2011, p. 233).

Nesta direção, conhecer os estudantes a quem se destina o trabalho educativo, demanda conhecer as leis que regem o desenvolvimento destes sujeitos, ainda que, como visto ao longo deste estudo, essas leis não são universais e imutáveis, mas dependem das condições objetivas de vida e de educação. Para Duarte (2013), é necessário que o estudante seja compreendido na sua concretude, enquanto síntese de múltiplas determinações, considerando não apenas o que o estudante é, mas o seu devir, o que ele pode vir a ser. Na mesma direção, Martins (2011) refere que não se trata do

[...] reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social destas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2011, p. 232).

Sem levar em conta essas questões, poder-se-ia supor que todos os estudantes ingressantes no ensino superior já tivessem atingido determinado nível de desenvolvimento e que, em função disso, todos tivessem as mesmas condições para se apropriar dos conteúdos socializados neste nível de ensino. Contudo, conforme observado ao longo deste estudo, o processo de desenvolvimento acontece em situações concretas de vida, assim, de acordo com essas condições, cada sujeito consegue se desenvolver de forma mais ou menos plena. Deste modo, se verifica, por exemplo, que durante a educação básica, enquanto alguns estudantes têm a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos, outros precisam conciliar essa atividade com o trabalho, de modo a auxiliar na manutenção e na sobrevivência de suas famílias. Como consequência destas condições, os jovens que acessam o ensino superior não têm todos, necessariamente, os mesmos recursos internos, de modo que alguns deles podem apresentar dificuldades significativas no processo de apropriação dos conteúdos socializados na universidade. Essa dificuldade pode ser exemplificada a partir da fala de uma das participantes deste estudo.

*[...] eu vim de escola pública [...] então o método de estudo era diferente. Eu nunca tive dificuldade, por exemplo, na escola em absorver conteúdo, essas coisas, daí quando eu cheguei na graduação eu já tive aquele impacto. Era totalmente diferente pra mim, eu não conseguia ter a mesma... o mesmo ensino-aprendizagem, por exemplo, que eu tinha na escola, então toda essa questão de adaptação, isso daí mudou bastante no decorrer do tempo [...] (Laura).*

Dificuldade semelhante foi encontrada em estudo realizado por Fassina (2018), também na UFFS. Neste estudo, se identificou que 68,25% dos participantes relataram apresentar dificuldades em acompanhar algumas das atividades acadêmicas em função de terem uma educação básica, compreendida por eles, como deficitária. Isto é, esses estudantes não tiveram acesso aos conhecimentos necessários que servem de base aos seguintes, disponibilizados no ensino superior. Esse fator se soma às dificuldades identificadas no início do curso, quando parte dos estudantes têm o primeiro contato com uma nova metodologia de ensino, marcada pela linguagem acadêmica, da qual ainda não se apropriaram. Diante destas considerações, se identifica que as supostas dificuldades de aprendizagem que alguns sujeitos apresentam, não se relacionam à incapacidade, mas às limitadas possibilidades que eles possuem de, na sociedade de classes, se desenvolverem de forma plena. Nesta direção Leontiev (2004) defende que a

[...] desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Torna-se necessário, portanto, não apenas superar os discursos culpabilizadores e patologizantes que são atribuídos aos estudantes que apresentam dificuldades no processo de apropriação dos conteúdos escolares, como também possibilitar as condições para que esta apropriação possa se efetivar. Por este motivo, é tão importante conhecer o sujeito a quem se destina o ato educativo. É esse movimento que viabilizará identificar não apenas o nível de desenvolvimento já alcançado pelos estudantes, mas o de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que ainda não está desenvolvido, mas que é possível com o auxílio do professor.

Vigotski (2020) defende que o bom ensino se adianta ao desenvolvimento, contudo, isso não significa ensinar o que o sujeito não tem condições de aprender naquele momento. Para ele, isso é tão ineficaz quanto ensinar o que o sujeito já sabe. Trata-se, de “[...] inserir o ato de ensino nas relações mútuas entre as possibilidades e limites que se põem de manifesto no desempenho da criança, limites que, uma vez superados, avançam sob a forma de novas possibilidades” (MARTINS, 2011, p. 225). É nessa direção que, partindo da compreensão de que os estudantes precisam ter condições para que o aprendizado ocorra, que se defende que cabe à universidade proporcionar as condições para que os estudantes estejam em níveis adequados para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma efetiva (MOURA, 2015). Deste modo, ainda que os estudantes de uma mesma turma estejam em diferentes

níveis, ao levar em conta o nível de desenvolvimento dos universitários e ao conhecê-los, será possível ao professor planejar suas ações de forma a favorecer a aprendizagem de todos (ZANON; MALANCHEN, 2022). Por este movimento, identificar-se-á os conteúdos e os objetivos pedagógicos mais adequados, agindo intencionalmente na área de desenvolvimento iminente, possibilitando que os estudantes superem o nível de desenvolvimento atual e se desenvolvam em suas máximas possibilidades.

Diante destas considerações, se reforça que o desenvolvimento não acontece de forma espontânea ou pelo sujeito estar inserido na sociedade ou no ensino superior. É preciso que ele, mediado pelo outro, se aproprie das objetivações. Nisso reside a importância da qualidade das mediações realizadas pelo professor na universidade, a quem compete a tarefa de sistematizar os conteúdos que precisam ser apropriados pelos estudantes e de identificar as formas mais adequadas para que essa apropriação se efetive. Nesta direção, a partir dos relatos referidos pelos participantes desta pesquisa, se nota que a escolha dos professores pelas metodologias compreendidas pelos estudantes como não adequadas, foram relacionadas como dificultadoras do processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, associadas ao sofrimento psíquico.

*[...] eles estavam pedindo sugestões para o curso, o colegiado, e eu mandei “por favor” - porque eu já tinha reprovado em algumas disciplinas, meu desempenho tinha baixado muito - “façam um rodízio no colegiado de professores. Um rodízio a cada semestre para mudar as disciplinas para dar as aulas” porque desse jeito eu acabei cancelando, tipo abria aquela matéria naquele semestre, “não, eu não vou fazer de novo [com esse professor], eu não vou conseguir fazer”. Aí já tem esses problemas para resolver, né? E eu fui cancelando, cancelando, diminuindo as minhas matérias. Se era 5 que tinha que cursar, normal no curso né, na minha grade, eu cursava 1, cursava 2, 3 no semestre só, não cursava mais que eu não ia dar conta, não (Rodrigo).*

*Eu tenho um professor que é uma excelente pessoa, assim, fora da sala de aula como pessoa não tenho nada a reclamar. Mas dentro da sala de aula ele consegue uma reprovação não só minha, mas [tenho] diversos amigos que tiveram gatilhos com ele devido a forma que ele ministra aula. Tipo, você tá fazendo aula e aí é um conteúdo que é difícil [...]. Aí ele chegava e falava “nossa, vocês não estão conseguindo fazer? Isso é fácil!” Então acho que essa maneira que ele abordava ativava mais gatilhos. Teve caso de **alunos que saíram chorando da prova dele porque entraram em crise de pânico e tudo por causa da forma que ele ministrava. Ministra né? Que até hoje é assim. Graças a Deus eu não tenho mais aula com ele. Enquanto pessoa, ele é uma excelente pessoa, mas como professor, a didática dele é bem complicada. E aí, ativa coisas que acabam piorando nosso desempenho, fazendo a gente ir mal e não é uma coisa que é só nossa (Laura).***

De modo a compreender o método – forma –, se recorre à pedagogia histórico-crítica que coaduna com a psicologia histórico-cultural, perspectiva que orienta este estudo, tanto pela sua base materialista histórico-dialética, quanto pela importância que ambas referem ao

saber sistematizado e à educação escolar no desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Para esta perspectiva, não existe uma única fórmula a organização do trabalho pedagógico, visto que a forma mais adequada precisa ser pensada na relação com os conteúdos que serão apropriados, bem como com os próprios estudantes, sujeitos concretos, destinatários deste processo.

Nesta direção, Saviani (2011) infere que no trabalho pedagógico, para além da seleção e da sistematização do conteúdo, “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2011, p. 17), ou seja, da síncrese à síntese. Portanto, identificar a forma mais adequada para que os conhecimentos produzidos culturalmente sejam apropriados pelos estudantes, demanda a “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 13). Esse movimento, por sua vez, necessita da apropriação dos conteúdos não apenas como resultado, mas também compreensão sobre a sua produção, enquanto processo em transformação. Entende-se, portanto, que as formas adequadas são todas aquelas que possibilitam atingir o objetivo da educação escolar, a saber, a transmissão e a apropriação dos conhecimentos científicos pelos estudantes. O que, na relação com a tríade conteúdo–forma–destinatário, “[...] se refere aos procedimentos, recursos e técnicas que permitem a efetivação dos conteúdos levando em conta os sujeitos a que se destinam [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, não paginado).

A partir do exposto e dos relatos apresentados pelos estudantes participantes deste estudo, se identifica que as metodologias compreendidas por eles como não adequadas, são como uma barreira no processo de apropriação dos conhecimentos científicos. Essa situação, por sua vez, produz um processo de sofrimento psíquico, tanto pela não apropriação em si, quanto pelas reações que são produzidas durante os processos de ensino-aprendizagem que resultam em evitação e crises de pânico. Além disso, se destaca que, ainda que Rodrigo tenha levado essa demanda ao colegiado do curso e que Laura compreenda que esses processos – de não apropriação e de sofrimento psíquico – sejam algo coletivo, percebido por vários estudantes, isso, aparentemente, não produz modificações na forma como essa atividade tem sido conduzida na instituição.

Diante deste contexto e de forma a identificar possíveis dificuldades que existam no processo de apropriação por parte dos estudantes, se destaca a importância de instrumentos avaliativos para a compreensão de como e se esta apropriação está ocorrendo e, portanto, se o objetivo do processo educativo está se efetivando. Nesta direção, Luckensi (2004, não

paginado) propõe que no ato educativo a avaliação tenha como objetivo “subsidiar a construção dos melhores resultados possíveis dentro de uma determinada situação” cujo processo demanda o “[...] acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso [d]e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente”. Sugere-se, nesta perspectiva, que a prática tradicional de classificar e de selecionar os estudantes seja substituída pela proposta de diagnosticar e de incluir. Essa compreensão é coerente com os princípios que norteiam as práticas acadêmicas na UFFS.

Em vez de uma avaliação enquanto medição, quantificação, classificação e punição, adota-se o paradigma de avaliação processual e diagnóstica, pois o que importa é que professor e aluno possam acompanhar, avaliando, as atividades em realização, diagnosticando permanentemente o desenvolvimento do acadêmico e tomando as medidas necessárias à correção da atividade no próprio processo, se assim necessário. [...] É o processo, portanto, que precisa ser avaliado enquanto tal, não apenas os sujeitos que participam dele. Por isso, o foco central da avaliação deve ser a melhoria dos processos de construção e socialização do conhecimento desde uma perspectiva futura, ou seja, de continuidade, e não pautado apenas na punição ou recompensa dos sujeitos a partir de desempenhos relativos às ações e estratégias passadas (UFFS, 2019b, p. 58).

Observa-se, contudo, que na atual conjuntura, a avaliação muitas vezes assume apenas o caráter de classificação e de reprovação dos estudantes. Quando a aprendizagem é reduzida a uma nota que classifica e reprova, promove a fragmentação do ato educativo. Conseqüentemente, o sentido da avaliação se desconecta do seu significado, pois o foco deixa de ser a aprendizagem para ser a avaliação. Como resultado, esta atividade também é representada pelos estudantes como causadora de sofrimento psíquico, conforme se observa nos excertos de Sandra e Fábio.

*[...] hoje mesmo eu tive uma prova de manhã. **Eu saí da prova assim que eu não sabia onde é que eu estava. Eu estava muito nervosa, muito ansiosa.** Fui para o meu estágio, todo mundo percebeu o meu humor, e tudo mais, apesar de que a gente separa as coisas, mas eu estava muito ansiosa (Sandra).*

*Hoje de manhã, que eu estava falando, eu estava fazendo uma prova, eu até sabia o conteúdo, mas porque faltava 15, 20 minutos para o horário acabar aqui ali me **embaralhou e não teve jeito.** Uma coisa que eu sabia fazer e não consegui e isso me desmotivou totalmente. [...] **Aí hoje como eu estava muito nervosa, muito ansiosa,** qualquer coisinha que falavam comigo parecia que trancava assim o choro (Sandra).*

*Uma **prova, uma coisa que está ali para te avaliar, e tudo mais e te dá ansiedade** [...]. Aquilo ali me gerou muita ansiedade [...] Tô sequelado até agora disso ainda, porque eu ainda fico me culpando de permitir com que aquela situação [...] me afetasse tanto (Fábio).*

Para Trindade (2021, p. 250), “[...] no Ensino Superior, o processo avaliativo – sintetizado nas provas –, ao materializar-se como o principal meio que indica o aprendizado, passa também a constituir-se como processo que ratifica, porque não dizer, consolida as ditas dificuldades acadêmicas dos estudantes”. Neste contexto, para a autora, as avaliações são produtoras de dificuldades acadêmicas, mais do que instrumento mediador para a aprendizagem.

Além disso, a apropriação dos conhecimentos depende do sentido que eles possuem para o estudante, que, por sua vez, estão relacionados aos motivos que o impulsionam a estudar. Deste modo, de acordo com o motivo de cada sujeito, o resultado do estudo será diferente (LEONTIEV, 1984). Então, quando a prova assume papel de destaque nesse processo, de único recurso possível para selecionar quem irá ou não ter aprovação no componente, pode ocorrer do estudo deixar de ser a apropriação em si e passar a ser unicamente tirar boas notas. Nestas condições, o desempenho avaliado exclusivamente pelas notas, além de não fornecer elementos suficientes para analisar se a aprendizagem realmente se efetivou – ou se tratasse apenas de uma reprodução mecânica, que tão logo a prova passe, o conhecimento será esquecido – ainda se configura como uma compreensão fragmentada do sujeito e do próprio processo educativo. Nesta direção, o relatório sobre o perfil dos estudantes das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2019) compreende que, ao reduzir a avaliação da aprendizagem às notas, se desconsidera outros fatores importantes ao processo, defendendo, a partir disto, a importância de

[...] combinar variáveis capazes de mensurar a criação e difusão culturais, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento reflexivo e suas divulgações, o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, a socialização recíproca do conhecimento científico e tradicional com a comunidade, entre outras (FONAPRACE/ANDIFES, 2019, p. 157).

Para além das reflexões a respeito de como as avaliações tradicionalmente são configuradas na universidade, se recorre a Blagonadezhina (1978) para explicar o papel das reações emocionais no contexto acadêmico e, em específico, das avaliações. A autora infere que, de acordo com a relação estabelecida pelos sujeitos com determinados objetos ou fenômenos da realidade objetiva, diferentes emoções e sentimentos são suscitados. Então, quando os objetos ou os fenômenos atendem as necessidades dos sujeitos, as reações se configuram como positivas, a exemplo da alegria e do amor. Por outro lado, quando há dificuldade ou impossibilidade de satisfazer uma necessidade, então essas reações podem ser negativas, expressas por raiva, tristeza ou medo, por exemplo. Trata-se das diferentes formas



de sentir, a partir daquilo que age sobre o sujeito e, por esse motivo, as emoções atuam na regulação da atividade e do comportamento dos homens. Deste modo, os significados sociais e, especialmente, os sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes às avaliações, influenciam em como as reações emocionais manifestar-se-ão. Especificamente no caso relatado pelos participantes deste estudo, ao assumirem o sentido de classificação e de reprovação, as avaliações geram emoções e sentimentos negativos, como nervosismo e ansiedade.

De todo o modo, Blagonadezhina (1978) refere que estados de tensão são comuns em momentos críticos e/ou decisivos da atividade, e este estado tende a aumentar quanto mais próximo se encontra da realização desta atividade. É próprio dos momentos de tensão, o processo de preparação, de concentração e de ampliação da atividade mental. Contudo, eventualmente, este momento também pode provocar uma reação contrária, na qual a atividade fica diminuída, afetando o autocontrole da atenção e do comportamento, que se torna desorganizado. Observa-se, portanto, que os sentimentos e as emoções resultantes destes contextos podem tanto mobilizar a energia de forma a enfrentar os obstáculos, como ao contrário, podem diminuir a energia e a atividade do sujeito, trazendo implicações tanto para o processo de apropriação dos conhecimentos em si, quanto para os momentos de realizações das avaliações. Neste cenário, ao promover a diminuição do autocontrole das funções psicológicas superiores, o estado de tensão interfere não apenas na atenção, na concentração, na memória e nos pensamentos, como também nos sentimentos, tornando o contato com a realidade menos mediado.

Frente a este contexto, se compreende que, quanto mais sentido determinada atividade tem para o sujeito e quanto maiores forem as exigências dele consigo mesmo para ter êxito, mais intensa será a reação emocional frente a essa situação e mais ela irá afetá-lo. Blagonadezhina (1978) afirma ainda que, as reações podem acontecer com maior ou menor intensidade de acordo com o quanto o sujeito está preparado e tem os conhecimentos necessários para a realização desta atividade, e também de acordo com as experiências e as aprendizagens anteriores que o sujeito possui, as quais podem fornecer recursos internos para lidar com estas situações.

Então, ainda que as emoções – em função do seu caráter não-volitivo – sejam intensas e provocadas por características isoladas dos objetos, ao serem mediadas pelo pensamento e demais funções psíquicas superiores enquanto unidade funcional, possibilitam ao sujeito a análise do contexto como um todo, mediando o contato com a realidade. É da mediação das emoções pelo pensamento que surgem os sentimentos, exclusividade do gênero humano – construídos socialmente e vinculados às relações sociais. Deste modo, é a partir do

desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, com isso, do autodomínio da conduta, que é possível a autorregulação da unidade afetiva. Observa-se, contudo, que nos casos de sofrimento psíquico ocorre a diminuição do caráter volitivo das funções e, em função disso, a unidade afetiva se torna menos autorregulada, implicando, por sua vez, em um contato menos mediado com a realidade. No caso das avaliações, este processo interfere de modo que os estudantes não conseguem orientar o pensamento e a memória aos conteúdos estudados, necessários à realização da prova, e nem mesmo pensar em formas de enfrentamento da situação. Este processo tem como consequência a produção de reações emocionais desconfortáveis, das quais também não possuem autocontrole.

Todavia, as emoções não são impeditivas dos processos de ensino-aprendizagem. Ao contrário, os aspectos afetivos – nos quais estão imbricadas as necessidades, os desejos e o interesse, em unidade indissociável com os aspectos cognitivos –, são condições para que a aprendizagem aconteça. A partir disso, se reforça a importância das relações estabelecidas com os professores para a produção do conhecimento e a criação do sentido da atividade de estudo e, conseqüentemente, do desejo para aprender. Sobre isso, se apontam algumas das colocações dos participantes deste estudo sobre como a constituição de algumas dessas relações na UFFS, a partir de suas percepções.

*[...] as **relações específicas que a gente estabelece com alguns professores, ou a forma com que alguns professores decidem levar as aulas, o posicionamento, acho que não só didático, mas político também, que alguns professores assumem em sala de aula, acaba sendo, apesar de não ser um problema individual, acaba sendo individualizado, por que apesar de a universidade ser esse espaço de produção de conhecimento etc, etc, acaba que ele não fica fora das relações sociais e às vezes a gente vai ter esses problemas que acabam caindo no escopo pessoal, de desentendimentos com os professores** (Eliane).*

*Um dos momentos que isso me causou problemas foi também pela **relação com professores**, principalmente quando eu estava fazendo estágio, [Programa de] Residência Pedagógica. A gente teve alguns problemas em relação a um dos professores. E eu já não estava me sentindo muito bem, estava ansioso, ainda mais por uma nova experiência de estar em sala de aula. Isso me ocasionou **bastante ansiedade**, tanto que eu tive alguns **ataques de pânico, quase desisti** também do [Programa de] Residência [Pedagógica]. E essas situações causam certo **desânimo** na gente, porque a gente fica meio **desassistido**, por mais que tenha o SAE, a própria universidade, seja o corpo docente também, que eu [também] tive problemas. Já tive problemas com o colegiado de história e outras questões. E causa esse desânimo e isso **aumenta a intensidade da ansiedade** no meu caso, outros colegas também comentaram, e que me levou a uma certa **depressão**. E foi assim que esses sentimentos foram surgindo e fazendo com que eu criasse um certo **desgosto em estar estudando, e não conseguir me concentrar** por conta desses problemas de pensar (Carlos).*

***O que mais me ferra dentro da saúde mental** assim na UFFS, na graduação, é a hipocrisia dos professores que falam que sabem, não que falam, mas que sabem sim que os **alunos têm dificuldades e têm questões de saúde mental**, mas que chega lá*

*na frente e **soca tudo isso de conteúdo**, soca um monte de coisa e força a gente a seguir um currículo, a seguir um “pseudo-curriculo”, um currículo secundário, porque se a gente for ver as ementas, a gente nem trabalha o que era para ser estudado [...] Então é essa **relação com os colegas, com os professores e com o próprio currículo**. Onde com os colegas dificilmente tu consegue ajuda porque a maioria quer ser o melhor pra você ser o pior. Os professores onde eles fingem que escutam a gente, e fingem que estão se importando com a gente [...] E o currículo que deixa a desejar (Fábio).*

Identificou-se, ao longo deste estudo, que a apropriação é um processo mediado. Deste modo, a mediação realizada pelo professor, entre os estudantes e o conhecimento, é essencial para que a aprendizagem se efetive. Esse fato destaca a importância tanto da relação estabelecida entre o professor e os estudantes, quanto dos próprios aspectos afetivos para o êxito neste processo (ASBAHR; SOUZA, 2014; CURY, 2012). Ao afetar o estudante, se produz o desejo, o motivo que orientará a atividade de estudo (GOMES, 2008). Assim, a forma como as relações se constituem na universidade impacta diretamente no aprendizado dos jovens universitários.

Especificamente no caso de Carlos, se observa que os problemas de relacionamento vivenciados por ele, produziram, não de forma isolada, uma série de sintomas que podem ser relacionados a um intenso sofrimento psíquico. Como consequência desses conflitos, apesar dos sentidos e dos objetivos claros relatados pelo estudante em relação ao ensino superior, conforme referido na categoria anterior, as dificuldades enfrentadas nos relacionamentos com os professores, produzem alterações na estrutura da sua atividade. Como resultado, ocorreu a alteração dos seus motivos e dos processos afetivo-volitivos, diminuindo a mediação das funções psicológicas superiores como a atenção voluntária e o autocontrole do comportamento. A atividade, perdendo seus motivos, perde também o sentido, levando o estudante a cogitar desistir do seu estágio.

Percebe-se, deste modo, que, ao mesmo tempo em que as relações estabelecidas com os colegas e/ou professores estão entre os elementos que dão sentido à universidade, conforme se infere na análise da categoria anterior, essas mesmas relações também são permeadas por conflitos, marcadas por valores individualistas e competitivos e, como consequência, geradoras de sofrimento psíquico. Os valores relativos ao modelo de sociedade, regido por princípios neoliberais, e as suas implicações no processo de sofrimento dos estudantes universitários, conforme apontado por Fábio e por Elaine, serão retomados e melhor compreendidos na próxima categoria.

Por agora, se destacam dois fatores a respeito da fala de Fábio. Primeiro, que ela possui o potencial de sintetizar, a partir da percepção do acadêmico, os principais elementos

trabalhados até aqui a respeito do processo de ensino-aprendizagem na relação com o sofrimento psíquico dos estudantes da UFFS: (a) os destinatários que apresentam dificuldades, especialmente na ordem da saúde mental; (b) a forma, entendida como inadequada; (c) os conteúdos desconectados do currículo; e (d) as relações interpessoais marcadas pela competitividade e pelo individualismo.

O segundo ponto, se refere às reflexões e às frustrações relacionadas ao que ele denomina de “pseudo-curriculum”. Sugere, a partir disto, que os conteúdos apresentados em sala não são adequados por não seguirem o currículo do curso e, por esse motivo, não fazem sentido para ele. Abordou-se anteriormente que a apropriação do conhecimento de forma a promover o desenvolvimento depende do sentido que os conteúdos tenham para os sujeitos, o que está atrelado intimamente aos motivos da atividade. Assim, o sujeito se apropriará daquilo que tiver sentido para ele. Nesta direção, se compreende que o processo de aprendizagem precisa ocorrer de forma consciente, o estudante precisa saber “porquê” e “para que” estuda, isto é, compreender os motivos e os fins das suas ações (LEONTIEV, 1984). Sem a consciência do objetivo/fim da ação, a ação deixa de ter sentido para ele e, conseqüentemente, deixa de motivar a atividade e o processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Deste modo, para que o processo de apropriação se concretize, é necessário que o conhecimento seja o objetivo/fim da ação do estudante, conforme se referiu nos exemplos dados ao longo desse estudo, com destaque ao exemplo do estudante que se dedica para uma prova e para isso lê um livro. Segundo Asbahr (2014, p. 270),

Para que o sujeito possa se conscientizar do objeto aquele deve ocupar na atividade realizada um lugar estrutural determinado e constituir-se como objeto de sua ação. Nessa perspectiva, ressalta-se o papel do motivo da atividade de estudo para a criança para que se assegure a atenção e a conscientização do objeto de estudo. No caso da atividade de estudo, a conscientização de um conteúdo depende do seu lugar estrutural dentro da atividade do sujeito. Ou seja, só se conscientizam os objetos das ações que fazem parte da estrutura da atividade.

Isto é, a aprendizagem de forma consciente se concretiza quando os conteúdos têm um sentido vital para o sujeito, e não por simples imposição de outras pessoas ou de situações externas. Quando os conhecimentos não possuem sentido, a atividade de estudo é apenas reprodutivista (ASBAHR, 2014). Nestes casos, a atividade, ao ser imposta, pode ser compreendida como uma carga. A atividade sem motivo, é um peso para o estudante (LEONTIEV, 2017), conforme se observa nos trechos a seguir:

*[...] algumas vezes são **cobranças** que eu acho que eu não sei se teria a real necessidade. No meu curso a gente faz algumas disciplinas que a gente nem pode atuar com aquilo ali, não tem na nossa grade, ah, [não] vamos assinar um projeto relacionado aquela disciplina. Então pela disciplina tudo tranquilo, a gente precisa ter, mas eu acho que a cobrança que tem em cima da disciplina que sobrecarrega demais (Sandra).*

*[...] e eu vejo também que falta um pouco de empatia pelos professores, um olhar empático dos professores sobre nós. [...] Não tem! Não existe! O professor não entende, não entra na cabeça dele que não tem só aquela matéria para estudar, ainda mais agora no final do curso que tem estágio, tem TCC. Então essas coisas também me deixam bem ansiosa e pra mim, na minha visão, **essas matérias que mais cobram são as matérias que eu mais tenho dificuldade para estudar** (Cíntia).*

Nesta direção, Leontiev (2017, p. 50) defende que faz parte da atividade pedagógica “[...] criar motivos gerais significativos, que não somente incitem à ação, mas que também deem um sentido determinado ao que se faz”. Isto é, é necessário criar condições para que o estudante compreenda conscientemente o “porquê” – o motivo – e, especialmente, o “para quê” – qual a finalidade – de cada conteúdo/disciplina. A partir do desenvolvimento do motivo surge o interesse, que também é condição para o aprendizado, visto que ao se interessar por algum conteúdo, ele adquire um sentido para o estudante. Apenas deste modo os conhecimentos serão efetivamente apropriados. Caso contrário, a atividade será apenas formal e rapidamente esquecida.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que se identifica a falta de sentido atribuída pelos estudantes aos conteúdos escolares, Marsiglia e Saccomani (2016) referem perceber que o ensino superior, a exemplo do que vem acontecendo na educação básica, tem se tornado esvaziado e cada vez menos desenvolvimentista. Defendem esse argumento a partir do comportamento dos estudantes que ficam frustrados facilmente com aulas nas quais são cobrados muitos conteúdos, especialmente os que pressupõem leituras e atividades mais complexas. Delega-se ao professor a responsabilidade exclusiva pela aprendizagem, desconsiderando o papel ativo que o próprio estudante tem neste processo.

Nesta direção, Saviani (2011) trata sobre a importância de, na escolha dos conteúdos que compõem o currículo, se considerar o estudante enquanto sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações e não o estudante empírico, movido por necessidades mais imediatas. Para o autor, o conhecimento sistematizado se coloca justamente nesta relação, na qual ele nem sempre atende ao interesse do estudante empírico, mas corresponde aos interesses do estudante concreto na medida em que se coloca como síntese das relações sociais, a partir do que o estudante terá condições de compreender de forma mais adequada a realidade em que está inserido. Essas reflexões reforçam a importância de estar claro aos professores e aos

estudantes, o porquê da escolha de determinado conteúdo e/ou atividade – seja, por exemplo, pelas contribuições que trará ao desenvolvimento do sujeito, pelo conhecimento que servirá de base para a compreensão dos que virão na sequência ou pela relação que estabelecerá com a sua formação profissional. É isso que dará sentido e criará motivação para a atividade de estudo.

Todos esses elementos, relacionados às diversas contradições que estão presentes no contexto educativo – como as formas de transmissão do conhecimento que não são pensadas de modo a efetivar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, as avaliações que têm como objetivo apenas classificar e reprovar esses acadêmicos, a forma como algumas relações se constituem na universidade e a falta de sentido que os estudantes percebem em relação aos conteúdos acadêmicos – tem como consequência a não apropriação dos conhecimentos disponibilizados no ensino superior, o que, por sua vez, reflete no baixo desempenho acadêmico destes estudantes.

*Meu desempenho na faculdade, eu acho que isso impacta bastante emocionalmente. O curso em si é um curso muito difícil e de certa forma [na educação básica] eu tinha facilidade em muito dos conteúdos que a gente aprende, e aí quando eu cheguei na **graduação eu tive uma dificuldade muito grande**. E aí o fato de eu “ir ruim”, teve muitas **reprovações e também acho que isso afetou bastante o meu emocional**. Questão financeira também, igual eu tinha dito antes. Então, são fatores que eu acho que mais... e também a cultura. Porque a cultura também é bem diferente. Então acho que isso. Foram os principais fatores que mais me fizeram assim questões emocionais, que me abalou mais (Laura).*

*E também a questão do meu desempenho, toda vez que eu ficava mal com essas coisas, meu desempenho na universidade acabava piorando daí, **consequentemente, vinha a reprovação, daí piorava mais**. Foi como eu percebi que estava me afetando, foi dessas formas (Laura).*

Ainda que no decorrer dos grupos os estudantes verbalizem compreender que este processo não é unicamente responsabilidade deles, isso não é suficiente para impedir que o sofrimento aconteça. Sobre este aspecto, Trindade (2021) afirma identificar nos estudantes uma tendência a compreender a aprendizagem enquanto um processo individual, resultado exclusivamente dos seus esforços. Analisa que essa compreensão se relaciona ao individualismo, característica do atual modelo de sociedade, que tem como consequência o processo de culpabilização e de responsabilização dos estudantes pela não apropriação dos conhecimentos na universidade.

Para além do individualismo, a sociedade neoliberal, marcada por valores meritocratas e de competitividade, produz um movimento de comparação entre os estudantes. Neste contexto, o não aprendido, representado pelas notas baixas, afeta também as suas

subjetividades, na medida em que produz sentimentos de fracasso, de incompetência e de desvalorização. Estes sentimentos não se limitam ao ambiente acadêmico, mas se estendem aos estudantes e às suas relações como um todo, intensificando, desta forma, o sofrimento psíquico destes jovens.

Deste modo, se verifica que, ao desconsiderar a totalidade das relações que interferem nos processos de ensino-aprendizagem, a não apropriação dos conhecimentos científicos na universidade passa a ser justificada a partir de um movimento de culpabilização dos estudantes. Individualiza-se a responsabilidade por esse processo, o que repercute na reprovação e na vivência de sofrimento psíquico de diversos acadêmicos, visto que, conforme visto anteriormente no relato da Eliane, ainda que a demanda não seja individual, os problemas acabam sendo sentidos por cada um deles como se fossem. Nesta direção, Trindade (2021, p. 133) defende que este fenômeno não seja compreendido como resultado dos comportamentos ou características individuais dos estudantes, mas “[...] como expressão dos diferentes processos e aspectos que constituem o cotidiano educacional e mais do que ele”, compreendendo-o, deste modo, como síntese de múltiplas determinações.

Frente ao exposto, se destaca que não se tem como objetivo neste estudo apontar culpados pelo sofrimento psíquico ou mesmo pelas dificuldades no processo de (não) apropriação dos estudantes da universidade. Ao contrário, se busca superar as visões reducionistas que culpabilizam e responsabilizam os sujeitos, em especial os professores e os próprios estudantes por estes processos. Para isso, é necessário, entre outros fatores, compreender contradições do sistema educativo, visto que, como propõe Oliveira (2012, p. 186), “a crise é de todo um sistema, de toda uma estrutura e de todo um conjunto de relações produzidas por esta forma de organização social de produção. Portanto, não é individual, mas social e histórica”.

Esclarecido este aspecto, se retoma o pressuposto de que para compreender como se constitui o processo de ensino-aprendizagem e a relação deste com o sofrimento psíquico na universidade, é necessário analisar estes fenômenos a partir da própria atividade. Constatou-se até aqui, que a atividade dominante na juventude, período em que estão a maioria dos estudantes universitários, é constituída na unidade contraditória entre a atividade de trabalho e a atividade de estudo profissionalizante, sendo que a prevalência de uma ou outra é definida a partir da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção (ABRANTES; BULHÕES, 2016). Então, entre os jovens universitários, se percebe que, enquanto alguns conseguem dedicação integral à atividade de estudo, outros precisam conciliar essa atividade com a de trabalho, de forma a atender às suas necessidades de subsistência e de permanência

na universidade. Tal contexto pode trazer implicações para a sua trajetória acadêmica e desenvolvimento. Esta situação é a realidade de muitos dos estudantes da UFFS, inclusive dos participantes desta pesquisa, conforme excertos a seguir.

*Eu comecei a graduação em 2016 [...] precisei, **por questão financeira mesmo, começar a trabalhar** em maio de 2018 e desde então não parei de trabalhar. Comecei a fazer menos carga horária, o salário diminuiu, mas não parei de trabalhar desde então [...] (Eliane).*

*Até metade do ano passado eu não estava no estágio, então eu me dedicava mais para a minha casa, para as minhas filhas e para a faculdade mesmo e eu estava mais tranquila. E agora, **depois que eu comecei o estágio, que eu tenho mais obrigações, então isso acaba pesando ainda mais.** Que a gente quer fazer tudo que precisa ser feito e não é sempre como a gente espera. [...] Então no próximo semestre já sei que vou pegar menos disciplinas, ou um turno só, ou outro turno, para isso. E **isso fez com que eu rendesse menos do que antes também, sem dívidas** (Sandra).*

Esses dados dialogam com os resultados da pesquisa referida anteriormente, realizada por Fassina (2018) com estudantes da UFFS, na qual o pesquisador aponta alguns dos fatores de ordem socioeconômica que impactam nos processos de ensino-aprendizagem e na permanência destes estudantes na universidade. Em seu estudo, o autor identificou que 81,42% dos estudantes estão em trabalhos remunerados ou à procura de emprego. Destes 77,44% declararam que, em função da atividade laboral, não conseguem participar de atividades acadêmicas em turnos diferentes do das aulas e 80,83% relatam dificuldades para realizar trabalhos e leituras do curso.

Esses resultados se somam ao relato de Sandra e indicam que, ao conciliar a atividade de estudo com a atividade de trabalho, muitos estudantes têm limitada a chance de se desenvolverem em suas máximas possibilidades. Destaca-se ainda que, o próprio trabalho, enquanto atividade principal na idade adulta, fonte de humanização e de desenvolvimento, ao se constituir na sociedade de classes, torna-se produtor de alienação e, deste modo, também não se direciona ao pleno desenvolvimento dos sujeitos. Além disso, muitas vezes, esses jovens são submetidos a empregos precários, com muitas horas de trabalho e baixos salários. Tais elementos auxiliam na compreensão da produção do sentido do ensino superior enquanto possibilidade de ascensão social, conforme observado anteriormente, ainda que isso nem sempre se concretize.

Acrescenta-se às discussões o fato de que quase 84% dos estudantes trabalhadores, participantes da pesquisa de Fassina (2018), relataram apresentar desgaste físico e/ou mental



em decorrência da necessidade de conciliar ambas as atividades. Situação como esta também pode ser observada no relato de Cíntia.

*Eu tenho algumas amigas que também estão indo pro mestrado, mas durante toda a graduação delas [...] elas permaneceram morando com os pais, e só estudaram. Então eu acho que isso também influencia bastante, porque o **trabalho, juntamente com a faculdade acaba nos esgotando também e acaba não tendo um desempenho muito bom**. Eu, por exemplo, no momento eu tenho zero vontade de ir para um mestrado ou para um doutorado se é pra **sofrer tanto como eu estou sofrendo agora na graduação**. E essas minhas amigas elas também conseguiam ler textos, fazer trabalhos, apresentar ótimos trabalhos porque elas tinham tempo para ler em casa, tinham tempo para apresentar em casa, não precisavam trabalhar o dia todo e ir para universidade à noite. Então eu acho que a nossa estrutura familiar é muito diferente, não tem como comparar uma pessoa que sai da zona de conforto de casa, sai da casa dos pais, vem para Chapecó ou outra cidade, com outra pessoa que mora com os pais em casa. Porque em casa não precisa ficar se **preocupando tanto com comida, com aluguel, com lavar a roupa, então essas questões também influenciam lá dentro da universidade** (Cíntia).*

Para além da diminuição do tempo e da energia para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, e também do desgaste emocional em conciliar ambas as atividades, se verifica que as dificuldades financeiras e a preocupação decorrente da necessidade de manutenção destes estudantes também trazem significativas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

*Financeiro também foi uma das coisas que abalou muito, porque a gente fica pensando. No meu caso, a minha família também estava passando por **problemas financeiros** lá na minha cidade. Então às vezes aí eu ficava pensando “Nossa, mas eu tô precisando de dinheiro para comprar alguma coisa muito importante, tipo colocar passe [de ônibus] para poder ir para Universidade, ir no mercado comprar coisas essenciais” e daí **isso ficava na cabeça**, mas aí indiretamente, diretamente **acabava atrapalhando também o desempenho na universidade**. Daí acumulava as coisas e a gente ficando mais mal, daí ia atrapalhando mais. Isso foram coisas que eu vejo que atrapalharam no meu desempenho (Laura).*

*Também como já foi comentado “ah, o que eu vou comer amanhã já que eu **não tenho recursos financeiros, às vezes pra pagar aluguel, poder me alimentar**, fazer as refeições durante o dia de uma forma correta?” que foi algo que eu passei, então isso refletia na forma de, do ensino e de aprendizado, né? **Que eu não conseguia estar estudando para as provas ou quando eu estudava, ia fazer uma prova, que nem a colega falou, vinha a ansiedade**, tu acabava não conseguindo retomar o que tu havia estudado porque os teus pensamentos estão acelerados. Então um pouco neste contexto que eu consegui ver como isso atrapalhava no meu desenvolvimento e no ensino-aprendizagem (Carlos).*

A partir dos excertos, se nota que, em função das dificuldades financeiras vivenciadas pelos estudantes, o autocontrole do pensamento, da atenção e da concentração, por exemplo, que deveria estar direcionado às atividades acadêmicas, está diminuído, visto que o atendimento às necessidades básicas assume lugar de destaque, neste contexto. Leontiev

(2021, p. 242, grifos do autor) destaca, contudo, que “*a personalidade não pode se desenvolver nos limites da necessidade, seu desenvolvimento necessariamente pressupõe um descolamento das necessidades para a criação, que não conhece fronteiras*”. Só superando essa condição é que os estudantes desenvolver-se-ão em suas máximas possibilidades.

Isto posto, ao aderir a política de cotas e ao reservar aproximadamente 90% das vagas para estudantes oriundos da educação básica e, metade destas, para estudantes cujas famílias possuem renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, a UFFS possibilitou o acesso de uma parcela da população que, até então, era tradicionalmente excluída das universidades federais<sup>18</sup>. Ao receber um novo perfil de estudantes, é necessário à instituição fornecer as condições que possibilitem a efetiva permanência desses estudantes, de modo que possam se dedicar de forma integral à universidade e se desenvolverem em suas máximas possibilidades. Diante destas considerações, se aponta como último elemento de análise nesta categoria, a percepção dos participantes deste estudo a respeito do suporte institucional, especialmente relacionado a gestão da universidade.

*[...] a falta de postura ou falta de posicionamento do corpo docente, por exemplo, ou do corpo administrativo da universidade frente aos estudantes. [...] as vezes eu sinto essa falta de posicionamento da instituição com relação aos estudantes. O fato de a gente não ter **moradia estudantil** e acho que nunca foi exatamente algo que a universidade levantou. Acho que os planos iniciais era pra ter, mas nunca foi posto em prática. Alguns **programas culturais** que foram cortados, bastante rápido assim. As músicas no intervalo foram cortadas por causa de barulho, então, assim **parece que o estudante meio que atrapalha o andar da carroça da universidade**. E não é o que acontece de fato, a universidade está ali exatamente por causa dos professores e da administração, mas também, principalmente, por causa dos estudantes. Acho que a UFFS tem essa característica de ter sido uma universidade que vem dos movimentos sociais<sup>19</sup> e acaba que as pessoas que são mais precarizadas, **continuam sendo precarizadas no espaço da universidade**. Então é difícil às vezes vislumbrar, apesar de que eu consegui fazer isso, mas às vezes é difícil vislumbrar a universidade como uma aliada e não como mais um **espaço de opressão**, acho que é isso (Eliane).*

*A parte administrativa da universidade, ela tem bastante **descaso com os alunos**, e é uma coisa que eu sempre falo, sem estudante não tem universidade. Então eu acho*

18 Pela proposta de criação da instituição, desde o início das suas atividades em 2010, a UFFS tem utilizado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal forma de acesso aos cursos de graduação. Inicialmente era utilizado o fator escola pública, que conferia índices às notas do ENEM e, posteriormente, com a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), passou a destinar aproximadamente 90% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Destas, metade são reservadas aos estudantes com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Além dos percentuais previstos em lei para vagas destinadas a estudantes pretos, pardos e indígenas, também são destinadas vagas suplementares a estudantes indígenas e haitianos, em processos seletivos especiais, realizados pela própria instituição.

19 A UFFS foi criada a partir da iniciativa de entidades públicas, ONGs e movimentos sociais com o objetivo de atender a Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, região historicamente desassistida pelo poder público em relação ao acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade. Por esse movimento, o perfil, a missão e objetivos da UFFS estão fortemente vinculados aos movimentos sociais que a reivindicaram, constituindo-a como uma universidade pública e popular (UFFS, 2019b).

*que a administração em si, principalmente a atual, ela devia sempre ter um olhar com os alunos. A nossa sorte é que ainda tem o SAE, mas se dependesse desse Reitor nem isso teria (Laura).*

*Eu espero que as próximas gestões da UFFS, eles tenham um olhar melhor para os estudantes. E espero que também tenha um **acolhimento** melhor para os alunos, principalmente os que vêm de fora, eu acho que é uma coisa bem complicada, até acostumar tudo. E que vejam essas coisas, **questão de moradia** [...] o **valor por exemplo do auxílio** não é uma coisa que... ajuda, mas ainda, querendo ou não, não dá aquele conforto, não dá... eu esqueci a palavra, mas não dá aquela rede de apoio que no caso o aluno precisa. É o básico, do básico, do básico, e às vezes o valor não dá nem para pagar nem o básico. Então **não dá pra permanecer na faculdade muitas vezes, mesmo recebendo o auxílio**. Então eu espero que a universidade dê mais esse olhar para o aluno, consiga dar esse suporte que precisa. Igual eu falei antes, a universidade não é nada sem o aluno, sem o aluno não tem universidade, sem o estudante. Então eu espero que a UFFS aprenda a ter esse olhar mais pro aluno também, pensando assim no modo geral (Laura).*

Identifica-se, a partir dos relatos, o descontentamento das estudantes com relação aos posicionamentos adotados pela gestão da instituição, para as quais a UFFS age com descaso em relação aos estudantes, não os priorizando. A percepção de “precarização” dos sujeitos, a falta de equipamentos sociais, como a moradia estudantil e de auxílios socioeconômicos que possibilitem a permanência dos estudantes na universidade, são elementos de destaque nas falas. Isso decorre especialmente pelo perfil dos estudantes da UFFS que, como referido anteriormente, são majoritariamente advindos da rede pública de educação e, no caso dos participantes deste estudo, que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica.

Por fim, de forma a sintetizar as principais reflexões referidas nesta categoria, se compreende que é a partir da análise da atividade de estudo no ensino superior, a forma e as condições nas quais esta atividade se estrutura, que o sofrimento psíquico do estudante universitário começa a ser explicado. Até o momento, se observa que a tríade conteúdo–forma–destinatário, as relações afetivas e a produção de sentidos são determinantes para os processos de ensino-aprendizagem. Esses elementos orientam desde a seleção dos conteúdos até as formas de transmissão e de avaliação da apropriação desse conhecimento, de modo que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento se efetivem. Quando, no entanto, esse processo não se concretiza, resulta na não apropriação do conhecimento pelos estudantes, o que, junto com o reflexo direto das situações em si, foram apontadas pelos participantes deste estudo como produtoras de sofrimento psíquico.

Além disto, este processo é permeado pelas condições concretas de vida de cada estudante, que implicam muitas vezes na necessidade de que a atividade de estudo seja conciliada com a atividade de trabalho, o que, por sua vez, também pode trazer implicações para o processo de ensino-aprendizagem e ao pleno desenvolvimento dos estudantes pela

atividade de ensino profissionalizante. Isto posto e compreendendo que os processos de ensino-aprendizagem podem ser produtores de sofrimento, se avança para a última categoria, na qual, se analisa como esse sofrimento se manifesta no ambiente acadêmico e de que forma ele interfere nos processos de ensino-aprendizagem, a partir dos relatos dos estudantes.

### 5.3 O SOFRIMENTO PSÍQUICO DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E AS ALTERAÇÕES NA PERSONALIDADE

Na análise da categoria anterior, se compreendeu como a atividade de estudo profissionalizante se estrutura no ensino superior e, especialmente, de que forma a organização dos processos de ensino-aprendizagem, neste nível de ensino, se relacionam com o sofrimento psíquico dos estudantes universitários. Nesta seção, em um movimento dialético, se busca compreender de que forma a atividade determina e é determinada por esse fenômeno, bem como pelas alterações da personalidade.

Observou-se ao longo deste estudo que cada período do desenvolvimento é marcado por uma atividade dominante. É principalmente por essa atividade que o sujeito se relaciona com o mundo, desenvolve o seu psiquismo e forma a sua personalidade. No decorrer deste processo, a partir da constatação que o sujeito tem de que a posição que ele ocupa no sistema de relações sociais já não atende mais as suas potencialidades, ele se esforça para mudá-la. A contradição existente entre a forma como ele se relaciona com a realidade e as suas possibilidades, se tornam o motor do desenvolvimento que possibilitam ao sujeito a reorganização da atividade e a transição a um novo período do desenvolvimento (LEONTIEV, 2016).

É neste contexto que ocorre a transição da adolescência para juventude, período inicial da vida adulta. E é, especialmente, neste período que para alguns sujeitos, dadas as condições concretas de vida, ocorre o ingresso no ensino superior. Para estes estudantes, segundo Trindade (2021, p. 271), essa passagem trata de um período “[...] de transição e transformação do desenvolvimento dos estudantes, rumo à formação do ser estudante e/ou do ser estudante trabalhador no Ensino Superior”. A escolha da autora pelos termos “transição” e “transformação” se dá pelo fato de que esse processo não ocorre de forma instantânea ou automática, pois trata-se de um processo no qual cada atividade é gestada no interior da atividade dominante anterior. Quando a atividade dominante esgota as possibilidades de desenvolvimento ao sujeito, a nova atividade é a dominante (PASQUALINI, 2016).

Neste período, portanto, a partir do ingresso na universidade, ocorre uma série de mudanças na situação social dos estudantes. Entre elas, se destaca o processo de amadurecimento da forma de pensar e de compreender o mundo.

*Eu acho que a **universidade me fez amadurecer a forma de pensar**, de conhecer novos autores, literaturas diferentes do meu curso e de outros cursos também e **ampliar mais os meus horizontes**. Não aquele pensamento quando você se forma no ensino médio, sai da escola, que nem os colegas falaram, mais fechado. Abriu mais possibilidades, horizontes. E daí que eu amadureci (Rodrigo).*

*[...] tinha uma mente fechada [...]. Como eu vivia no meu quarto, na minha cidade, com a minha família, eu nunca tinha saído para conhecer outras coisas. Vim para cá [universidade] como criança. Acredito que ao longo do tempo consegui amadurecer. A **universidade me permitiu amadurecimento** (Daniela).*

Os excertos reforçam os sentidos pessoais apresentados na primeira categoria deste estudo, na qual o acesso à universidade foi compreendido pelos estudantes como possibilidade de desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o ensino superior cumpre a sua função quando, ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos, proporciona aos estudantes o desenvolvimento das funções psíquicas e da própria consciência. Neste contexto, Abrantes e Bulhões (2016) defendem que as novas formações psicológicas, resultado da atividade dominante na juventude, se relacionam justamente às possibilidades de que, neste período do desenvolvimento, os conhecimentos científicos, ao serem apropriados pelos estudantes, “[...] passem a funcionar como processos de pensamento, tendo o objetivo de compreender o real para transformá-lo” (ABRANTES; BULHÕES, 2016, p. 264). Deste modo, subjetivamente, esses conhecimentos se transformam em instrumentos que possibilitam ao sujeito analisar e interpretar o mundo para além da realidade imediata, orientando suas ações para o bem coletivo, a partir da identificação das demandas sociais.

Além disso, situações como a mudança do local de residência, a distância da família de origem e as dificuldades com uma nova cultura, também foram algumas das mudanças referidas pelos participantes deste estudo. Tais situações, ainda que tenham sido apontadas como dificuldades vivenciadas em função do ingresso na universidade, também foram apontadas como processos importantes no amadurecimento destes acadêmicos.

*A outra questão é também **saber conviver em um local que eu não conhecia**, que foi Chapecó, eu nunca tinha circulado aqui. Eu já conhecia a cidade por nome e pela internet, mas eu nunca vim para um local grande assim [...]. Aqui eu vim sem conhecer nada e isso foi algo meio impactante pra mim. E com essa experiência eu **aprendi a conviver e perder um pouco desse receio e medo de lugares novos**. E outra questão também digamos não muito positiva foi a questão financeira que eu*

tive que conviver aqui, **dificuldade de dinheiro**, por ser uma cidade também com o custo mais elevado das anteriores, então eu tive que conviver com isso (Carlos).

[...] a minha família é do interior de São Paulo, então [uma das mudanças foi relacionada] a **questão cultural**. Acostumar com o pessoal aqui foi um pouco diferente, foi um pouco complicado [...]. **Conseguir me adaptar também a quantidade que eu ia pra casa**. Porque no início da graduação pelo menos eu ia nas férias, daí com **dificuldade financeira** eu tive que arranjar um estágio, foi quando eu deixei de fazer algumas matérias, e com isso aí eu também deixei de ir pra casa, então **aprender a viver mais longe da minha família**, ficar conversando, sem se ver, por celular, essas coisas. Igual me acostumar a perder aniversário, nascimento de criança, essas coisas que eu não era acostumada, porque quando a gente vive perto da nossa família... Eu sou uma pessoa muito apegada a minha família, então isso foi um pouco difícil para mim. E também **aprender a me conhecer**, porque quando a gente vive sozinho, a gente acaba se autoconhecendo melhor (Laura).

Outro fator destacado nos excertos anteriores e citados de forma significativa ao longo do estudo, tratam das dificuldades financeiras. Ressalta-se que essa demanda surge especialmente pelo perfil dos participantes dessa pesquisa, na qual se abordam estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por esse motivo, essas dificuldades foram apontadas por eles como uma das principais mudanças que aconteceram a partir do momento em que iniciaram seus estudos na UFFS.

Uma coisa que é comum durante a vida acadêmica é um pouco de **instabilidade financeira**, por exemplo, **de moradia também** [...]. Porque morar em moradia estudantil é uma experiência difícil, pode ser uma experiência muito difícil. A própria questão financeira, mesmo tendo começado a trabalhar, o que ajudou a dar uma balanceada nas contas. Ainda assim, ainda mais agora com o aluguel em Chapecó [...] então assim, eu acho que isso foi o que me ajudou a amadurecer mesmo. O que **me ajudou a amadurecer um pouco em relação a vida, de aprender a lidar com certas coisas da vida também** (Eliane).

[...] também a **questão financeira** porque, querendo ou não, quando a gente está em casa, próximo da nossa família, a gente tem aquela rede de apoio. No caso eu morava com a minha família, então **nunca passei esse tipo de necessidade que agora [eu passo]**. A questão de você estar longe e tudo, aí as vezes você passa por alguns problemas financeiros mesmo. Estando longe acho que dificulta um pouco. E também porque a gente sabe a situação que a família está passando no momento e tal a gente também tem, eu pelo menos, as vezes eu tinha um pouco de receio de falar “olha eu estou passando uma certa necessidade” [...] (Laura).

[...] pensando em todas as vezes que eu pensei em desistir, as **dificuldades que eu tive financeiramente**, para me manter na universidade... muitas pessoas de fora da universidade me aconselhavam “desiste, tranca, vai trabalhar”, mas eu nunca queria desistir do meu sonho. Eram poucas pessoas que chegavam e diziam “continua mesmo que tu não esteja trabalhando. Vive dos auxílios. Sei que tu consegue”. Eu **tive que me adequar, aprender a viver com pouco com os auxílios**, a regrar a minha vida, vamos dizer, financeira, em casa (Rodrigo).

Observa-se que as questões financeiras têm um impacto significativo aos estudantes. Torna-se, portanto, inevitável retomar essa questão, visto o impacto que tal aspecto produz,

não apenas em relação às dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, como referido na categoria anterior, mas também pelo impacto direto que produz na saúde mental dos estudantes. Neste contexto, as dificuldades financeiras são motivo de preocupação, de incertezas e de inseguranças, além de interferirem na autoestima e na subjetividade destes estudantes.

*A questão financeira abalou mesmo o psicológico porque tinha meses que eu não sabia como que eu ia pagar meu aluguel, como que eu ia comer. E colegas da Universidade, eles tiravam as vezes do auxílio deles, [do auxílio] moradia, e daí compravam, “terminou teu gás, Rodrigo? Vamos comprar teu gás”, “está faltando isso?”, aí eles iam e compravam. Me ajudavam nessa rede solidária [...]. **Assistia a aula, mas pensando como será o amanhã.** São coisas que passam na cabeça de cada um de nós, diferentes situações (Rodrigo).*

*Uma das principais questões que a colega também ressaltou, é o **financeiro**, que também foi uma das questões principais. Isso causa **dificuldade na nossa própria subsistência** e isso também **mexia com a nossa autoestima**, que aí também se sentia mal por todas essas questões (Carlos).*

*No meu caso também foi o **financeiro**, porque além de tentar ser boa nas matérias, ser aprovada, [também ter que] se **preocupar com a nossa sobrevivência e não ter uma rede de apoio**... no meu caso tive sorte [...] mas eu conheço gente que veio para cá e pensa em desistir porque não tem para onde ir, acontece alguma correria, não tem dinheiro para se mudar (Daniela).*

Segundo pesquisa do perfil dos estudantes das IFES (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), 16% dos participantes relataram que as dificuldades de adaptação às novas situações – decorrentes do ingresso na universidade – estão entre os processos que impactam no seu desempenho acadêmico. Identificou-se ainda a existência de uma relação entre essas dificuldades de adaptação e a renda, de forma que quanto menor a renda dos estudantes, mais impacto essas dificuldades causam. No presente estudo, essa relação é perceptível quando os estudantes, em função das limitações financeiras, relatam dificuldades para visitar suas famílias ou quando se submetem a condições de moradia precárias, por exemplo. Essas situações trazem implicações ao processo de apropriação e, especialmente, de enfrentamento à nova realidade que se apresenta a eles. Neste contexto, se destaca, por fim, as alterações na condição de saúde como uma das principais mudanças percebidas pelos estudantes, após ingressarem na UFFS.

*Eu vim pra cá com 17 anos, e então **mudou radicalmente tudo na minha vida. Saúde mental, saúde física, o financeiro**, tudo virou de ponta cabeça. **Teve muita coisa boa.** A própria universidade, as oportunidades que ela oferece pra gente, o contato e tudo mais, **só que as consequências disso**... (Fábio).*

*[...] foi o que mais me impactou, a saúde. Eu acho que [para] todo mundo, eu acho que a saúde que impacta bastante. Eu percebi que eu **fiquei mais ansiosa** [...] a **saúde mental, que engloba todo o resto, porque se a gente não está bem de saúde mental...** (Sandra).*

*[...] é a **saúde mental que vai se degradando a cada ano**, em cada semestre que passa, intensificando a ansiedade. [...] no fim da graduação acho que ficou foi isso, **a sanidade mental, ela está bem mais debilitada que antes** (Fábio).*

*E a outra foi que a minha questão com a **ansiedade se tornou bem problemática**. E eu acabei descobrindo que eu tenho caso de ansiedade crônica, então isso foi o ponto até de certo modo negativo que me causou problemas após esse ingresso na universidade (Carlos).*

*Para mim foi também **a saúde mental** [...]. E desde que eu comecei na graduação, foi lá em 2017 [...] desde que comecei até agora, eu nunca estive tranquila em relação a faculdade (Cintia).*

*A gente pensava assim, que com o passar dos semestres ia diminuindo esses **estresses**, essas **ansiedades**, mas não, vai aumentando. Pra mim pelo menos ali foi só aumentando (Sandra).*

Todas essas mudanças que ocorrem a partir do ingresso na universidade, constituem as vivências dos estudantes. Conforme concluído anteriormente, de acordo com o modo como essas vivências os afetam e possibilitam ou não a satisfação de suas necessidades, elas se constituem como positivas ou negativas, produzindo, a partir disto, as mais diversas reações emocionais. Destaca-se que, considerando a unidade afetivo-cognitiva, nenhuma relação é estabelecida com a realidade sem a presença dos componentes afetivos. Assim, em estados de tensão, característicos dos momentos críticos da atividade, a forma e a intensidade como essa reação emocional se estabelece depende do quanto o acadêmico esteja preparado para este novo contexto, bem como das experiências anteriores que teve ao longo de sua vida, que permitiram a ele desenvolver ou não recursos para o enfrentamento das mais diversas situações (BLAGONADEZHINA, 1978).

Neste contexto, considerando que essas mudanças – como alteração de cidade, a distância do grupo familiar e a inserção em uma nova cultura – são vivenciadas pela maioria dos estudantes pela primeira vez quando ingressam na universidade, então, nos casos em que eles não possuam recursos internos e também não encontrem mediações sociais que os auxiliem no enfrentamento à nova realidade, as vivências emocionais podem ser percebidas como negativas. E, considerando que as reações emocionais agem na regulação da atividade e do comportamento, essas vivências podem produzir sofrimento, implicando em alterações na personalidade e na desorganização do comportamento.

A esses elementos, relativos especialmente às mudanças nas condições de vida que impactam na constituição da subjetividade dos acadêmicos, se somam as mudanças



características do desenvolvimento psíquico. Isto porque, o ingresso na universidade acontece para muitos durante um período crítico de transição de um período a outro do desenvolvimento – da adolescência para a juventude –, com consequente mudança de atividade dominante. Para Vigotski, nestes períodos ocorrem mudanças fundamentais na personalidade dos estudantes, nos quais é possível observar a diminuição do interesse e da capacidade para os estudos e o trabalho. Podem acontecer também conflitos internos e com as pessoas do seu convívio social (VYGOTSKI, 1996).

Ainda que Vigotski compreenda a crise que ocorre neste período de transição como inerente ao processo de desenvolvimento, Leontiev (2016) infere que o inevitável é a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Deste modo, caso esse processo aconteça de forma mediada, a crise não acontecerá. Contudo, caso aconteça de forma espontânea, sem as devidas mediações, pode gerar conflitos e experiências dolorosas aos sujeitos (PASQUALINI, 2016).

Nesta direção, se verifica que as mudanças são inerentes à nova realidade do estudante universitário. Por outro lado, a forma como o processo de desenvolvimento ocorrerá, dependerá consideravelmente das mediações que o meio social disponibiliza a ele. Nisso, reside a importância de que o suporte fornecido pela instituição de ensino seja efetivo no auxílio ao processo de enfrentamento ao novo contexto em que os acadêmicos estão inseridos, contribuindo para que o desenvolvimento destes jovens aconteça em suas máximas possibilidades.

Diante destas considerações, se percebe que o processo de sofrimento psíquico dos estudantes universitários tem sido produzido na relação estabelecida por eles com a universidade e com a atividade de estudo, isto é, pela forma como as relações se estabelecem nesse espaço, pelo modo como os processos de ensino-aprendizagem se estruturam e por todas as situações que são vivenciadas em função do estudante estar inserido neste contexto. Contudo, se nota que o sofrimento não é uma exclusividade deste espaço. Para alguns dos estudantes, inclusive, esse processo já se apresentava antes mesmo do seu ingresso no ensino superior ocorrer.

*Porque eu vim de São Paulo, eu já estava bem sequelado da cabeça e foi isso que fez até eu mudar de estado (Fábio).*

*Eu não diria que foi 100% a universidade, mas sei lá. 100 % a universidade não foi, mas foi com outras coisas também, que foi aglomerando, e nossa ansiedade foi aumentando também (Cíntia).*

*[...] Porque eu acho que quando uma coisa está nos impedindo de fazer outras coisas, a gente não consegue ir pra frente. Então se eu não estou bem com a minha saúde mental, isso vai impactar em outros setores da nossa vida também. E muitas vezes até pode ser que não seja a faculdade ou os estudos na faculdade que estão nos deixando para baixo, mas nós temos uma vida fora da faculdade, nós temos um emprego que nem sempre está tudo bem, nós temos família que nem sempre está tudo bem, então às vezes os nossos problemas a gente leva para a vida acadêmica, mas muitas vezes os problemas acadêmicos a gente leva para a nossa vida pessoal. Então acho que é tudo uma ligação [...] (Cíntia).*

Nesta perspectiva, considerando que os homens se constituem enquanto síntese de múltiplas determinações, se constata que os aspectos relativos às diversas atividades que eles desenvolvem e às relações sociais que estabelecem – por exemplo, na família, no trabalho ou na universidade – têm papel fundamental nos processos de sofrimento psíquico (ALMEIDA, 2018). Entretanto, considerando o local que a atividade de estudo profissionalizante – que junto ao trabalho é a atividade dominante<sup>20</sup> na juventude – ocupa na hierarquia dos motivos e atividades dos estudantes, se percebe que é na e por essa atividade que ocorre na universidade, que os acadêmicos estabelecem as principais formas de relação com o mundo. Deste modo, pelo papel que esta atividade tem para o sujeito neste período do desenvolvimento, a universidade e as relações estabelecidas nela e a partir dela, ainda que não sejam a origem do sofrimento psíquico, tem importante participação na sua produção e intensificação.

*Realmente não foi 100%, mas muito está ali dentro da universidade, ainda mais porque depois que a gente entra [na universidade], nossas relações de amizade e amorosas acabam sendo muito ali dentro da universidade. Então todo o teu meio se torna a universidade, então tudo é possibilitado por conta dela. Não que foi por causa dela que a gente ficou sequelado assim, mas ela teve uma grande parte nisso, sim (Fábio).*

Por isso, se pode afirmar que as vivências que ocorrem a partir do ingresso na universidade, durante o período crítico do desenvolvimento, assim como os processos de ensino-aprendizagem se constituem de forma contraditória na medida em que possibilitam o desenvolvimento e o amadurecimento dos estudantes e, ao mesmo tempo, de acordo com o modo como esses processos acontecem e são vivenciados por eles, também são percebidos como fonte de sofrimento psíquico. Diante destas considerações, Trindade (2021) compreende que o sofrimento dos jovens universitários está mais relacionado com a forma como as relações sociais se estruturam em nossa sociedade do que efetivamente às singularidades de

---

<sup>20</sup> Salienta-se que a atividade dominante não se relaciona à atividade que o sujeito dedica a maior parte do seu tempo, mas, entre outros pontos, àquela que promove as principais mudanças em termos de desenvolvimento psíquico e constituição da personalidade.

cada um deles, tal como se observou em relação aos processos de (não) aprendizagem no ensino superior.

De forma a compreender essa proposição e conforme proposto pelo método materialista-dialético, se busca neste estudo desvelar o sofrimento na sua essência, para além da aparência. Não como uma especificidade de alguns estudantes ou como uma exclusividade do espaço universitário, mas enquanto um fenômeno constituído social e historicamente e, portanto, síntese de múltiplas determinações. Deste modo, a partir de reflexões propostas por Marino Filho (2020), quando se fala neste estudo sobre sofrimento do estudante universitário, se trata do sofrimento humano que é causado pelas particularidades da atividade, isto é, pelas formas como ela se estrutura no sistema de produção capitalista. Então, as condições da atividade e suas implicações para o processo de sofrimento psíquico podem ser encontradas em diferentes grupos, visto que todos fazem parte do mesmo modelo de sociedade. Essa compreensão coaduna com diversos autores da perspectiva histórico-cultural (ALMEIDA, 2018; SILVA; TULESKI, 2015; SILVA, 2012; 2021; SILVA, 2014), para os quais o sofrimento psíquico tem sua gênese nas relações de produção capitalista.

Constatou-se que o trabalho é fonte de humanização e de desenvolvimento, contudo, sob condições de alienação, se torna desumanizador e produtor de sofrimento psíquico. A cisão entre sentido e significado, efeito das contradições deste modelo de sociedade, promove a desintegração da estrutura da consciência e, conseqüentemente, da personalidade. Neste contexto, Leontiev (2021) afirma que as relações estabelecidas pelos homens com a realidade são contraditórias. Dependendo de como essas contradições são apropriadas pelos sujeitos, podem gerar conflitos que serão reproduzidos na estrutura da personalidade, a partir de uma luta interna entre os diferentes sistemas. Algumas vezes essa luta é imperceptível, de forma que não prejudica o funcionamento da personalidade. Em outras, contudo, a luta se torna bastante significativa, determinando a personalidade.

É necessário, portanto, compreender de que forma a alienação contribui para a produção do sofrimento psíquico, gerando alterações na personalidade. Antes, no entanto, é importante destacar que a alienação presente nas relações econômicas não se limita a esse contexto, sendo reproduzidas nos demais espaços da vida social dos sujeitos. Deste modo, por mais que o ensino superior se configure como um espaço de desenvolvimento, a partir do qual os estudantes podem se apropriar dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história da humanidade e se desenvolverem em suas máximas possibilidades, a universidade não está apartada da sociedade, de forma que as relações e os valores constituídos socialmente são reproduzidos no espaço acadêmico.

Diante destas considerações, Duarte (2020) defende que este modelo de sociedade é responsável por produzir o aumento das desigualdades, a submissão dos homens aos mecanismos de mercado, o aumento das diversas formas de violência, a perda do sentido das atividades e, eventualmente, da própria vida. De forma contraditória, mesmo ou apesar dos efeitos perversos que produz à maior parte da população, ainda assim a ideologia neoliberal tem se constituído como parte da subjetividade dos sujeitos. Como consequência, se observam relações permeadas por valores como o da competição, que passam a orientar a relação do sujeito com o mundo. Por não estar descolada da sociedade, esse comportamento também é percebido na UFFS, conforme se verifica nos excertos a seguir.

*Eu não sei quanto aos outros cursos, mas no meu curso em específico, eu vejo assim como é **cada um por si**, sabe? Então não tem muito aquela... não sei como falar assim... eu percebo que o nosso curso não é muito amigável um com o outro. Não sei se é porque vamos trabalhar no mesmo segmento, e vamos ter problema ou o que, mas eu vejo que nessa parte, eu vejo que **falta um pouco de companheirismo entre os colegas** e tudo mais, então é o que acaba adoecendo também eu acho (Sandra).*

*Essa **rivalidade** né? É desde a escola até quando a gente já entra lá, é colocada mesmo. Rivalidade. Porque o colega que está do teu lado é o colega que vai conseguir a tua vaga de emprego depois (Fábio).*

Nota-se que, ao serem regidas pelo princípio da competição, as relações sociais são marcadas por rivalidade. Esse processo fragiliza os laços sociais, repercutindo no isolamento dos sujeitos e, conseqüentemente, no sofrimento psíquico, conforme referido por Sandra. Outro efeito perverso de se tomar a competição como princípio para o funcionamento da sociedade e o estabelecimento de relações sociais, é a naturalização das desigualdades, a partir do que elas passam a ser justificadas enquanto resultado do esforço ou de características individuais de cada sujeito (DUARTE, 2020). Tal situação também foi referida nesta pesquisa.

*[...] é essa certa **exigência de sucesso**, da gente ser um vencedor, da gente sempre ser bom em tudo que faz. Que se a gente for pensar um pouco desse nosso sistema capitalista, neoliberal, da gente ser sempre vencedores e de transpor essa imagem de sucesso, então isso **quando a gente está se sentindo mal, sempre dando problemas, isso ocasiona em digamos uma certa ansiedade ou depressão** então isso também vai causar certos problemas no nosso desenvolvimento psíquico [...] (Carlos).*

Nesta perspectiva, ocorre a culpabilização e responsabilização daqueles que não atendem a essa “exigência de sucesso”. O que no caso dos estudantes universitários se relaciona, por exemplo, a aprender ou não, ao ter ou não boas notas, a concluir a graduação

em determinado tempo e a não sofrer, apesar das condições adoeecedoras a que estão expostos. Tais situações também podem ser observadas a partir do processo de comparação existente entre os estudantes.

*[...] minha preocupação de me sentir muito burra [no mestrado]. Apesar de eu me dar muito bem na graduação, eu encontrar outras pessoas e me sentir... enfim, uma observação besta, mas as pessoas parecem que elas dominam tanto e elas parecem que são tão inteligentes e já leram de tudo e já fizeram de tudo (Eliane).*

*A gente se cobra demais, porque, vamos dizer assim que, eu entrei num mesmo semestre de um colega meu, uma colega minha, que já está lá na minha frente, então porque eu não estou lá junto com ele? Só que em certos momentos a gente não vê que cada um tem o seu tempo e se é pra mim... eu entendo que é a gente tem que controlar a saúde mental da gente, mas é uma coisa que não é fácil. Então esse ano eu coloquei assim para mim que não é porque eles estão lá na frente que eu preciso estar. Claro que se eu conseguir... mas eu preciso ter a minha saúde mental tranquila. [...] Porque não é para ser uma coisa negativa a faculdade, é pra ser uma coisa positiva porque é para o nosso futuro. Então eu acho que a gente se cobra demais e se deixa chegar em determinada situação que não é o bom, o bem pra gente (Sandra).*

*A gente tem mania de se comparar com um colega que vai bem nas disciplinas e aí [isso] também acaba afetando a gente emocionalmente. Uma coisa que eu aprendi é que cada um tem seu tempo e a gente tem que aprender a respeitar esse tempo que a gente tem [...]. Então a gente tem que aprender a respeitar nosso tempo. Quando a gente sabe respeitar o nosso tempo as coisas fluem da forma que tem que ser. Então eu aprendi isso na graduação, no decorrer desse tempo, eu acho que isso fez muito bem para mim emocionalmente e também para eu me conhecer (Laura).*

Outra consequência dos valores da sociedade neoliberal se relaciona ao fato das pessoas serem avaliadas de acordo com o que elas produzem. Esse processo repercute em um funcionamento de produção acelerada, com consequências significativas nas instituições de ensino superior, onde impera um grande produtivismo, denominado por Netto e Souza (2015) de normatização da produtividade. Contudo, esse processo inicia muito antes dos estudantes acessarem à universidade, visto que desde muito jovens, de acordo com as condições econômicas e culturais, as crianças são inseridas em diversas atividades, não com a intenção de humanização e de desenvolvimento, mas de qualificação da força de trabalho, sendo incentivadas a produzir mais e melhor, em um contexto de grande competitividade e individualismo (NETTO; SOUZA, 2015).

A esses elementos se somam outras características, como a aceleração do ritmo de vida, as situações de violência e, em contrapartida, a fragilização dos laços sociais e a diminuição do tempo e dos espaços para restauração (ALMEIDA, 2018). Compreende-se que, tanto o atendimento às exigências impostas por essa realidade, quanto às tentativas frustradas

ou a impossibilidade de atendimento a elas, provocam desgastes e frustração, intensificando o sofrimento psíquico destes sujeitos.

Destaca-se que na UFFS, os princípios<sup>21</sup> estão ligados ao humanismo, à justiça cognitiva, à autonomia intelectual, à cooperação e à transformação social, entre outros (UFFS, 2019b). É com base nesses valores que as práticas acadêmicas são realizadas, que os estudantes constituem os sentidos pelos quais organizar-se-ão psiquicamente e a partir do que orientam sua trajetória neste espaço e também, posteriormente, durante sua prática profissional (MARINO FILHO, 2020). Contudo, ainda que a UFFS se proponha a ser um espaço de humanização e de formação de sujeitos críticos, solidários e orientados para a transformação social (UFFS, 2019b), por não estar desconectada das relações sociais, reproduz os valores e as normas da sociedade vigente, pautada por valores neoliberais, de valorização do indivíduo e por consequência, do individualismo, da competitividade, do produtivismo e da meritocracia. Esses processos são identificados como desumanizadores e que produzem sentimentos de solidão, de insegurança e de não pertencimento.

Esses valores se contrapõem aos que estão na proposta de construção da universidade e, ao serem reproduzidos no espaço acadêmico, fazem com que a atividade prescrita se distancie da atividade efetiva. Ainda que os sujeitos possam ter diversos sentidos pessoais para um mesmo significado, ainda que não coincidam imediatamente, eles se relacionam de algum modo. Contudo, quando essa relação não se estabelece e em alguns momentos são opostas, ocorre a cisão entre sentido e significado, acarretando no processo de alienação, bem como de sofrimento psíquico, visto que a vivência desses processos destrutivos causa a desorganização ou a desintegração do psiquismo (SILVA, 2012; 2020).

Todos esses processos produzem o estranhamento do homem em relação à realidade, a si mesmo e aos outros homens. A partir do estranhamento do gênero humano, as relações sociais se tornam esvaziadas, sem sentido, produzindo um sentimento de isolamento do homem em relação ao mundo. Neste processo a individualidade se transforma em individualismo, contribuindo para a intensificação do sofrimento. Neste contexto, conforme proposto por Silva (2020), se constata que a alienação é tanto a causa quanto a consequência do atual modelo de sociedade, já que, ao se apropriar desses valores, eles passam a compor pensamentos e comportamento, orientando a relação do sujeito com o mundo, gerando assim luta, angústia e sofrimento. Destaca-se ainda que, alienação e sofrimento não são sinônimos, contudo, ao promover a cisão entre sentido e significado, a alienação promove a fragmentação

---

21 Elaborado com base nos princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas, previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI / 2019-2023 da UFFS (UFFS, 2019b).

da consciência, alterando as necessidades e a hierarquia dos motivos. Deste modo, se torna o principal motivo da desintegração da personalidade.

Ainda que Leontiev (2004) refira que as contradições que resultam na cisão entre sentido e significado possam promover um processo de luta interna e de tomada de consciência, a partir do que os sujeitos podem compreender e intervir para modificar a realidade, esse processo nem sempre acontece. Nestes casos, a cisão, resultado da alienação, produz alterações na personalidade, desorganizando o sistema psíquico como um todo. A alteração das funções psíquicas tem implicações na apreensão e na resposta adequada à realidade. Observa-se, pois que

A personalidade alienada, ou a alienação em seus níveis psicológicos, expressa-se como se fosse um *duplo* da pessoa. Que pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda aceitação, a resignação e o conformismo da pessoa ou o seu fracasso, expresso em diferentes formas de sofrimento psicológico (MARTINS, 2015, p. 119, grifos da autora).

No presente estudo, essas diferentes formas de sofrimento foram expressas a partir da vivência do sentimento de tristeza, de nervosismo, de ansiedade e de depressão. Esses sentimentos, por sua vez, foram relacionados ao desânimo, à perda do sono e às dores de estômago, conforme excertos abaixo.

*Eu acho que além da **tristeza**, de eu ficar triste, do **desânimo** também, estar com as notas baixas às vezes sem ter um incentivo de alguém. E a **perda do sono** também, eu acho que é causado pela **ansiedade** também, o sono também. Não ter um sono bom, não dormir bem, preocupado, ou dormir menos que tempo [necessário] (Rodrigo).*

*Questão da **ansiedade** eu nunca... talvez eu até já tive assim antes de vir pra cá, mas não tão intenso quanto eu acabei tendo aqui (Laura).*

*Foi através da **ansiedade e também da depressão**. Foram os momentos que me levaram a pensar em desistir do curso e ter todas as questões que eu havia comentado anteriormente (Carlos).*

*Questão também de começar a ficar **nervosa**, aí eu começo a ficar... tenho **gastrite nervosa**, desenvolvi isso no decorrer da graduação, acho que não comentei. E aí eu começo a ficar com muita **dor de estômago**, começo a **passar mal**, não consigo ir pra universidade por causa disso. Acaba afetando a saúde também (Laura).*

Diante destas considerações e compreendendo que o sujeito se constitui na e pela atividade – que é a partir das apropriações que realiza ao longo da vida que ele desenvolve o seu psiquismo e estrutura sua personalidade –, então, se considera que quando a atividade se apresenta de forma alienada, ela provoca alterações na estrutura da personalidade,

modificando as necessidades e as características afetivo-volitivas. Neste processo, se transformam os motivos, os desejos e os interesses, implicando em modificações na atividade, nas formas de pensar, de sentir e de agir do sujeito. Por esse motivo, a personalidade, na relação com a atividade, é ponto de partida para a compreensão do sofrimento psíquico (ZEIGARNIK, 1979).

De acordo com Zeigarnik (1981), a alteração na personalidade dos sujeitos em sofrimento é resultado da alteração das necessidades e da hierarquia dos motivos, da perda do sentido e da diminuição do autocontrole do comportamento. Na personalidade alterada patologicamente ocorre a diminuição dos interesses e das necessidades do indivíduo, pois ele se torna indiferente às situações que antes o mobilizavam: as ações perdem o objetivo e são menos mediadas, além de ocorrer a diminuição da capacidade de autorregulação do comportamento e da capacidade de avaliar adequadamente as suas capacidades, modificando sua atitude em relação a si e ao mundo.

Segundo a autora, esses processos decorrem da formação de uma necessidade modificada patologicamente – a partir do que se alteram também os interesses e os valores do sujeito, desorganizando a atividade – e da alteração da hierarquia dos motivos. Neste caso, não se modifica apenas o conteúdo, mas toda a estrutura da personalidade, fazendo com que ela perca a sua estabilidade. “A alteração da hierarquia e mediação dos motivos significa a perda da complexa organização da atividade humana. A atividade perde sua característica especificamente humana: de motivada se converte em impulsiva. Desaparecem os motivos a longo prazo [...]” (ZEIGARNIK, 1981, p. 161).

Destaca-se ainda, a partir de Zeigarnik (1981), outra implicação da alteração da personalidade que se refere à perda do sentido. No processo de formação da personalidade, os motivos se organizam de forma hierárquica, orientando a relação do sujeito com o mundo. O motivo principal assume a função de estímulo – incitar a atividade – e de objetivo de vida – gerar sentido, ocupando, assim, uma posição superior na hierarquia dos motivos. Então, a alteração destas funções implica na alteração da atividade. Isto ocorre tanto pelo empobrecimento da função significadora – a partir do qual o motivo se torna apenas conhecido, deixando de motivar a atividade –, quanto em função do estreitamento do círculo de formações significativas – implicando na perda do sentido de coisas que antes possuíam significado pessoal para o sujeito, como por exemplo, a atividade de estudo.

Para fins de ilustração desta situação, se recorda a fala de Carlos abordada na categoria anterior, a partir da qual se verificou que a atividade de estudo que possui um sentido pessoal consciente para ele – representando suas expectativas de formação profissional e de



desenvolvimento pessoal –, em função do processo de sofrimento psíquico, passa a produzir “desgosto em estar estudando”. Situação equivalente também foi observada nas falas de outros estudantes.

*Eu só quero terminar [a graduação] e dar um tempo. Não sei. Eu tenho bem ciente que eu não quero mestrado nem doutorado, talvez uma pós. Mas acho que é porque **eu estou tão exausta**... Porque na verdade **eu nem sei se é isso que eu quero**. Sabe, quando a gente fica com aqueles pensamentos “será que eu vou querer isso pra vida toda”? [...] por enquanto é isso, terminar a faculdade e dar um tempo. **Dar um tempo para os estudos e talvez para a sala de aula também** (Cíntia).*

*E aí eu fico me perguntando **o que ficou agora que eu to no final?** O que ficou da graduação? Eu vou conseguir um papel? Eu vou conseguir um emprego depois? Tá, mas **como está a minha cabeça?** Como eu era quando eu cheguei e como eu fiquei depois? (Fábio).*

Segundo Martins (2004), o rompimento ou a desarticulação da unidade formada por atividade e o motivo fazem com que o homem viva de forma fragmentada, em atendimento aos motivos-estímulos. Neste contexto, a atividade pode acontecer de forma desorganizada ou, nos casos mais graves, deixar de acontecer (ZEIGARNIK, 1981; ALMEIDA, 2018). Isso ocorre porque, sem a existência de motivos capazes de gerar sentido, ocorre um empobrecimento da atividade, impossibilitando a formação de novos motivos e também porque a perda do sentido, ao afetar o motivo da atividade, torna-a impulsiva, precariamente mediada (SILVA, 2020).

Pode-se supor que, especificamente no caso de Cíntia, em função do sofrimento que a acadêmica tem vivenciado, a atividade de estudo pode ter perdido seu sentido, passando, em função disso, a se orientar a partir dos motivos-estímulos. Neste caso, o motivo da atividade deixa de ser a apropriação do conteúdo e passa a ser unicamente a conclusão da graduação. Este contexto traz importantes implicações ao processo de ensino-aprendizagem, visto que a conscientização dos conteúdos só se efetiva quando eles têm um sentido vital para o estudante. Tal situação pode ser observada a partir do seguinte excerto.

*[...] eu estou esgotada já, eu não aguento mais a universidade, eu não aguento mais. Teve um semestre no ano passado, foi um semestre de 3 meses, eu peguei 13 matérias, 13! Porque era um semestre curto e eu pude matar 13 matérias, mas o que eu aproveitei? Nada. Nada! Eu não aproveitei nada. [...] só matei aula para acabar logo essa universidade, esse curso, e dar um tempo (Cíntia).*

Diante destas considerações, infere-se que a atividade de estudo, ao promover sofrimento psíquico, pode fazer com que os estudantes questionem o motivo e o fim de suas ações, e com isso o sentido da atividade. Então, em alguns casos, quando há perda do sentido,

a atividade deixa de acontecer, resultando, por exemplo, em desistências ou em trancamento das disciplinas, quando não, da própria universidade. Em outros casos, ainda que a atividade não deixe de acontecer, visto que ela não perde todo o sentido, ocorre diminuição da força estimuladora, e com isso, a atividade ocorre de forma precária, trazendo implicações a aprendizagem destes estudantes, repercutindo, por exemplo, em dificuldade de ir à universidade ou de se manter concentrado durante as aulas.

Neste contexto, se destaca que a perda do autocontrole do comportamento é também uma das implicações da alteração da personalidade. Essa é uma das principais manifestações desta alteração e tem consequências na estrutura psíquica como um todo, visto seu caráter sistêmico. Para Silva (2020), a perda do controle do comportamento é resultado da desorganização psíquica, produzida pela redução da mediação dos processos volitivos. Esse processo pode implicar em uma avaliação inadequada da realidade, de si, do seu comportamento e da própria vivência de sofrimento. Como consequência, ocorre a alteração na atividade, visto que o comportamento perde o caráter consciente, controlado e premeditado, dificultando a adequação das ações à realidade (ZEIGARNIK, 1981). A perda do controle do comportamento e a redução da mediação dos processos volitivos podem ser observadas nos excertos a seguir.

*A depressão e a ansiedade pra mim, às vezes, só faz eu virar uma chave em que eu **fico escroto e agressivo e dando patada**. Então eu não quero conversar, não quero escutar nada, só quero ficar no meu canto, com a minha cara emburrada, que nem uma criança que quer comer alguma coisa, fico desse jeito assim. Então ela influencia e impacta muito, muito, muito, muito (Fábio).*

*Para mim manifesta em desânimo, muitas vezes de estudar, de assistir a uma aula, de ir para a universidade. De **não ter disposição para abrir o computador e vir estudar um texto. Sem vontade** assim, não ter vontade mesmo. Não ter... vontade é a palavra certa (Cíntia).*

*No meu caso intensifica a depressão e a ansiedade. **Que eu tenho ansiedade porque eu tenho depressão. Então como a Cíntia falou, não dá vontade de levantar da cama**. E nem só com coisas relacionadas somente a UFFS, é tudo. Então sair pra ir no mercado? Nossa, não, **passo o dia sem comer, fico na cama o dia inteiro**, coberto, mexendo no celular. Fingindo mexer no celular, mas você não está vendo nada, não está absorvendo nada. Isso na parte da depressão né? **A falta de vontade de nada, zero, de se alimentar a questões de higiene e sair de casa**. E na ansiedade é essa sensação de **querer fazer muita coisa e não conseguir fazer nada**. E aí trabalha junto com a depressão aquela ansiedade ali, **“vou fazer isso, mas eu não consigo, não estou com cabeça agora”** então, essa dualidade da cabeça se batendo nela mesma (Fábio).*

Nota-se como resultado desta alteração na personalidade, o empobrecimento das mediações que auxiliam o indivíduo a ter uma relação mais consciente e adequada com a

realidade. O comportamento, se tornando menos mediado, produz diminuição nos processos volitivos, pois se perde a vontade e a possibilidade de escolha. Percebe-se também que, conforme referido por Zeigarnik (1981), as normas sociais e morais deixam de ser motivo e de organizar o comportamento. Com isso, as atividades referentes ao atendimento das necessidades básicas são relegadas, como de alimentação e de higiene. A perda do autocontrole do comportamento implica, portanto, em relações mais imediatas e impulsivas.

O autodomínio da conduta resulta tanto do desenvolvimento sócio-histórico do homem quanto do emprego dos signos, a partir do que o sujeito subordina as funções psíquicas ao seu poder. Neste processo, as funções de caráter instintivo e involuntário, se transformam em funções superiores, voluntárias e autorreguladas, possibilitando o autocontrole do comportamento (VYGOTSKI, 1997). Contudo, como resultado das alterações na personalidade, a perda da mediação na unidade afetivo-volitivo implica no funcionamento das funções na sua forma mais elementar. A perda do caráter regulado das funções repercute, por sua vez, em uma avaliação inadequada da realidade, resultando em reações afetivas não mediadas, dificultando o controle e a modificação das emoções e dos sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva se torna mais impulsiva e a relação com o meio menos mediada, dificultando a autorregulação do comportamento e de reações mais adequadas frente aos objetos e aos fenômenos da realidade.

Destaca-se ainda que, as relações e as reações precariamente mediadas que o sujeito estabelece com a realidade têm significativo impacto na atividade como um todo, incluindo a atividade de estudo. Isso decorre, especialmente, da perda do caráter voluntário das funções psíquicas superiores, como por exemplo da atenção, da memória, da concentração e do pensamento. Diante destas considerações, se observa que a perda da autorregulação das funções psíquicas e, como consequência, do autocontrole do comportamento, produz implicações à apropriação dos conhecimentos científicos no ensino superior. Esse processo se manifesta em esquecimentos, dificuldade de concentração, falta de domínio do pensamento – dificultando a capacidade de realizar abstrações e sínteses – e diminuição da energia para estudar e/ou ir às aulas, conforme observado nos excertos anteriores e também nos relatos de Rodrigo e de Laura.

*Andava muito aflito, mais a questão da **concentração** também em sala de aula (Rodrigo).*

*Quando ataca [a ansiedade] aí acaba **atrapalhando no meu desempenho**. Por exemplo, no curso da engenharia a gente tem muito cálculo, física, química em si, são matérias que precisam de fórmula, por exemplo. Aí quando eu fico muito*

*ansiosa, principalmente na hora de uma prova eu começo a esquecer as fórmulas, eu embaralho as coisas, aí eu não consigo fazer a prova certo, por mais que eu tenha estudado, aprendido o conteúdo [...] quando eu to na sala de aula eu acho que aquela pressão que tem aí me afeta dessa forma... aí eu começo a confundir as coisas, por mais que eu saiba o conteúdo, e aí acaba atrapalhando no meu desempenho, mais ou menos dessa forma (Laura).*

Verifica-se, portanto, que o sofrimento psíquico, ao alterar a estrutura da atividade, promover a perda do sentido e do autocontrole do comportamento, e alterar as necessidades e a hierarquia dos motivos, traz importantes prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem.

*[...] isso contribuiu muito, porque quando afeta o emocional, você está lá estudando, [mas] você não está prestando atenção, você está pensando nos seus problemas, na universidade. Isso afeta (Rodrigo).*

*No momento que a gente não tem vontade de estudar, acho que automaticamente o nosso desempenho vai lá embaixo, as nossas notas vão lá embaixo, ou a gente reprova por falta ou por nota baixa. Acho que é nessa visão, a gente não vai estudar, não vamos nos dedicar para alguma coisa, e nosso desempenho vai cair (Cíntia).*

*No meu segundo ano aqui na UFFS, foi um ano que eu reprovei em todas as 10 matérias que eu me matriculei. Eu perdi o auxílio, tive que fazer pedido de recurso, atendimento com a psicóloga [...]. Então, a depressão e a ansiedade vêm e ela não está pedindo tempo, não tem um pedido de 15 dias para ficar de boa em casa. Não, ela vem, fica e vai consumir toda a tua vida em todos os sentidos. Então a graduação vai ser extremamente sucateada ali no teu psicológico, a relação com as pessoas que estão ao teu redor também [...] (Fábio).*

Nesta direção, se percebe que ter saúde mental é, na concepção dos estudantes, condição não apenas para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive, como para ter uma vida plena, “sem obstruções nos seus ‘modos de andar a vida’”, como referido por Almeida (2018, p. 59).

*Ela [amiga] vai para o mestrado, e entrou em 2017, porque ela tinha uma saúde mental plena. Conseguia ler textos, conseguia ler textos fora do que era pedido na academia. Você tem uma vida, consegue viver uma vida... Você consegue aproveitar muito mais se você tem uma saúde mental plena, mas se você não tem aí já dificulta tudo (Fábio).*

*Porque se a gente tivesse, todos os estudantes, de todas as universidades que existem do ensino superior no Brasil, tivessem sua saúde mental plena, a gente teria um monte de profissionais já formados e essa conversa nem estaria existindo porque todos que estão aqui já teriam se formado também (Fábio).*

Esses dados se relacionam com a pesquisa do perfil dos estudantes universitários (FONAPRACE/ANDIFES, 2019), a qual indica que 83,5% dos acadêmicos relatam vivenciar dificuldades emocionais que interferem na vida acadêmica e que 23,7% apontam que as

questões emocionais afetam o desempenho acadêmico. Associam-se também com a pesquisa de Dallagnol (2018), na qual se concluiu que 76,66% dos estudantes universitários que buscam atendimento psicológico na IES o fazem em função de apresentarem dificuldades emocionais que impactam nos processos de ensino-aprendizagem e que 43,33% deles, em função de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, ocorre repercussão emocional.

Estes dados corroboram com os encontrados neste estudo, que indicam uma relação dialética entre os processos de ensino-aprendizagem e de sofrimento psíquico. Observa-se, portanto, que o sofrimento psíquico – ao alterar a estrutura da personalidade, produzindo a alteração das necessidades e a hierarquia dos motivos, a perda do sentido e do autocontrole do comportamento – implica em significativos prejuízos aos processos de ensino-aprendizagem. O movimento contrário também ocorre. Conforme referido na categoria anterior, os processos de ensino-aprendizagem, de acordo com a forma como se estruturam, podem ter como consequência a não apropriação dos conhecimentos científicos no ensino superior, produzindo sentimentos de fracasso, de frustração e de culpabilização, e, conseqüentemente, sofrimento psíquico nos estudantes. Além disso, os próprios processos, por si, expressos, por exemplo, nas relações interpessoais estabelecidas entre os estudantes e destes com os professores, com os conteúdos das disciplinas ou com a própria atividade de estudo, também podem ser o motivo deste sofrimento.

### **5.3.1 O processo de enfrentamento ao sofrimento psíquico do estudante universitário**

Diante dos elementos sintetizados até aqui, se destaca que a compreensão das contradições existentes na realidade, sob as quais a atividade e os próprios estudantes se constituem, bem como das implicações que a alteração da estrutura da personalidade tem para o sujeito em sofrimento, auxiliam não apenas no entendimento do processo de sofrimento psíquico, mas também das formas de enfrentamento a esse fenômeno. Isso porque, se entende que a consciência se constitui socialmente, a partir da atividade e das apropriações realizadas pelos sujeitos ao longo do seu desenvolvimento. Então, da mesma forma que a atividade pode promover a desintegração da consciência, alterando a estrutura da personalidade, ela também consegue, de acordo com as mediações disponíveis, reorganizar o psiquismo, de modo a possibilitar a compensação ou a superação das alterações ocorridas na sua estrutura (ALMEIDA, 2018).

Sob esse enfoque, se percebe no presente estudo que, no processo de resistência e/ou de adequação à realidade que se impõe e é percebida pelos estudantes como produtora de

sofrimento, são utilizadas diversas estratégias de enfrentamento. Entre elas se destaca a utilização de estratégias individuais como a psicoterapia ou o uso de medicação.

*Aqui, durante um tempo eu fiz **terapia** com uma terapeuta particular e acho que redescobri um pouco da minha fé [...] não no sentido muito religioso, mas assim em depositar um pouco de esperança na terapia. Acho que o tempo em que eu fiz terapia foi muito bom. Eu consegui tocar em certas feridas que foi um momento **muito positivo para o meu desenvolvimento**, acho que subjetivo e pessoal (Eliane).*

*Eu fiz **várias consultas [psicológicas] desde que eu entrei na UFFS [...]** então foi sempre tentar esse movimento no meu psicológico. Eu agora aceitei que eu **tenho que me medicar**, não me automedicar, mas **ir no psiquiatra**. Desde 2017 eu não tinha aceitado isso, quando eu fui encaminhado para psiquiatra, e esse ano eu aceitei. Então ainda estou indo atrás de toda a questão burocrática para conseguir, mas é essa coisa de a gente querer tanto resolver e se acertar com a gente na nossa cabeça, que a gente acaba se perdendo muitas vezes, e é tudo devido a essa preocupação exacerbada que tem dentro da gente, de tudo da vida (Fábio).*

*E uma outra coisa boa agora, seria o **conhecimento em torno do nosso sofrimento**, a gente saber o que é isso que a gente está sentindo e isso foi através dos **próprios tratamentos, das sessões de terapia, das conversas ali no SAE [...]**. E também das **leituras, do próprio curso de história** que eu tive contato com a psicanálise. E eu também realizava pesquisas e me interessava em tentar compreender essa dor que eu sentia. Isso também me causou coisas positivas que eu **fui compreendendo e conseguindo controlar esses sentimentos e sensações** (Carlos).*

Infere-se que o apoio psicológico é uma importante estratégia utilizada frente ao sofrimento. A partir disto, é possível o fortalecimento dos estudantes para o enfrentamento das diversas situações que vivenciam, não apenas durante a graduação, mas ao longo de suas vidas, especialmente as que são sentidas como negativas. Neste processo, podem formar novos motivos e desenvolver o autocontrole do comportamento, possibilitando um maior nível de consciência. Frente a isso, o estudante terá condições de interpretar e de atuar de forma mais adequada às demandas da realidade, além de participar de forma ativa da transformação das condições que produzem o seu sofrimento. A tomada de consciência pode ser observada especialmente a partir do relato de Carlos, no qual o estudante refere a importância da psicoterapia, somada à apropriação do conhecimento, tanto para a compreensão do seu sofrimento, como também para o processo de autorregulação dos seus sentimentos.

A respeito da psicoterapia, se destaca ainda a importância de que a intervenção psicológica vá além das vivências imediatas do sujeito e que o sofrimento seja compreendido enquanto um fenômeno constituído social e historicamente, em condições concretas de vida, conforme preconiza a perspectiva histórico-cultural. Acredita-se que esse movimento é

necessário para a superação dos processos de responsabilização e de culpabilização dos sujeitos pelo seu sofrimento.

Além disso, a partir da fala de Fábio, se destaca que, em nossa sociedade, o uso da medicação tem sido um recurso bastante utilizado para o enfrentamento da desorganização dos processos psíquicos, que resultam na perda do controle das funções afetivo-volitivas e do autocontrole do comportamento. Entretanto, considerando as diversas contradições que existem na realidade e que produzem inúmeras formas de sofrimento, se percebe que, ainda que a medicação seja uma das formas possíveis de resistir e/ou de lidar com o sofrimento, agir apenas sobre o sujeito e sobre a forma como ele percebe o mundo, não produz alterações efetivas na realidade causadora deste sofrimento.

Nesta direção, Almeida (2018, p. 365) alerta para o fato de que os tratamentos que envolvem medicamentos, “[...] se não acompanhados de outras mediações mais efetivas que busquem reconstruir a barreira funcional com a apropriação de ferramentas culturais, a tendência é de se produzir a dependência do fármaco sem correspondentes avanços na autonomia pessoal”. Silva e Tuleski (2015) complementam afirmando que, ao medicalizar os sujeitos sem (re)pensar nas condições nas quais esse sofrimento acontece, se fica apenas na aparência do fenômeno. Reforçam, assim, a necessidade de pensar intervenções que não foquem unicamente no sujeito, desconsiderando as condições concretas de vida, produtoras do sofrimento.

Ainda que a utilização de estratégias individuais tenham sido as mais referidas pelos estudantes ao longo dos grupos, o enfrentamento aos processos de sofrimento psíquico também ocorre de forma coletiva.

*Eu, em questão de **rede de apoio**, no meu curso, eu, graças a Deus, eu tive uma rede muito boa desde quando eu cheguei aqui, porque o meu curso, na minha turma, quando a gente entrou, foi uma das turmas da engenharia que teve mais gente de fora, então a **gente meio que se apoiou bastante**. Então a questão do início, a rede de apoio, eu sempre tive. Depois a gente também veio morar junto e tudo, então esse quesito a gente sempre teve, a gente saía para jogar vôlei no Verdão, então questão de esportes a gente tinha. Tinha as pessoas que eram músicos, então também entrava a questão cultural. Então, graças a Deus, eu participei de várias coisas na universidade de integração, então eu sempre tive essa rede de apoio (Laura).*

*[...] então pensando em todas as dificuldades que eu passei, teve as **pessoas, colegas, as amigas da universidade** que aconselhavam e diziam “não, não desiste. A gente também passou por isso, vamos se unir, vamos te ajudar”. Acho que a corrente do bem que tem dentro da universidade, e não digo só de universitários, discentes, mas de todo o quadro de funcionários, que trabalham ali. Enfim, o corpo inteiro da universidade. É muito gratificante. Porque **tem uma rede solidária, muito**. E isso tem ajudado a gente a continuar a vencer esses **obstáculos, essas barreiras, de cabeça erguida** (Rodrigo).*

*[...] o que eu falei um pouco antes das redes, que nem o Rodrigo falou assim, **das pessoas que se ajudam, as pessoas que se dispõe** [...] foram momentos assim que me ajudaram. Não eram momentos que eu sentia que eu precisava desistir, mas foram momentos que foram coisas que foram pivotais para enfim eu voltar, enfim, ter uma certa perspectiva, ajudou bastante (Eliane).*

*Eu também havia esquecido dessa rede de pessoas que é algo que também me auxiliou nesses momentos de digamos deu um certo desespero e de gerar essa sensação de desistência do curso. Principalmente o SAE também, o curso de psicologia da Unoesc, também eu fiz um tempo [de psicoterapia] lá. [...] então esse núcleo de apoio também fez com que continuasse a querer estudar ali na universidade e **ver que eu não estava sozinho** nesse meio acadêmico (Carlos).*

*Eu senti assim quando eu ingressei no curso que faltou muito aquela integração com os colegas. **Eu senti todo mundo muito distante de mim**. E daí aconteceu aquela ocupação da universidade em 2016 “fora temer” e aquilo ali abriu os meus horizontes. [...] ali eu **comecei a ter integração com outros colegas** de outros cursos que estão aqui hoje, também que não estão, a conhecer maneiras de pensar, comecei fazer uma amizade, ter uma integração. Então **aquilo ali tipo começou a mudar minha cabeça**. Eu tinha perdido um irmão meu, que tinha falecido naquele ano, e eu estava bem abalado porque ele era bem próximo de mim. Então daí já tinha ingressado na universidade e se sentindo um pouco assim só, excluído... Mas depois **foi melhorando através das amizades**, na integração (Rodrigo).*

A partir dos excertos, se percebe o papel das mediações institucionais, e especialmente, das relações sociais estabelecidas pelos estudantes no enfrentamento e na superação do sofrimento, da solidão e dos pensamentos de desistência do curso que surgiram ao longo da graduação. Nesta direção, Almeida (2018, p. 341) infere que esses processos

*[...] têm relação íntima com o quanto se consegue oferecer à pessoa em sofrimento as mediações adequadas, de suporte social e de modificação das situações normativas que produziram e/ou continuam a produzir o adoecimento; o quanto a pessoa é inserida em projetos de enfrentamento da fragilidade das relações interpessoais, marcadas pela competitividade, precariedade de tempo e diminuição das referências coletivas para lidar com as situações críticas da vida.*

Reforça-se, portanto, a partir de reflexões propostas pela autora, sobre a importância do fortalecimento dos laços sociais dos estudantes, ampliando a sua rede de apoio. Também do aumento do tempo e dos espaços para restauração, visto que a aceleração do ritmo de vida e as exigências a que os estudantes são submetidos produzem desgaste e esgotamento. Nestes tempos de restauração se incluem as atividades de descanso, de lazer e de participação em atividades culturais, por exemplo.

Soma-se a essas considerações, a proposição de Duarte (2020) que, a partir de Saviani, defende que no enfrentamento da ideologia neoliberal e do próprio processo de sofrimento, seja adotada a estratégia de resistência ativa, que se faz de forma coletiva e propositiva. Nesta perspectiva, não se trata de desconsiderar as individualidades dos sujeitos, mas de



compreender a necessidade de que o enfrentamento do sofrimento, sendo resultado de condições sociais, precisa ser feito de forma a superar as abordagens subjetivistas que responsabilizam exclusivamente os sujeitos por esse movimento.

Movimentos realizados e/ou propostos pelos estudantes que possuem esse caráter de resistência ativa foram referidos em alguns momentos ao longo dos grupos, como, por exemplo, nos excertos apontados na categoria anterior, nos quais os estudantes reivindicam mudanças na gestão e no funcionamento da instituição, de forma que a UFFS seja pensada para atender às suas necessidades, e com isso, possam se desenvolver em suas máximas possibilidades. Além da fala de Rodrigo, que se coloca como coletiva e propositiva.

*Tem que ter uma rede assim que não só acolha, mas que oriente melhor os estudantes quando eles entram, por exemplo, vem [pessoas] de vários estados na universidade, eles ficam meio perdidos. Todo mundo fica perdido, eu também entrei perdido. “Como que eu faço isso? Que procedimento eu tomo aqui?”. Prático, meio que pra ajudar, a incentivar, a tirar aqueles anseios iniciais sabe? (Rodrigo)*

Sob esse enfoque, é de extrema relevância a participação dos estudantes em espaços coletivos e deliberativos como conselhos e colegiados, por exemplo, que se configuram como espaços de reivindicação e de luta por melhores condições para os estudantes na instituição. Nesta direção, a partir de ideias de Pistrak, Trindade (2021) propõe como possibilidade de enfrentamento, a auto-organização dos estudantes. Trata-se de

[...] uma auto-organização que vislumbre a superação das concepções individualistas postas em nossa realidade. Para isso, ela deve ser pautada em construções coletivas, que tenham como finalidade compreender e superar os problemas atuais, bem como estimular a criação de novas formas de organização e articulação entre os estudantes. O objetivo dessa construção é a criação de condições necessárias para que os estudantes elaborem saídas coletivas para problemas que evidentemente não são individuais (TRINDADE, 2021, p. 115).

Na mesma direção, Silva (2020) também infere sobre o papel das organizações coletivas, como forma mais efetiva de enfrentamento destes processos destrutivos e desumanizadores. A autora propõe que esse processo aconteça a partir da problematização da realidade e dos seus valores, de modo a possibilitar a ressignificação da atividade. Isto é, é necessário “[...] compreender as mediações constitutivas da realidade que promovem o adoecimento, para que possa vislumbrar estratégias de alteração” (SILVA, 2020, p. 71). Neste processo, a educação escolar tem papel de destaque.

Então, para além da participação em espaços deliberativos, como referido anteriormente, também se defende a participação dos estudantes em outros espaços coletivos

de discussão, que são possibilitados pela universidade. Trata-se dos mais diversos coletivos, grupos de estudo e de pesquisa, bem como grupos específicos de fortalecimentos e de enfrentamento ao sofrimento psíquico da comunidade acadêmica. Esses espaços, além de promoverem a ampliação das relações sociais dos estudantes, possibilitam apropriações culturais mais humanas, relacionadas aos conteúdos científicos, à arte e outras reflexões, a partir do que se desenvolve uma relação muito mais consciente com a realidade. Com isso, é possível pensar em estratégias de enfrentamento das condições que produzem o sofrimento e também de outras que se colocam como entraves à efetivação do processo de ensino-aprendizagem, modificando assim, a realidade que está posta.

Todavia, se observa na UFFS um movimento de esvaziamento dos espaços coletivos por parte dos estudantes, com pouca participação em propostas de rodas de conversa ou mesmo nos espaços deliberativos, onde frequentemente os acadêmicos perdem suas vagas em função de faltas não justificadas. Em contrapartida, a demanda para atendimento psicológico individual é bastante significativa. Sob esse enfoque, se acredita que a escolha por estratégias individuais possa estar relacionada aos próprios valores de sociedade que, como visto, se configuram como de competitividade e de individualismo. Sob esses princípios, o sofrimento é compreendido como um processo do indivíduo e, como tal, deve ser resolvido por ele. Percebe-se, portanto, que tanto a alienação, característica do atual modelo de sociedade, quanto o próprio processo de sofrimento, dificultam a organização coletiva e o enfrentamento às condições que produzem sofrimento.

Diante destas considerações, Duarte (2020) defende que a forma mais adequada para efetivar a resistência ativa é

[...] desenvolvendo o pensamento crítico por meio da aquisição do conhecimento em suas formas mais ricas. Ou seja, trata-se de construção de uma cultura escolar de valorização do esforço que a humanidade tem feito ao longo de séculos para a produção e difusão da Ciência, da Arte e da Filosofia (DUARTE, 2020, p. 37).

Essas reflexões reforçam o que se defendeu até aqui, a respeito da educação escolar, e em especial do ensino superior, enquanto espaço privilegiado no qual os estudantes podem se apropriar dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade na sua forma mais desenvolvida, e com isso, se desenvolverem em suas máximas possibilidades. A apropriação dos conceitos científicos possibilita o pensamento categorial e a autorregulação do comportamento, a partir do que os estudantes podem desenvolver uma relação mais livre e consciente consigo e com a realidade.

A partir desse movimento, é possível a compreensão das relações contraditórias nas quais estão inseridos e que produzem a desintegração da sua consciência. Conseguindo assim, compreender o seu sofrimento na sua essência, para além dos sintomas ou das causas imediatas que se apresentam. É pelo processo de tomada de consciência, portanto, que os estudantes podem se organizar coletivamente para intervir e modificar a realidade que se coloca como a gênese do seu sofrimento. Nesta direção, se finaliza a seção com excerto de Fábio, para quem, conforme já referido, ser estudante é um ato de resistência.

*E pra mim o significado de ser estudante no caso é resistência. Até pelo meu histórico de tudo que eu já fiz e vivi na área da educação, eu vejo o ato de ser estudante como um ato de resistência. (Fábio)*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a crescente preocupação que surge frente ao sofrimento dos estudantes universitários, se objetivou com esta pesquisa, conhecer e compreender as percepções dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica acerca da relação entre sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem. Além deste objetivo geral, outros específicos foram propostos, a saber: (1) Conceituar sofrimento psíquico à luz da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano; (2) Caracterizar a relação ensino-aprendizagem na UFFS e os sinais de sofrimento psíquico identificados neste processo; e (3) Identificar os sentidos que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica têm acerca da relação sofrimento psíquico e processo de ensino-aprendizagem. Para o atendimento destes objetivos, se tornou necessário compreender quem são estes estudantes, quais são as atividades que orientam o seu desenvolvimento, como elas se estruturam no ensino superior e, especialmente, as implicações destas atividades para a produção de sofrimento psíquico. Assim, se buscou na teoria histórico-cultural os principais conceitos que auxiliaram na explicação destes fenômenos.

Esse movimento demandou a compreensão do processo de surgimento e de desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas superiores, que convergem para o autodomínio da conduta, bem como do processo de desenvolvimento psíquico e da personalidade na sua relação com a atividade. Discorreu-se também sobre o processo de desenvolvimento do estudante universitário, que, em sua maioria, se encontra na juventude, período inicial da vida adulta. Por fim, o sofrimento psíquico foi compreendido como um fenômeno produzido social e historicamente, resultado das condições de vida que produzem obstruções nas formas como os sujeitos percebem e se relacionam com a realidade. Essas discussões possibilitaram o processo de abstração e de análise dos dados empíricos produzidos ao longo desta pesquisa.

A respeito dos sentidos pessoais atribuídos pelos estudantes à atividade de estudo profissionalizante, se identificou que eles estão relacionados à identidade do sujeito, às possibilidades de realização pessoal, à ampliação das expectativas de futuro e à criação de um sentido para a vida. Notou-se que o sentido, compreendido na relação entre os motivos e os fins da atividade, tem a função de orientar e de dar propósito à atividade. Percebeu-se, deste modo, que, no âmbito deste estudo, os motivos dos estudantes se relacionam especialmente a formação profissional – compreendida como um sonho ou um objetivo de vida –, e a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, a partir do

que os estudantes podem se desenvolver em suas máximas possibilidades. Além destes motivos formadores de sentido, outros também foram apontados, a exemplo, das suas famílias e das relações interpessoais estabelecidas na universidade.

Além disso, a universidade também foi relacionada à possibilidade de ascensão social. Neste caso, o fim da atividade não coincide com o seu motivo – relacionado a apropriação do conhecimento. A cisão da unidade formada por sentido e significado, elementos constitutivos da consciência, implica na alteração da estrutura da atividade, dos motivos e das necessidades do sujeito. Como resultado, pode ocorrer a perda do sentido da atividade e, como consequência, a apropriação do conhecimento pode não se efetivar. A superação dessa cisão é possível pelo processo de tomada de consciência, possibilitada pelo ensino superior a partir das apropriações dos conhecimentos científicos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem uma compreensão mais efetiva da realidade. Contudo, quando o processo de tomada de consciência não acontece, a cisão entre sentido e significado pode resultar na desintegração da consciência e, conseqüentemente, em sofrimento psíquico para estes estudantes.

Já na compreensão do sofrimento, se partiu da análise da atividade. O escopo desta pesquisa trata da atividade de estudo profissionalizante, atividade principal dos jovens universitários, ainda que para alguns deles, ela aconteça de forma concomitante ao trabalho. A respeito desta atividade, se destacou a universidade como um local privilegiado para a apropriação dos conceitos científicos, a partir do que os estudantes podem se desenvolver em suas máximas possibilidades. Entretanto, se reiterou que, para que a aprendizagem promova o desenvolvimento, é necessário que o ensino seja intencionalmente direcionado a este fim, ressaltando, neste processo, a importância da qualidade dos conhecimentos – o que – e das formas – como – mais adequadas para que a apropriação aconteça. Além disso, se destacou a necessidade de, neste processo, considerar os sujeitos a quem se destina o ato educativo, conhecendo as leis que regem o seu desenvolvimento e compreendendo que, de acordo com as condições concretas de vida e de educação, cada estudante pode estar em diferentes níveis de desenvolvimento. Evidenciou-se, deste modo, a importância de superar as compreensões que culpam e responsabilizam os estudantes que apresentam dificuldades no processo de apropriação e, a partir disso, oferecer as mediações necessárias para que essa apropriação e, conseqüente, desenvolvimento se efetivem.

Frente a estas considerações se inferiu que, quando as metodologias de ensino são compreendidas como não adequadas, elas produzem barreiras ao processo de apropriação dos conhecimentos científicos. Torna-se necessário, frente a este contexto, uma constante

avaliação dos processos de ensino-aprendizagem. Contudo, ao assumir a função de classificação e de reprovação dos estudantes, em detrimento da função de diagnóstico do processo pedagógico, as atividades avaliativas resultam na cisão entre sentido e significado. A fragmentação do ato educativo altera o sentido da atividade de estudo que deixa de ser a apropriação dos conteúdos escolares e passa a ser unicamente alcançar boas notas. Ainda, pela condição que assume na classificação e na reprovação dos estudantes, as avaliações provocam sentimentos negativos nos acadêmicos.

Ademais, se defendeu que os aspectos afetivos, em unidade indissociável com os aspectos cognitivos, são condição para que o processo de aprendizagem se efetive. Nisso reside a importância das relações interpessoais produzidas neste espaço, tanto para a apropriação do conhecimento, quanto para a produção de sentidos para a atividade de estudo. É nesta relação que se produz o desejo, a motivação para o estudo. Observa-se que na UFFS essas relações se apresentam de forma contraditória, onde, ao mesmo tempo em que as relações estabelecidas com colegas e professores estão entre os motivos que dão sentido à universidade, elas também são permeadas por conflitos. Além disto, se destacou a importância do sentido para que a atividade de estudo se efetive, visto que só é apropriado pelo estudante aquilo que possui um sentido para ele, ressaltando neste processo a relevância do estudante ter consciência do “porquê” e do “para quê” estudar um conteúdo e/ou realizar determinada atividade.

A partir destas considerações, se inferiu que todos esses elementos relativos aos processos de ensino-aprendizagem podem contribuir para a produção do sofrimento psíquico nos estudantes. Isso se deve tanto às dificuldades que produzem ao processo de apropriação dos conhecimentos, que repercutem em sentimentos de frustração e de fracasso, por exemplo, quanto pelas reações emocionais negativas que são vivenciadas pelos estudantes, frente a todos esses processos.

Para além dos aspectos relacionados diretamente aos processos de ensino-aprendizagem, se observou também que, em decorrência do ingresso do jovem na universidade, acontece uma série de alterações na vida do estudante, como por exemplo, a mudança do local de residência, a distância do grupo familiar de origem e a apropriação de uma nova cultura e de novas metodologias de ensino. No presente estudo, ao mesmo tempo em que essas situações foram percebidas pelos estudantes como dificuldades enfrentadas, especialmente no momento inicial da graduação, se verificou também a compreensão deste novo contexto como promotor de amadurecimento e de desenvolvimento. Por outro lado, as dificuldades financeiras e os prejuízos à saúde foram referidos como implicações que tiveram

significativo impacto não apenas nos processos de ensino-aprendizagem, como também na produção de sofrimento psíquico dos acadêmicos.

Diante destas considerações, se observou que as mudanças são inerentes ao ingresso na universidade. Contudo, a forma como o estudante reage frente a estas situações depende das mediações internas que ele possui – relacionadas à sua preparação e também às experiências anteriores que possibilitam a ele o desenvolvimento de recursos para o enfrentamento às novas vivências –, bem como das mediações que a instituição e a rede de apoio do estudante oferecem a ele. Quando o estudante não encontra essas mediações, as situações podem gerar conflitos e experiências de sofrimento.

Nota-se, no entanto, que o sofrimento não é exclusividade dos universitários ou do espaço acadêmico, estando mais relacionado à forma como as relações se estruturam em nossa sociedade, do que efetivamente às características individuais de cada sujeito. Nestes termos, o sofrimento é compreendido enquanto fenômeno constituído social e historicamente, cuja gênese é resultado das características da sociedade que se constitui a partir do sistema de produção capitalista. Essa sociedade é permeada por valores competitivos, individualistas e com foco na produtividade.

Nesta perspectiva, ainda que a universidade se constitua enquanto um local privilegiado para o pleno desenvolvimento dos estudantes, por não estar descolada da sociedade, ela também, contraditoriamente, reproduz os seus valores. Esses valores, orientando a subjetividade e as relações dos sujeitos no mundo, produzem a fragilização dos laços sociais e os sentimentos de isolamento, de solidão, de insegurança e de não pertencimento. O distanciamento entre a atividade prescrita e a atividade efetiva produz a cisão entre o sentido e o significado da atividade e, conseqüentemente, o sofrimento psíquico nos estudantes universitários. A fragmentação da consciência altera a estrutura da personalidade, desorganizando o sistema psíquico como um todo. Nestes casos, ocorre a alteração das necessidades e da hierarquia dos motivos do sujeito, a perda do sentido e a diminuição do autocontrole do comportamento. Logo, a perda do controle das funções afetivo-volitivas implica na desorganização da atividade.

No escopo deste estudo, se identificou que nos casos de sofrimento a atividade pode tanto perder o sentido – repercutindo em desistência das disciplinas ou mesmo do curso – quanto diminuir a força estimuladora – na qual a atividade passa a ocorrer de forma precária e pouco mediada –, implicando em dificuldades para frequentar às aulas ou manter o foco nas atividades acadêmicas. Além disso, a alteração das funções psíquicas tem implicações na apreensão e na resposta adequada à realidade. A perda do caráter regulador das funções, por

sua vez, implica na diminuição do controle e da mediação das emoções e dos sentimentos. Ao alterar as funções psicológicas superiores, se perde o autocontrole do comportamento, repercutindo em alterações na atenção, na concentração, na memória e no pensamento, por exemplo. Como consequência, os estudantes relatam situações de esquecimentos, de dificuldade de concentração, de falta de domínio do pensamento – dificultando a capacidade de realizar abstrações e sínteses – e de diminuição da energia para os estudos.

Diante destas considerações, se conclui que o sofrimento psíquico, ao alterar a estrutura da personalidade, produz prejuízos à aprendizagem dos estudantes. Dialeticamente, as diversas contradições presentes no contexto educativo – a exemplo da organização dos processos de ensino-aprendizagem que não são intencionalmente orientados ao pleno desenvolvimento dos estudantes ou dos valores de sociedade que são reproduzidos no espaço acadêmico – podem se apresentar como entraves à aprendizagem, implicando na não apropriação dos conhecimentos científicos e, conseqüentemente, trazendo prejuízos ao pleno desenvolvimento dos estudantes por esta atividade. Esse movimento, ao produzir sentimentos de fracasso, de culpabilização e de responsabilização dos estudantes pela não apropriação, produz sofrimento psíquico. Além disso, as contradições por si só, também podem ser produtoras deste sofrimento na medida em que geram sentimentos vivenciados pelos estudantes como negativos, trazendo implicações à saúde e às suas relações, bem como para o próprio sentido da universidade.

Neste contexto, reforça-se a necessidade de uma compreensão crítica dos fenômenos que perpassam os processos de ensino-aprendizagem, em um movimento de superação das compreensões que culpam e responsabilizam os estudantes e/ou os professores pela não apropriação dos conhecimentos ou pela produção do sofrimento psíquico.

Por fim, se defendeu neste estudo que, da mesma forma que a atividade pode produzir a desintegração da consciência, produzindo alterações na personalidade, ela também pode reorganizar esse sistema. Diante desta consideração, se reforça a importância da atividade de estudo profissionalizante para este processo, visto que é pela apropriação das formas mais desenvolvidas de conhecimento que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em especial do pensamento, e da própria personalidade, possibilitando o autocontrole do comportamento e o desenvolvimento dos estudantes em suas máximas possibilidades. É por esse processo, que ocorre o desenvolvimento de uma consciência *para si*, em um movimento de superação da alienação produzida pelo modelo de sociedade da qual os estudantes fazem parte, possibilitando uma relação mais consciente consigo mesmo e com a realidade. A esse respeito, Duarte (2013) ressalta que



A educação escolar na sociedade capitalista não poderá formar plenamente esse ser humano rico, pois isso só poderá ser alcançado com a superação dessa sociedade. Mas já é possível, nas condições atuais, fazer com que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se tornem necessários para os indivíduos, produzindo o movimento de superação dos limites da vida cotidiana e da individualidade centradas na satisfação das necessidades particulares (DUARTE, 2013, p. 213)

Por esse movimento, os estudantes podem compreender de forma mais consciente as contradições nas quais estão inseridos, bem como a consequência deste contexto para a produção de sua subjetividade e de seu sofrimento psíquico. A partir desta compreensão, se produzem formas de resistência e de enfrentamento às situações que produzem a desintegração da consciência, modificando estas condições. Também, é possível ressignificar o sentido da universidade, das relações estabelecidas nesse espaço e os próprios processos de ensino-aprendizagem, produzindo novos motivos para os estudantes e transformando a universidade em um espaço de efetiva humanização. É, pois, pelo processo de tomada de consciência que tornar-se-á possível compreender a realidade na sua essência e, a partir disso, intervir nela para modificá-la.

Para concluir, se refere que a presente pesquisa apresentou dificuldades e limitações. Entre elas, se destaca a dificuldade encontrada na participação dos estudantes nos grupos focais. Conforme referido ao longo deste estudo, se acredita que esse movimento resulta, entre outros fatores, das características do modelo de sociedade, para a qual, os processos de sofrimento, bem como as dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, sendo compreendido como algo do indivíduo, devem ser resolvidas neste âmbito. Nesta direção, uma possibilidade para superar essa dificuldade poderia ser a utilização de entrevistas individuais. Contudo, se reforça o que foi defendido até aqui a respeito da importância dos espaços coletivos aos processos de compreensão das contradições da realidade, bem como da possibilidade de desenvolvimento de estratégias coletivas de enfrentamento a estes fenômenos.

Então, ainda que os grupos focais tivessem como principal objetivo a produção de dados empíricos que auxiliassem no entendimento do problema que orienta este estudo, a intervenção não deixou de se configurar como um espaço de escuta, de construção e de reflexão sobre a realidade que estes estudantes vivenciam na universidade. Esse movimento se evidenciou ao final dos grupos, quando os participantes referiram a importância do espaço, solicitando novas ações desta ordem.

Além disto, pelo recorte da pesquisa, a situação de vulnerabilidade na qual os estudantes se encontram, orientou de forma significativa as reflexões produzidas por eles, marcando a importância que este contexto tem, tanto aos processos de ensino-aprendizagem, quanto à produção de sofrimento psíquico destes acadêmicos. Destaca-se a partir desta perspectiva, a relevância das políticas de assistência estudantil para a permanência dos estudantes na graduação, tanto no que se refere à situação socioeconômica de existência, quanto ao amparo psicossocial, por um lado. E, por outro, a atuação na formação permanente para a docência universitária como profissão que demanda, entre outras importantes questões, saberes acerca do processo de desenvolvimento humano e das potencialidades de intervenção pedagógica neste desenvolvimento, na direção da apropriação dos modos complexos de pensamento que caracterizam o gênero humano.

Também, se evidencia a necessidade de que novos estudos sejam realizados com outros recortes de estudantes, a exemplo de acadêmicos que não se encontrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que não relatam dificuldades de aprendizagem e/ou que não se encontrem em processo de sofrimento psíquico. A partir deste movimento talvez seja possível identificar como se configura a estrutura da personalidade e a hierarquia dos motivos destes estudantes, quais estratégias são utilizadas no enfrentamento ao sofrimento psíquico e como ocorre a aprendizagem para estes acadêmicos, evidenciando possibilidades de enfrentamento ainda não conhecidas suficientemente.

Por fim, se acredita que a pesquisa atendeu seus objetivos, fornecendo importantes contribuições para a compreensão do sofrimento psíquico dos estudantes universitários na relação que este fenômeno estabelece com os processos de ensino-aprendizagem. A partir disso, fornece elementos ao fortalecimento da política de assistência estudantil e à qualificação do trabalho técnico desenvolvido nas universidades e dos processos de ensino-aprendizagem, em um movimento de superação das condições que produzem o sofrimento psíquico dos estudantes. Consequentemente, se possibilita que a universidade seja um espaço de efetivo desenvolvimento, onde estudar se configure como ato de teimosia e de resistência da classe trabalhadora, em favor de um “outro mundo possível”.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 241–266.
- ALMEIDA, M. R. **A formação social dos transtornos do humor**. 2018. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de Botucatu, Botucatu, SP, 2018.
- ALVES, S. M. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural**. Chapecó, SC: Argos, 2012.
- ARAÚJO, A. G.; URNAU, L. C. Um percurso pelas marcas invisíveis da violência em uma escola pública amazônica. **Revista Exitus**, v. 7, n. 3, p. 278, 14 set. 2017.
- ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: Uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 265–272, 2014.
- ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. DE. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia**, v. 19, n. 3, p. 157–238, 2014.
- BALLESTE, S. Panorama sobre o cenário da saúde dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo. **Revista Thema**, v. 19, n. 2, p. 435–449, 9 ago. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROSO, S. M.; OLIVEIRA, N. R. DE; ANDRADE, V. S. Solidão e Depressão: Relações com Características Pessoais e Hábitos de Vida em Universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, n. 2012, p. 1–12, 2019.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. *In*: Smirnov, A. A. *et al.* **Psicologia**. Mexico: Editorial Grijalbo, 1978.
- BORBA, B. M. R.; MARIN, A. H. Contribuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento para o rendimento escolar. **Revista Colombiana de Psicología**, v. 26, n. 2, p. 283–294, 1 jul. 2017.
- CAMPOS, H. R.; LEAL, Z. F. R. G.; FACCI, M. G. D. Direito à educação, formação do adolescente e adoecimento docente no Estado capitalista. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 205–230, 2016.
- CARLESSO, J. P. P. Os desafios da vida acadêmica e o sofrimento psíquico dos estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, 1 jan. 2020.

CONCEIÇÃO, L. D. S. *et al.* Saúde mental dos estudantes de medicina brasileiros: uma revisão sistemática da literatura. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 24, n. 3, p. 785–802, dez. 2019.

CURY, D. G. A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DALLAGNOL, C. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 79–115, 2000.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44–63, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In: Smirnov, A. A. et al. Psicología*. Mexico: Editorial Grijalbo, 1978.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). Ensino Desenvolvidamental*. Antologia. Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, p. 1–9, 8 jun. 2018.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004.

FACCI, M. G. D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, n. 2, 30 jul. 2019.

FACCI, M. G. D.; URT, S. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 281–290, 7 ago. 2018.

FARIA, P. M. F.; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. O ensino superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski. *In: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (org.). Vigotski no Ensino Superior: Concepção e práticas de inclusão*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FASSINA, A. L. **Conciliação entre estudo e trabalho e sua influência na permanência de estudantes de graduação da UFFS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2018.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília, DF, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIRARDI, J. D. F.; MARTINS-BORGES, L. Dimensões do sofrimento psíquico em estudantes universitários estrangeiros. **Psico**, v. 48, n. 4, 2017.

GOLDER, M. Bluma Vulfovna Zeigarnik. *In*: GOLDER, M. (org.). **Reportajes contemporaneos a la Psicología Sovietica**. Buenos Aires: Editorial Cartago, 1986. p. 72–112.

GOMES, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Marília, Marília, SP, 2008.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 4, p. 1327–1346, abr. 2019.

LAMBERT, A. S.; CASTRO, R. C. A. M. E. Fatores que podem influenciar no adoecimento físico e psíquico do estudante universitário: uma análise da produção científica brasileira. **Cocar**, v. 14, n. 28, p. 1–16, 2020.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Ensino Desenvolvimental**. Antologia. Livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mirejeva, 2021.

LUCKESI, C. C. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. Curitiba, PR: Editora Gráfica Expoente, 2004.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-culturais. *In*: **Curso de Psicologia Geral**. Introdução evolucionista à Psicologia (v. 1). 2. ed. Civilização Brasileira, 1991.

MARINO FILHO, A. Atividade, significação e sentido: bases do sofrimento psicológico e a especificidade do adoecimento do professor. *In*: FACCI, M. G. D. F.; URT, S. DA C. (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 82–99, abr. 2004.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. Tese (Psicologia da educação) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, *campus* de Bauru, Bauru, SP, 2011.

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

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, v. 15, n. 4, p. 675–683, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2004.

- MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MONTEIRO, P. V. R. **A unidade afetivo-cognitiva: aspectos conceituais e metodológicos a partir da psicologia histórico-cultural**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, PR, 2015.
- MOURA, F. R. DE. **A atuação do psicólogo escolar no ensino superior: Configurações, desafios e proposições sobre o fracasso escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015.
- MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, n. 1, p. 11–21, 2013.
- NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In: MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. *In: Serviço Social: Direitos e Competências Profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. p. 1–23.
- NETTO, N. B.; SOUZA, T. M. S. Adolescência, educação e suicídio: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 1, p. 163–195, 22 set. 2015.
- OLIVEIRA, F. A. F. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade de Maringá, Maringá, PR, 2012.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31–40, 2009.
- PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho', campus Araraquara, Araraquara, SP, 2010.
- PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo, SP: T. A. de Queiroz, 1996.
- PEREIRA, M. G. S. Adolescentes trabalhadores: a construção de sentido nas relações de trabalho. *In: OZELLA, S. (org.). Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003.

PÉREZ, V. M. O. Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. **Revista iberoamericana de educación**, v. 51, p. 67–85, 2009.

POTT, E. T. B. Docência e as relações escolares: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 27 jul. 2020.

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

RIBEIRO, M. M. F.; MELO, J. D. C.; ROCHA, A. M. C. Avaliação da Demanda Preliminar de Atendimento Dirigida pelo Aluno ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante da Faculdade de Medicina (Napem) da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 43, p. 91–97, 2019.

RIOS, C. F. M. **O trabalho como atividade principal na vida adulta**: contribuições ao estudo da periodização do desenvolvimento psíquico humano sob o enfoque da psicologia histórico-cultural. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, PR, 2015.

ROLDÃO, F. D. *et al.* Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D.; VENÂNCIO, A. C. L. (org.). **Vigotski no Ensino Superior Concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **Principios de Psicologia General**. México: Editorial Grijalbo, 1978.

SACRAMENTO, B. O. *et al.* Sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes de medicina: estudo de prevalência e fatores associados. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, n. 1, p. 1–7, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campina, SP: Autores Associados, 2011.

SERINOLLI, M.; OLIVA, M.; EL-MAFARJEH, E. Antecedente de ansiedade, síndrome do pânico ou depressão e análise do impacto na qualidade de vida em estudantes de medicina. **Revista Gestão em Sistemas de Saúde**, v. 4, n. 2, p. 113–126, 1 dez. 2015.

SILVA, F. G. Alienação e o processo de sofrimento e adoecimento do professor: notas introdutórias. **Revista Labor**, v. 1, n. 7, p. 49–64, 2012.

SILVA, F. G. O adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural: a patopsicologia. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 233–242, 2021.

SILVA, M. A. S. **Compreensão do adoecimento psíquico**: de L. S. Vigotski à Patopsicologia Experimental de Bluma V. Zeigarnik. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.



SILVA, M. A. S.; TULESKI, S. C. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 4, p. 207–216, 2015.

SILVA, R. **A biologização das emoções e a medicalização da vida**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão da sociedade contemporânea. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2011.

SILVA, F. G. Inconsciente e adoecimento psíquico na psicologia histórico-cultural estudo a partir da atividade docente. *In*: FACCI, M. G. D.; URT, S. C. (org.). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e a educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020.

SOUZA, M. V. C. DE; LEMKUHL, I.; BASTOS, J. L. Discrimination and common mental disorders of undergraduate students of the Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 18, n. 3, p. 525–537, set. 2015.

TRINDADE, C. **Fracasso escolar?** O sentido pessoal do ensino superior para estudantes que vivenciam processos de dificuldades acadêmicas. 2021. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2021.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

UFFS. **Resolução nº 10/CONSUNI/CGAE/UFFS/2019** – Institui a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2019a.

UFFS. **Plano de desenvolvimento institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul 2019-2023**. Chapecó, SC, 2019b.

UFFS. **Instrução normativa nº 1/PROAE/UFFS/2020**. Chapecó, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. *In*: **Teoria e método em psicologia**, p. 203–417, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Psicología infantil. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. Madri: Visor, 1997.

ZAMONER, A. **Educação escolar e o desenvolvimento de funções mentais superiores na criança: atenção voluntária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

ZANON, R. F.; MALANCHEN, J. Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 6, n. 1, p. 61–84, 9 mar. 2022.

ZEIGARNIK, B. W. **Introducción a la patopsicología**. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1979.

ZEIGARNIK, B. W. **Psicopatologia**. Madri: Akal Editor, 1981.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
*Campus Chapecó – SC*  
**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFFS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: Sofrimento psíquico e os processos de ensino-aprendizagem no ensino superior à luz da teoria histórico-cultural, desenvolvida por Amanda Trindade Castro da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Solange Maria Alves.

A pesquisa tem por objetivo compreender de que forma os estudantes significam o sofrimento psíquico na universidade e que relações estabelecem entre esse fator e os processos de ensino-aprendizagem. Tal estudo justifica-se não só pela relevância social do tema frente às crescentes demandas relacionadas ao sofrimento psíquico de estudantes universitários, mas também pelo potencial que apresenta em ampliar os conhecimentos e contribuir para o avanço da ciência nessa área. A partir da compreensão desses fenômenos ações de promoção à saúde mental podem ser pensadas e executadas. Também possibilitará a qualificação do trabalho técnico desenvolvido por profissionais que atuam com estudantes universitários.

A participação neste estudo consiste em participar de um grupo focal, com duração de aproximadamente 1h30min, realizado de forma on-line pela plataforma *Cisco Webex Meetings*, que será conduzido pela pesquisadora. Durante a execução do grupo você pode sentir-se desconfortável ou constrangido(a) em função da temática abordada. Caso isso ocorra, você pode desistir a qualquer momento, sem prejuízos. A pesquisadora também se coloca à disposição para atendimento psicológico e encaminhamento à rede de atendimento do município, se necessário for. Além disso, considerando as particularidades do ambiente virtual, aponta-se também os riscos relativos ao desenvolvimento do grupo de forma remota, considerando especialmente a possibilidade de problemas de conectividade, que acarretarão a impossibilidade de sua participação de parte ou de todo o encontro. Também se ressalta as limitações da pesquisadora em garantir que não haja violação do encontro, contudo cuidados

relativos ao uso de plataformas seguras e programas antivírus serão tomados, de forma a prevenir ocorrências indesejadas.

Sua participação é de caráter voluntário e não obrigatório. A entrevista será gravada para a transcrição das informações e os resultados desta pesquisa serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas, contudo sua identidade não será divulgada e os dados serão tratados de forma sigilosa. Qualquer dado que possa identificá-lo será suprimido ou substituído através do uso de codinomes. Após a realização dos grupos focais, as cópias das gravações serão salvas em um HD externo, que, após a transcrição dos dados, será guardado em armário de uso privativo da pesquisadora. Os arquivos originais serão deletados. Passado o prazo de 5 anos, os arquivos do HD também serão deletados. A pesquisadora compromete-se com a guarda e sigilo das informações e identidade dos participantes.

Como benefício direto, identifica-se o fato de que os dados resultantes da pesquisa poderão contribuir para a compreensão dos processos de sofrimento psíquico e de ensino-aprendizagem na universidade, qualificando as ações de promoção à saúde realizadas na UFFS, a qual trará benefícios diretos à saúde mental dos estudantes dessa instituição, incluindo os(as) participantes da pesquisa. Indiretamente também serão beneficiados estudantes e profissionais da assistência estudantil de outras instituições de ensino superior que poderão usufruir do conhecimento gerado com esse estudo. Ao final da pesquisa você será informado(a) por e-mail sobre os resultados do estudo. A pesquisadora coloca-se também a disposição para eventuais esclarecimentos em qualquer etapa do processo.

Em caso de dúvida, o(a) participante poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail [amanda.silva@uffs.edu.br](mailto:amanda.silva@uffs.edu.br) ou telefone (49) 2049-6478 e/ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS pelo telefone (49) 2049-3745 ou e-mail [cep.uffs@uffs.edu.br](mailto:cep.uffs@uffs.edu.br). Uma cópia deste termo será enviada para o seu e-mail, para eventuais consultas.

Pesquisa registrada no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS, CAEE 45627221.8.0000.5564, número do parecer 4.720.073, aprovada no dia 18 de maio de 2021.

Pesquisadora responsável: Amanda Trindade Castro da Silva

Chapecó, 28 de fevereiro de 2022.

Com a sua autorização, a entrevista será gravada para a transcrição das informações. Assinale a seguir conforme sua autorização:

Autorizo gravação                       Não autorizo gravação

Declaro estar ciente do exposto e concordo em participar da pesquisa.

Concordo  Não concordo

Nome completo do(a) participante: \_\_\_\_\_

CPF:

Obs.: Data do consentimento gerada automaticamente pelo formulário online.

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE *Campus Chapecó – SC***

#### **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

1. O que significa/representa para vocês ser estudante universitário?
2. E o que motiva vocês a estarem aqui na UFFS?
3. Poderiam falar sobre as principais mudanças que ocorreram na vida de vocês, desde que ingressaram na universidade?
4. Emocionalmente falando, como vocês se sentem em relação à vida universitária – frente a todas estas experiências/mudanças que vocês relataram?
5. No âmbito da universidade, quais fatores impactam na saúde mental de vocês?
6. Vocês diriam que esses fatores “negativos” promovem sofrimento? Se sim, como esse sofrimento se manifesta?
7. Esses sofrimentos/sentimentos interferem de alguma forma no processo de aprendizagem e no desempenho acadêmico de vocês? De que forma?
8. Quais são as expectativas que vocês têm para o futuro?

## ANEXO A – REGISTRO DE INTERVENÇÃO SOBRE RETENÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – UFFS**  
**Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PROAE**  
**Departamento de Apoio a Políticas Estudantis – DAPE**  
**Campus Chapecó**

### REGISTRO DE INTERVENÇÃO SOBRE RETENÇÃO

I – IDENTIFICAÇÃO			
Nome:		Telefone:	
Curso:	Turno:	Matrícula:	Ano de ingresso:
II – TRAJETÓRIA			
<b>1. Como foi sua trajetória na Educação Básica?</b> (Comente se teve dificuldades em frequentar aulas ou acompanhar conteúdos)			
<b>2. Teve reprovações na Educação Básica?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
2.1 Se sim, em quais disciplinas?			
<b>3. Teve dificuldade em alguma disciplina da Educação Básica?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
3.1 Se sim, em quais?			
<b>4. Quanto a escolaridade dos seus pais e/ou responsáveis:</b>			
4.1 Mãe: <input type="checkbox"/> Não alfabetizada <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo <input type="checkbox"/> Pós graduação			
4.2 Pai: <input type="checkbox"/> Não alfabetizado <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental Completo <input type="checkbox"/> Ensino Médio Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Médio Completo <input type="checkbox"/> Ensino Superior Incompleto <input type="checkbox"/> Ensino Superior Completo <input type="checkbox"/> Pós graduação			
III – RELAÇÃO COM O CURSO			
<b>5. Por que escolheu este curso?</b>			
<input type="checkbox"/> Era o que melhor atendia aos meus interesses pessoais;		<input type="checkbox"/> Era o que permitia o desenvolvimento habilidades e competências importantes para mim;	
<input type="checkbox"/> Era a melhor opção próxima de onde moro;		<input type="checkbox"/> Era uma instituição de ensino público e federal;	
<input type="checkbox"/> Foi o único curso em que passei e fui convocado para a matrícula;		<input type="checkbox"/> Era porque me falaram que na UFFS eu receberia auxílio econômico;	
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?			
<b>6. Trancou sua matrícula alguma vez?</b> <input type="checkbox"/> Sim, no _____ período do curso <input type="checkbox"/> Não			
6.1 Se sim, por qual(is) motivo(s)?			
<input type="checkbox"/> Problemas de saúde;		<input type="checkbox"/> Falta de afinidade com o curso;	

<input type="checkbox"/> Insuficiência de recursos financeiros;	<input type="checkbox"/> Problemas com transporte até o <i>campus</i> ;
<input type="checkbox"/> Problemas familiares;	<input type="checkbox"/> Necessidade de trabalhar;
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	
<b>7. Enfrenta alguma dificuldade para realizar o curso?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
7.1 Se sim, qual?	
<b>8. Teve reprovações anteriores em seu histórico?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
8.1 Se sim, quantas disciplinas? <input type="checkbox"/> 01 <input type="checkbox"/> de 02 a 05 <input type="checkbox"/> de 05 à 7 <input type="checkbox"/> de 7 a 10 <input type="checkbox"/> mais que 10	
<b>9. Em quais disciplinas você ficou retido no semestre anterior?</b>	
<b>10. Assinale, dentre AS CAUSAS RELACIONADAS, as que mais representam suas DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.</b>	
<input type="checkbox"/> Deficiência em conhecimentos prévios	<input type="checkbox"/> Gravidez, maternidade ou paternidade
<input type="checkbox"/> Baixa frequência	<input type="checkbox"/> Incompatibilidade com horário de trabalho
<input type="checkbox"/> Desinteresse	<input type="checkbox"/> Questões didático-pedagógicas
<input type="checkbox"/> Indisponibilidade de tempo para estudar fora da instituição	<input type="checkbox"/> Falta de transporte adequado para chegar a instituição
<input type="checkbox"/> Dificuldade em acompanhar os conteúdos	<input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento com professores
<input type="checkbox"/> Não se identificava ou não gostava da disciplina	<input type="checkbox"/> Dificuldade de relacionamento com colegas
<input type="checkbox"/> Problemas pessoais (adaptação, mudança, dificuldades emocionais, conflitos)	<input type="checkbox"/> Dificuldade na adaptação com a metodologia de ensino e/ou avaliação
<input type="checkbox"/> Problemas familiares	<input type="checkbox"/> Acessibilidade
<input type="checkbox"/> Problemas de saúde	<input type="checkbox"/> Infraestrutura
<input type="checkbox"/> Dificuldade na gestão do tempo (estudo X outras atividades)	<input type="checkbox"/> Problemas financeiros
<input type="checkbox"/> Não realizei os trabalhos solicitados	<input type="checkbox"/> Atividades alheias demandaram muito do meu tempo
<input type="checkbox"/> Não possui rotina de estudos adequada	<input type="checkbox"/> Dificuldade com o idioma
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	
<b>11. COMO VOCÊ ORGANIZA SUA ROTINA DE ESTUDOS?</b>	
<input type="checkbox"/> Reviso nos finais de semana	<input type="checkbox"/> Reviso no dia anterior a próxima aula
<input type="checkbox"/> Reviso a matéria no mesmo dia que o conteúdo é trabalhado	<input type="checkbox"/> Estudo durante horas seguidas no dia anterior a prova
<input type="checkbox"/> Tenho horário programado para estudar	<input type="checkbox"/> Não tenho rotina de estudos
<input type="checkbox"/> Outro. Qual?	
<b>12. Que tipo de estratégia poderia ter evitado situações de reprovação?</b>	
<input type="checkbox"/> Mudança na rotina de estudos	<input type="checkbox"/> Maior participação em horários de atendimento e monitoria



<input type="checkbox"/> Participação em grupos de estudo	<input type="checkbox"/> Conhecer métodos e estratégias de otimização de estudos
<input type="checkbox"/> Uso de diferentes metodologias durante o processo de ensino aprendizagem	<input type="checkbox"/> Presença de um professor-tutor que me orientasse ao longo do curso
<input type="checkbox"/> Presença de alunos veteranos que me orientassem ao longo do curso	<input type="checkbox"/> Acompanhamento pedagógico ou psicológico
<input type="checkbox"/> Participar de atendimentos individuais com os docentes	<input type="checkbox"/> Buscar ajuda com o Coordenador do Curso
<input type="checkbox"/> Cancelar alguma disciplina no início do semestre	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<b>13. Como você avalia a metodologia dos docentes? O que pode ser melhorado?</b>	
<b>14. VOCÊ JÁ PENSOU EM DESISTIR DO CURSO?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
14.1 Por quê?	
<b>15. EM QUANTO TEMPO VOCÊ PRETENDE CONCLUIR O CURSO?</b>	
<b>16. Quais atividades você gostaria de fazer e que no momento não está realizando? (projetos de pesquisa, projetos de extensão, atividades de monitoria, esportes, aulas práticas, artes)</b>	
<b>17. Quais fatores, pessoais ou institucionais, podem contribuir para superar as dificuldades que ocasionaram REPROVAÇÕES?</b>	
<b>IV – AUXÍLIOS SOCIOECONÔMICOS</b>	
<b>18. Quanto a sua permanência na Universidade, o auxílio socioeconômico:</b>	
<input type="checkbox"/> Foi decisivo <input type="checkbox"/> Auxiliou em alguma medida <input type="checkbox"/> Não fez diferença <input type="checkbox"/> Não auxiliou em nada	
<b>19. Os valores recebidos atenderam às expectativas preestabelecidas?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
<b>20. Que destino (predominantemente) você deu aos subsídios recebidos no auxílio?</b>	
<input type="checkbox"/> Alimentação	<input type="checkbox"/> Gastos com mercado e aluguel
<input type="checkbox"/> Medicamentos	<input type="checkbox"/> Livros, fotocópia, materiais didáticos, internet
<input type="checkbox"/> Lazer, esportes e entretenimento	<input type="checkbox"/> Transporte
<input type="checkbox"/> Pagamento de contas de energia elétrica/água	<input type="checkbox"/> Outro. Qual?
<b>V – OBSERVAÇÕES</b>	

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Estudante\_\_\_\_\_  
Servidor(a)



---

Emitido em 30/11/2022

**DISSERTAÇÃO Nº 105/2022 - PPGE - CH (10.41.13.10.02)**

**(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 01/12/2022 14:34 )*

CESAR CAPITANIO

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CAPPG - CH (10.41.13.10)

Matrícula: ###692#8

Visualize o documento original em <https://sipac.uffs.edu.br/documentos/> informando seu número: **105**, ano: **2022**, tipo: **DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **01/12/2022** e o código de verificação: **123a9b8bf4**