

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

MAGDA ALTAFINI GOMES

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
COMO MOTIVÁ-LOS?**

Porto Alegre

2012

MAGDA ALTAFINI GOMES

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
COMO MOTIVÁ-LOS?**

Dissertação de Mestrado em Educação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientador: Prof Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2012

MAGDA ALTAFINI GOMES

**ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
COMO MOTIVÁ-LOS?**

Dissertação de Mestrado em Educação para a obtenção do título de Mestre em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUC-RS)

Profª. Examinadora: Profª Drª Bettina Steren dos Santos (PUC-RS)

Profª. Examinadora: Profª Drª Soraia Napoleão de Freitas (UFSM)

Porto Alegre

2012

Dedico esta dissertação a todos os meus alunos e pacientes, aprendentes e ensinantes, pois se não fossem eles este trabalho não teria sentido. Eles são o meu objeto de estudo e o motivo principal da minha busca incessante de conhecimento e de motivação para aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

A gratidão pode tornar sua vida mais feliz e satisfatória. Quando sentimos gratidão, nos beneficiamos da lembrança agradável de um acontecimento positivo em nossa vida. Igualmente quando expressamos nossa gratidão aos outros fortalecemos nosso relacionamento com eles. (Seligman 2011, p.41)

Quero iniciar os meus agradecimentos por uma pessoa muito especial que sempre me incentivou a estudar, que sempre me motivou a ler contando as mais diversas histórias infantis e que sempre foi exemplo de garra, de perseverança e de integridade. Minha mãe, Neusa Altafini Gomes.

Agradeço também ao meu pai, Jacy Ferreira Gomes pelo exemplo que me passou de solidariedade, de sensibilidade, de senso de humor e também pelas lições de filosofia, que mesmo na sua simplicidade me prepararam para enfrentar as adversidades da vida.

Ao meu companheiro Paulo Prestes, pelo amor, pelo carinho, pela cumplicidade, apoio e por compartilhar comigo de todos os sonhos de transformar a escola pública em uma escola de qualidade onde alunos e professores sejam felizes.

A minha filha Iohana que me ensina todos os dias chamando a minha atenção para as minhas contradições e que me mostra o mundo sob um outro prisma com a sua mente objetiva de futura engenheira.

As minhas enteadas Ana Cristina e Letícia e aos meus netinhos João e Caio pela oportunidade que me deram de amar e ser amada incondicionalmente.

As minhas amigas/irmãs psicopedagogas Ana Vivina Faistauer e Clarisa de Borba pelas trocas maravilhosas de conhecimento e de afeto.

As minhas amigas/irmãs Eliane Bottega e Marinez Garlet pela amizade verdadeira, pela cumplicidade, pelos ombros amigos nos momentos de desânimo e pelas risadas essenciais nos momentos de estresse.

Ao meu orientador Prof. Dr. Juan Mouriño Mosquera por ter me aceitado como orientanda e ter me dado a honra de desfrutar da sua companhia e de me alimentar da sua sabedoria.

Ao Prof. Claus Dieter Stöbaus pelas aulas alegres, divertidas e descontraídas, por ter me acolhido no Grupo de Pesquisa com afeto e ter contribuído significativamente na minha formação como psicopedagoga.

A Profª Drª Leda Lísia pelo exemplo de integridade, de serenidade, de vitalidade, pelo brilho especial do olhar que me cativou desde o primeiro instante.

A Prof. Drª Bettina Steren dos Santos pelo acolhimento, amizade, afeto e pela compreensão nesta última etapa de finalização da dissertação.

Aos meus colegas de Mestrado e Doutorado, pelas contribuições na minha formação através dos diferentes olhares, em especial aos colegas: Jordana Timm, por ter feito as gravações das entrevistas e por todo o carinho a mim dirigido; a Josi Oliveira pela parceria em trabalhos, artigos, congressos e pela amizade que tenho certeza que ficará para sempre; ao Giovane Souza pelas contribuições solidárias e pela amizade verdadeira, Cláudia Flores pelas reflexões filosóficas, questionamentos infundáveis e elogios intermináveis, Soraia Napoleão Freitas e Karina Dohms pelo apoio e incentivo, principalmente no momento do final de escrita.

Aos meus amigos artistas, pelo apoio e entendimento das minhas ausências no atelier, nas exposições, nas festas e nas rodas de violão: Vera Zini, Mai Bavoso, Simone Schilling, Scheila Mosmann, Lisandra Sperb, Luciane Schuler, Marie-Ch Vial. Obrigada por tornar a minha vida mais colorida.

Aos meus colegas professores e funcionários do Instituto Estadual Parque do Trabalhador em especial a diretora Nara Martins Schweiberger pela confiança, pela parceria, pela coragem e pela oportunidade que me proporcionaram em colocar em prática todo o conhecimento que adquiri ao longo da minha formação e nestes dois anos de Mestrado.

Aos meus alunos e pacientes por me permitir fazer parte de suas vidas, colocando em prática o conhecimento que adquiri. Sem vocês o meu trabalho não teria sentido.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PUC/RS, todos os professores e equipe administrativa, por ter me acolhido de forma tão carinhosa, estendendo-se por todo o tempo do mestrado.

Aos meus sujeitos de pesquisa que se dispuseram a participar de forma muito atenciosa e espontânea.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo principal identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizagem. O embasamento teórico fundamenta-se nos estudos da Psicopedagogia; no Desenvolvimento Humano, especialmente na fase Adulto Jovem; nas Teorias Motivacionais Contemporâneas, assim como na Psicologia Positiva, que contribui teoricamente nas intervenções pedagógicas e psicopedagógicas para aumentar a motivação para aprender. Este trabalho tem um cunho qualitativo, utilizando o estudo de caso como abordagem metodológica. A pesquisa foi realizada com seis estudantes na fase adulto jovem, entre 20 e 40 anos, com dificuldades de aprendizagem de uma universidade do Estado do Rio Grande do Sul. O instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada composta por oito questões semi-abertas, que após a degravação, se constituíram em depoimentos estudados através da Análise de Conteúdo de Bardin. A partir do estudo minucioso das entrevistas foi possível identificar cinco categorias: dificuldades de aprendizagem, família, afetividade, aprendizagem significativa e psicologia positiva. As dificuldades de aprendizagem apareceram como fator de desmotivação para aprender, principalmente o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A desmotivação também pode causar as dificuldades de aprendizagem. A família aparece como fator de proteção ao estudante, interferindo positivamente na sua motivação para aprender. A afetividade surge também como fator importante, tanto nas relações familiares, como na relação professor/aluno. A Aprendizagem Significativa, em consonância com a Psicologia Positiva, contribui com a reflexão sobre as intervenções eficientes no sentido de aumentar a motivação para aprender dos estudantes. O papel do professor é extremamente importante na motivação dos estudantes, assim como as estratégias por ele utilizadas para dinamizar as aulas.

Palavras-Chave: Psicopedagogia. Motivação. Desenvolvimento Humano. Psicologia Positiva.

ABSTRACT

The present study has as main objective to identify and analyze evidence of lack of motivation to learn of students with learning difficulties, in order to develop intervention strategies that may lead them to the highest level of learning. The theoretical reference is based on studies of Psychopedagogy, Human Development, especially in young adulthood; Motivational Theories in Contemporary, as well as contributing in positive psychology theory and psychopedagogy, interventions to increase motivation to learn. This work has a qualitative character, using the case study as a methodological approach. The survey was conducted with six students in young adulthood, between 20 and 40 years with learning difficulties of a large university in the state of Rio Grande do Sul. The instrument used was a semi-structured interview consisting of eight semi-open questions, which was constituted after de-recording in statements analyzed using content analysis by Bardin. From the analysis of the interviews was possible to identify five categories: learning disabilities, family, affection, meaningful learning and positive psychology. Learning difficulties appeared as a factor of motivation to learn, especially Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The motivation can also cause learning disabilities. The family appears as a protective factor to the student, a positive effect on their motivation to learn. The affection appears also as an important factor both in family relationships, such as teacher/student relationship. Meaningful learning, in line with the positive psychology contributes to reflection on effective interventions to increase students' motivation to learn. The role of the teacher is extremely important in motivating students to learn together, as well as the strategies he used to energize the class

Keywords: Psychopedagogy. Motivation. Human Development. Positive Psychology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Resultados da Pesquisa ANPED 2007 a 2010	15
Gráfico 02 – Resultado da pesquisa CAPES 2007 a 2009	16
Quadro 01 – Síntese dos critérios diagnósticos para transtorno da aprendizagem segundo CID.10.....	27
Quadro 02 – Teoria do Impulso – Freud	43
Figura 01 – Hierarquia das Necessidades de Maslow.....	46
Quadro 03 – Continuum da Autodeterminação.....	54
Quadro 04 – Tipo de de Perspectiva.....	56
Figura 02 – Quatro Componentes da Emoção.....	65
Figura 03 – Tipos de Bem-Estar.....	70
Figura 04 – Qualidade de Vida.....	71
Quadro 05 – Identificação dos Sujeitos.....	78
Figura 05 – Categorias.....	80
Figura 06 – Fatores que desmotivam.....	85
Figura 07 – Fatores que desmotivam na família.....	86
Figura 08 – Fatores que desmotivam na universidade.....	88
Figura 09 – Fatores que desmotivam na sociedade.....	91
Figura 10 – Fatores motivacionais para a escolha do curso superior.....	92
Figura 11 – Dificuldades que interferem na aprendizagem.....	96
Quadro 06 – TDAH: Co-morbidades.....	101
Figura 12 – Papel do professor na motivação do aluno.....	105
Figura 13 – Estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	– American Psychological Association
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID	– Classificação Internacional de Doenças
DCM	– Disfunção Cerebral Mínima
DSM – IV	– Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder 4ª edição
DSM-IV-TR	- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder 4ª edição, texto revisado
TC	– Transtorno de Conduta
TDAH	– Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TMR	– Teoria das Metas de Realização
TOD	– Transtorno Opositor Desafiante
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
VIA	– Values in Action

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	14
1.2 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO	15
1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	16
1.4 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO ENTENDIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	19
2.1.1 O Objeto de Estudo da Psicopedagogia.....	19
2.1.2 Breve Histórico da Psicopedagogia.....	21
2.1.3 Dificuldades de aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem.....	25
2.2 DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ADULTO JOVEM.....	28
2.2.1 Períodos do desenvolvimento humano	29
2.2.1.1 Jovem adulto	30
2.3 DA MOTIVAÇÃO	41
2.3.1 Teoria da Motivação Humana de Maslow.....	45
2.3.2 Teoria da Autodeterminação	50
2.3.3 Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro.....	55
2.3.4 Teoria das Metas de Realização	56
2.4 A PSICOLOGIA POSITIVA	59
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
3.1 Problema de pesquisa	76
3.2 Objetivo Geral	76
3.3 Objetivos Específicos	76
3.4 Questões de pesquisa	76
3.5 Procedimento de pesquisa	77
3.6 Sujeitos da Pesquisa	77
3.7 Instrumento de pesquisa	78

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	80
4.1 A HISTÓRIA ACADÊMICA E A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	81
4.2 FATORES QUE CAUSAM A DESMOTIVAÇÃO NA FAMÍLIA, NA UNIVERSIDADE E NA SOCIEDADE.	85
4.3 FATORES MOTIVACIONAIS PARA A ESCOLHA DO CURSO	92
4.4 IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO.....	94
4.5 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE A	129
APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa (2ª fase)	130

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal da pesquisa é identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com Dificuldades de Aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção pedagógicas e psicopedagógicas que possam levá-los a aprender, com o apoio das Teorias da Motivação e da Psicologia Positiva.

Minhas inquietações podem ser sintetizadas nos seguintes questionamentos: O que motiva os estudantes universitários com Dificuldades de Aprendizagem? O que podemos fazer enquanto educadores para motivá-los? Estas questões sempre me inquietaram, tanto como professora, quanto como psicopedagoga clínica e foram as linhas condutoras desta pesquisa que busca contribuir com o trabalho docente no sentido de diminuir o fracasso acadêmico. Desta forma, o problema de pesquisa pode ser sintetizado na seguinte pergunta: Os estudantes universitários com Dificuldades de Aprendizagem não têm motivação para aprender em função das dificuldades ou a falta de motivação causa as Dificuldades de Aprendizagem?

1.1 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Pela sua relevância social, a Educação sempre foi um campo discutido por muitos profissionais, das mais diversas áreas. Além dos educadores, filósofos, sociólogos e políticos discutem a educação, tentando diminuir os problemas encontrados atualmente como: repetência, falta de professores, absentismo, melhor qualidade de ensino, etc.

Como educadora, escuto a queixa de muitos professores sobre a falta de motivação para aprender dos alunos, nos diferentes níveis de ensino, da Educação Básica aos bancos universitários. Este fato sempre me inquietou, pois para mim que fui e ainda sou uma pessoa muito motivada para aprender, é muito difícil entender. Como alguém não tem prazer em aprender coisas novas? Como o novo não é motivo de motivação? O que a escola (universidade) pode fazer para motivar os alunos a aprender? Entendo que nós educadores, temos que parar para pensar sobre estas questões e criar estratégias eficazes de motivação para os nossos alunos.

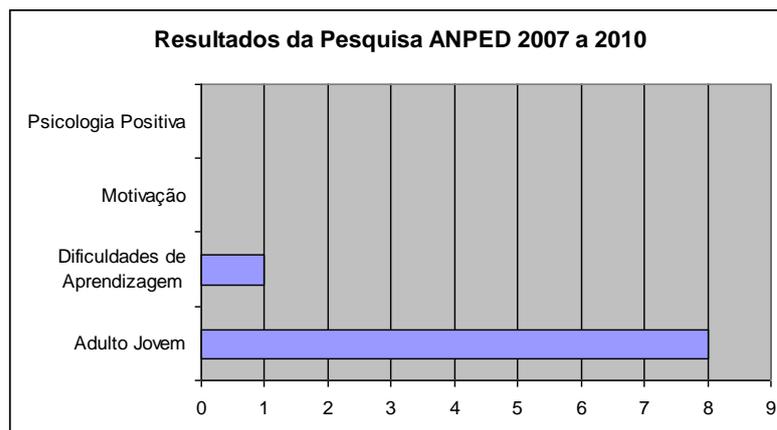
Através desta pesquisa, desejo contribuir para manter a qualidade do Ensino Superior, diminuir o fracasso acadêmico, a desistência da universidade e as dificuldades de aprendizagem.

1.2 CONSTITUIÇÃO DO OBJETO

Para iniciar a pesquisa propriamente dita, fez-se necessário um mapeamento, leitura flutuante e análise de conteúdo dos trabalhos que já foram realizados sobre estes temas nos últimos anos. Tivemos como objeto de estudo os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED no período de 2007 a 2010 e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES dos anos de 2007 a 2009.

Na ANPED foram encontrados somente nove trabalhos, sendo: oito da Categoria Adulto Jovem, um sobre Dificuldades de Aprendizagem. Não foram encontrados trabalhos referentes às categorias de Motivação e Psicologia Positiva, o que demonstra que há poucos estudos sendo realizados sobre estes temas, aumentando assim a relevância da pesquisa a ser realizada na dissertação proposta.

Gráfico 01 – Resultados da Pesquisa ANPED 2007 a 2010



Fonte: A autora (2011)

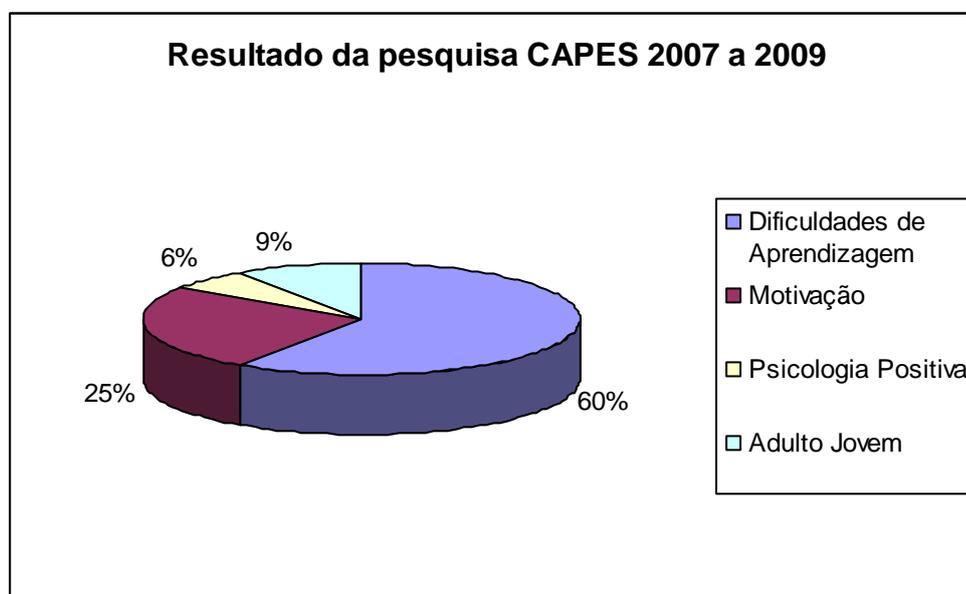
No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram encontrados 19 trabalhos sobre a Categoria Dificuldades de Aprendizagem, 16 dissertações de Mestrado e 3 teses de Doutorado, sendo a maioria deles na área da educação. Todos os trabalhos referem-se a Dificuldades de Aprendizagem de crianças e adolescentes, nenhum deles faz referência às Dificuldades de Aprendizagem dos adultos.

Em relação à categoria de Motivação encontrou-se 8 trabalhos, 5 teses e 3 dissertações. A maioria dos trabalhos na área da educação, mas também aparecem nos Estudos Lingüísticos, na Psicologia e na Música.

Foram encontrados somente 3 trabalhos sobre Adulto Jovem, sendo 2 teses de doutorado e 1 dissertação de Mestrado, nas áreas de Psicologia, Demografia e Sociologia

respectivamente. Na categoria da Psicologia Positiva somente 2 dissertações de Mestrado, na área da Psicologia.

Gráfico 2 – Resultado da pesquisa CAPES 2007 a 2009



Fonte: A autora (2011)

1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Objetivo Geral

Identificar e analisar as evidências da motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizado.

Objetivos Específicos

Verificar as evidências de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem.

Levantar dados sobre as possíveis causas da falta de motivação e quais são as influências do processo de construção do conhecimento.

Desenvolver estratégias de intervenção pedagógicas e psicopedagógicas que possam ajudar os estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem a aprender, com o apoio teórico das Teorias da Motivação e da Psicologia Positiva.

1.4 CONSIDERAÇÕES DA PESQUISADORA

Com os objetivos propostos delinearam-se os caminhos teóricos que deveriam ser percorridos. Dentro do capítulo do referencial, o primeiro caminho foi uma revisão bibliográfica sobre a Psicopedagogia e as Dificuldades de Aprendizagem em si. Fez-se necessário também um estudo aprofundado do Desenvolvimento Humano, fase adulto jovem, protagonistas da pesquisa, para melhor entender esta fase da vida e suas implicações no processo de aquisição do conhecimento e sua motivação para aprender. As Teorias Contemporâneas da Motivação foram estudadas como aporte para o entendimento do processo de motivação para aprender dos universitários. E por fim a Psicologia Positiva, como base para as intervenções pedagógicas e psicopedagógicas, tendo em vista dar suporte teórico a estas intervenções.

Todo este processo deu origem a quatro subtítulos voltados à fundamentação dos aspectos que a pesquisa buscou aprofundar. Para orientar a leitura da presente dissertação e justificar as opções realizadas, apresenta-se de forma resumida a organização e conteúdo encontrado nos subtítulos destacados.

No terceiro capítulo explicita-se o desenvolvimento metodológico realizado, o qual se pautou pelo método qualitativo. Esclarecem-se todas as etapas do procedimento metodológico, apresenta os objetivos, o delineamento da pesquisa, o instrumento e caracterização dos sujeitos.

No quarto capítulo apresenta-se a análise e discussão dos dados da pesquisa propriamente dita, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2010), onde se apresenta as categorias destacadas, as falas dos sujeitos e as inferências realizadas pela pesquisadora.

Por fim, busca-se compartilhar algumas conclusões e reflexões sobre o resultado da pesquisa e apontar sugestões de futuros estudos para aprofundamento das questões levantadas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico desta proposta de dissertação, adota-se quatro temas que funcionarão como os pilares de todo o estudo.

O primeiro capítulo intitulado: *Contribuição da Psicopedagogia no entendimento das Dificuldades de Aprendizagem e dos Transtornos de Aprendizagem* caracteriza o objeto de estudo da Psicopedagogia, apresenta um breve histórico da Psicopedagogia e define as dificuldades de aprendizagens e os Transtornos de Aprendizagem. A contribuição de Alicia Fernandez (1991), Sara Paín (1992), Maria Lúcia Weiss (2001), Nádia Bossa (2000), darão fundamentação a este capítulo sobre as Dificuldades de Aprendizagem, além de outros educadores estudiosos da área.

O segundo capítulo apresenta o Desenvolvimento Humano, centrado principalmente no adulto jovem. Foi utilizado como referencial teórico Papalia e Olds (2000), que tem um estudo substancial em desenvolvimento humano; Schaie e Willis (2003); Erikson (1980); os estudos do Prof. Juan Mouriño Mosquera sobre Vida Adulta com seus respectivos referenciais. Além do referencial citado acima, contou-se também com a contribuição das memórias de Simone Beauvoir (1958), através da experiência do desenvolvimento sob o enfoque feminino, já que existe uma crítica severa em relação às pesquisas de Erikson, voltadas mais para o sexo masculino.

O terceiro capítulo refere-se às Teorias da Motivação. As Teorias de Maslow, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro de Nuttin (1985) e a Teoria das Metas de Realização com a contribuição dos pesquisadores: Elliot e Dweck, (1988); Elliot, (1997); Ames e Archer, (1988); Nichols, (1984); Spence e Helmreich,(1983); entre outros, farão parte da fundamentação sobre Motivação.

O quarto capítulo abrange a Psicologia Positiva, que corresponde ao fundamento epistemológico pelo qual se pretende delinear o estudo. Esta corrente da psicologia terá o papel de nortear a pesquisa no sentido de criar estratégias de motivação. Entende-se que aplicá-la aos estudos da educação e, mais especificamente, à Motivação, aprofundando os aspectos positivos, podem aumentar o bem-estar e a felicidade que são as principais metas do ser humano. Os teóricos que são apresentados no capítulo são: Seligman (1998); Gable e Haidt (2005); Snyder e Lopez, (2009); Csikszentmihalyi (2000); entre outros.

2.1 CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NO ENTENDIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.1.1 O Objeto de Estudo da Psicopedagogia

Para entendermos as Dificuldades de Aprendizagem, precisamos do suporte teórico da Psicopedagogia. A Psicopedagogia nasceu da Psicologia Escolar e da necessidade de se ter um olhar diferenciado sobre as questões que envolviam repetência, evasão, dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

A Psicologia da Educação já trabalhava há muito tempo com esta temática, mas parecia não dar conta, pois a maior parte dos psicólogos dedicava-se ao trabalho no consultório. Segundo pesquisas realizadas pelo Sindicato dos Psicólogos de São Paulo e o Conselho Regional de Psicologia (1984) só 11,9 % dos profissionais atuavam em instituições de educação. (Jucá, 2000). Além disso, a pequena quantidade de disciplinas em Psicologia Escolar existente nos cursos brasileiros de Psicologia, um currículo generalista, não garantia o conhecimento suficiente para entender as questões da aprendizagem.

Percebe-se pela experiência docente em cursos de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, que profissionais da psicologia estão buscando na psicopedagogia conhecimentos específicos para dar conta do seu trabalho clínico.

Na verdade, a Psicopedagogia buscou na Psicologia e em outras áreas do conhecimento as respostas para as dificuldades encontradas na escola e que não estavam contempladas adequadamente, formando uma nova *ciência*. Não se vê nenhum problema que a Psicologia possa fazer o mesmo, se apropriar do conhecimento da pedagogia e dos conhecimentos já construídos pela psicopedagogia enquanto uma nova área de estudos.

Segundo Bossa (2000), a Psicopedagogia surgiu de uma necessidade: contribuir na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem. Como prática clínica, tem-se transformado em campo de estudos para investigadores interessados no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que se apresentam nessa construção. Como prática preventiva, busca construir uma relação saudável com o conhecimento, de modo a qualificar a sua construção.

A Psicopedagogia reflete sobre as questões da educação, mais especificamente as relações de aprendizagens estabelecidas entre todos os sujeitos aprendentes e ensinantes em diferentes situações e contextos.

A demanda da psicopedagogia originou-se na existência das dificuldades de aprendizagens no meio escolar, exigindo um *olhar* especial. Olhar este, que consiga abranger todas as questões que envolvem a aprendizagem: a escola, o estudante, o professor, a família e a sociedade. Para isto, recorre à Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Genética, Teorias da Personalidade, Pedagogia, Fundamentos de Neurologia e Fundamentos de Linguística, ou seja, à interdisciplinaridade.

Neste sentido temos que ter bem claro que a Psicopedagogia busca conhecimento em outras áreas para criar o seu próprio campo de estudos.

Segundo Bossa (2000), o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento. A psicopedagogia estuda o aprender e o ensinar, a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos.

A Psicopedagogia estuda o *processo de aprendizagem* e suas dificuldades, e numa ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. A Psicopedagogia pode ter dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o sujeito um ser humano em desenvolvimento, portanto inacabado, passível de dificuldades, fracassos e de sucessos. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da psicopedagogia identificado, analisado, através de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual constrói conhecimento e aprende. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e métodos educativos; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

Faz-se, desta maneira, imperioso que, enquanto psicopedagogos, saibamos sobre como os outros sujeitos aprendem e também sobre como nós aprendemos. Para Fernández (1991), esse *saber* só é possível com uma formação que os oriente sobre três pilares: prática clínica, construção teórica, tratamento psicopedagógico.

Ainda de acordo com Fernández (1991), todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. No trabalho clínico, conceber o sujeito que aprende como um sujeito epistêmico-epistemofílico, implica

procedimentos diagnósticos e terapêuticos que considerem tal concepção. Para isso, é necessária uma leitura clínica na qual, através da escuta psicopedagógica, possa-se decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção.

De acordo com Fernández (1991), necessitamos incorporar conhecimentos sobre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, estando estes quatro níveis basicamente implicados no aprender. Considera-se o problema de aprendizagem na interseção desses níveis, as teorias que ocupam da inteligência, do inconsciente, do organismo e do corpo, separadamente, não conseguem resolvê-lo.

Faz-se necessário construir, pois, uma teoria psicopedagógica fundamentada em conhecimentos de outros corpos teóricos, que, ressignificados, embasem essa prática.

2.1.2 Breve Histórico da Psicopedagogia

A Psicopedagogia chegou ao Brasil através de estudiosos argentinos que vieram para o nosso país a fim de realizar cursos de Especialização em Psicologia e em Psicanálise. Esses profissionais começaram a ministrar cursos na área da Psicopedagogia e chegaram a ocupar um considerável espaço no nosso mercado de trabalho. Além disso, os mesmos contribuíram significativamente com seus trabalhos na literatura brasileira, os quais constituem os primeiros esforços no sentido de sistematizar um corpo teórico da Psicopedagogia.

Ao pesquisarmos a origem do pensamento argentino acerca da Psicopedagogia, verificamos que a sua literatura foi fortemente marcada pela literatura francesa. Autores como Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, Michel Lobrot, Pierre Vayer, Maurice Debesse, René Diatkine, George Mauco, Pichón-Rivière e outros, são freqüentemente citados nos trabalhos argentinos.

Buenos Aires foi a primeira cidade argentina a oferecer o curso de graduação em Psicopedagogia. O curso passou por três momentos diferentes em função de alterações no currículo. O primeiro correspondeu aos planos de estudo de 1956, 1958 e 1961, que dava ênfase na formação filosófica e psicológica, incluindo fundamentos de Biologia e a área específica de Psicopedagogia, pois havia como pré-requisito, o título de docente, ou seja, diploma da Escola Normal.

O segundo momento da Psicopedagogia na Argentina é constituído pelos planos de 1963, 1964 e 1969, evidenciando a influência da Psicologia Experimental na formação do psicopedagogo, no sentido de capacitá-lo na medição das funções cognitivas e afetivas.

Em 1969, com a extinção da Escola Normal, acontece o terceiro momento do curso de Psicopedagogia, pois foi possível que qualquer pessoa com um curso secundário pudesse se matricular na graduação em Psicopedagogia que tinha uma duração de cinco anos. Os alunos advindos de outros cursos, senão os da área da educação, não tinham conhecimentos sobre Pedagogia e Didática. Esta situação leva a mais uma mudança no currículo.

Durante este tempo que se passou, a Psicopedagogia tem ocupado um espaço significativo tanto no âmbito da educação, como no da saúde, passando de uma abordagem reeducativa a uma abordagem clínica.

Infelizmente, no lugar das dificuldades de aprendizagem, surgiam graves distúrbios de personalidade: fobias, traços psicóticos, etc. Os psicopedagogos reeducadores deram-se conta que o sintoma tinha se deslocado e que as dificuldades de aprendizagem, na verdade, era a forma como eram expressas suas dificuldades mais subjetivas. Neste momento há uma mudança na abordagem psicopedagógica. Os psicopedagogos buscam ajuda para o seu trabalho no *olhar* e na *escuta clínica* da Psicanálise, resultando no atual perfil do psicopedagogo.

A atuação psicopedagógica está ligada a duas áreas: a *educação* e a *saúde*. A função do psicopedagogo na área da educação é a orientação para diminuir o fracasso escolar, seja este da instituição, do sujeito ou, o que é mais freqüente, de ambos. Isto se faz através da Psicopedagogia Institucional que assessora aos pais, professores e equipes diretivas, para que possam rever modos de agir com os filhos, planos de estudos, formação continuada de professores, etc.

Segundo Bossa (2000 p.42) os psicopedagogos atuam na área da saúde em:

Consultórios particulares e/ou em instituições de saúde, hospitais públicos e particulares. Sua função é reconhecer e atuar sobre as alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática. Procura-se reconhecer as alterações da aprendizagem sistemática, utiliza-se diagnóstico na identificação dos múltiplos geradores desse problema e, fundamentalmente, busca-se descobrir como o sujeito aprende. Utilizam-se, no diagnóstico, testes para melhor conhecer o paciente e a sua problemática, os quais são selecionados em função de cada sujeito. Participam do processo diagnóstico tanto o sujeito quanto os pais.

No Brasil, por muito tempo se explicou as dificuldades de aprendizagem como resultado de fatores orgânicos. Nessa trilha, na década de 70 foi amplamente difundida a idéia de que tais problemas teriam como causa uma disfunção neurológica não detectável em exame clínico, chamada *disfunção cerebral mínima* (DCM).

O termo DCM foi generalizado rapidamente, virando um rótulo adotado por pais, professores e médicos, assumindo um caráter patologizante, dando a impressão de que

convivíamos com uma população de anormais, devido aos altos índices de casos, já que esta cifra atingia até 40% dos escolares. Todo o indivíduo com dificuldades na escola era considerado portador de disfunção psiconeurológicas, mentais e psicológicas.

Embora oferecesse uma explicação ingênua para a situação do nosso sistema de ensino, essa perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem foi rapidamente incorporada.

Esta situação assemelha-se à explicação para os fenômenos de evasão e repetência que desempenhavam uma importante função ideológica, dissimulando a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimando as situações de desigualdade e oportunidades educacionais.

A psicopedagogia institucional surgiu das reflexões feitas pelos psicopedagogos clínicos no contato com as escolas dos alunos encaminhados ao atendimento individual.

Era preciso uma maior interação, um olhar e uma escuta mais apuradas a todos os aspectos da aprendizagem. Os estudos e pesquisas apontavam o fracasso escolar, denunciando que a inadequação do ensino geradora de problemas de aprendizagem, então, a escola passa a ser um foco de investigação.

Segundo Escott (2001), a instituição escolar é um espaço de conhecimento para o aluno e também para todos os envolvidos nesse contexto. Na escola a investigação e atuação psicopedagógica tem como objetivo prevenir os problemas de aprendizagem, construindo uma relação saudável com o conhecimento.

O trabalho psicopedagógico pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de relações de cooperação, dentro de um projeto social mais amplo.

A ação do psicopedagogo deve centrar-se na prevenção do fracasso e dificuldades de aprendizagem dos alunos, educadores e demais pessoas envolvidas no processo. Para isto faz-se necessário o investimento na construção de relações mais humanas, nas quais predomine o respeito à individualidade de cada sujeito, criando espaços de confiança, instigando a autonomia e o desenvolvimento da autoria de pensamento para transformar as práticas educativas em práticas de liberdade.

Com esse fim, a Psicopedagogia Institucional busca refletir, junto com os diferentes grupos, sobre as aprendizagens individuais e coletivas, auxiliando no resgate da identidade institucional com o saber, oferecendo um novo espaço de criação.

Fernández (1991) nos fala de causas distintas para o fracasso escolar: externas a estrutura familiar do sujeito que fracassa em aprender e internas à estrutura familiar e individual.

O primeiro caso refere-se a problema de aprendizagem reativo e diz respeito às relações estabelecidas entre a escola e o aluno.

Fernández (1991) destaca que, devido ao seu peso, a escola pode ser geradora de neurose. Esta mesma autora observa que, muitas vezes, a desadaptação (processo reativo) da criança à escola pode ser indício de saúde: *Os analistas encontram-se com uma forma nova de enfermidade que não precisa ser 'tratada'. Consiste na negativa de adaptar-se à escola, sinal de saúde da criança que rechaça esta mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona.* (Fernandez, 1991 p.88)

Na prática o sistema de ensino brasileiro não oferece para a maioria dos alunos o acesso real ao conhecimento, faltando-lhe qualidade e tornando-se elemento de seleção e exclusão.

A escola fracassa no seu objetivo de ensinar e atribui a responsabilidade a causas inerentes ao aluno, criando e reproduzindo problemas de aprendizagem.

As reflexões e o significativo número de pesquisa denunciando o fracasso escolar surgido por práticas pedagógicas inadequadas levaram o psicopedagogo para a instituição, originando a psicopedagogia institucional.

Com a ampliação da oferta de vagas na Educação Básica, mais alunos concluem o Ensino Médio e, conseqüentemente chegam às universidades. O Ensino Superior, que era privilégio das classes mais favorecidas tornou-se uma realidade também para os menos favorecidos, caracterizando a situação de diversidade que não existia até então. A proposta de inclusão trouxe para os bancos universitários alunos com as mais diversificadas necessidades educativas especiais, aumentando ainda mais a necessidade de mudança de paradigma educacional. Diante desta nova realidade, a universidade precisa encontrar formas de superação do provável fracasso escolar destes alunos.

Neste momento, a Psicopedagogia se volta para a educação do adulto e das suas dificuldades específicas. Percebe-se na experiência clínica que a demanda deste aluno universitário está aumentando a cada ano. Quando as dificuldades de aprendizagem não foram resolvidas na Educação Básica, a psicopedagogia tem a possibilidade de tentar resolvê-las no Ensino Superior, partindo do princípio de que somos aprendentes sempre, em qualquer idade.

2.1.3 Dificuldades de aprendizagem e Transtorno de Aprendizagem.

Em todas as salas de aula existem alunos que se destacam da maioria, os que não acompanham o ritmo dos colegas, são muito lentos; os que fazem tudo rapidinho e depois atormentam os que ainda estão trabalhando; os alunos indisciplinados; os que têm dificuldades de aprendizagem; os que são desatentos; os hiperativos e agora mais recentemente os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

A escola precisa lidar com toda esta diversidade e ensinar a todos. Sabe-se que cada um tem o seu estilo e ritmo de aprendizagem, mas nem sempre isto é respeitado. A formação inicial dos professores não prepara para trabalhar com as diferenças, os cursos de licenciatura preparam os alunos para trabalhar os conteúdos e, muitas vezes, estes profissionais deparam-se com situações muito difíceis, não sabendo como agir. Por outro lado, a escola, principalmente a escola pública, também passa por grandes dificuldades. A falta de recursos financeiros, as más condições de trabalho, a falta de estrutura física e de recursos humanos.

Segundo Weiss (2001, p. 18): *A má qualidade de ensino provoca um desestímulo na busca do conhecimento. Não há assim, um investimento dos alunos, do ponto de vista emocional, na aprendizagem escolar, e esse movimento seria uma condição interna básica.*

Portanto, quando falamos em dificuldades de aprendizagem, temos que falar também de *dificuldades de ensinagem*. Não se quer com isto culpabilizar a escola pelas dificuldades dos alunos, mas o que se percebe, é que sempre o aluno é responsabilizado por não aprender, pela reprovação e pelo seu fracasso. *Ele não estuda!!! Ele é preguiçoso!!! Ele não se interessa por nada!!! Ele tem problemas de família!!! Ele tem problemas neurológicos!!!*

É claro que todos estes fatores interferem na aprendizagem, mas existem outros fatores externos ao indivíduo que provocam as dificuldades.

Fernández (1991) nos traz alguns conceitos que podem contribuir significativamente nesta discussão. A autora fala do problema de aprendizagem reativo, que afeta o aprender do sujeito em função do choque entre o aprendente e a instituição. Fernández (1991) diz que a função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada. A partir deste pressuposto, a escola muitas vezes pode ser a responsável pelo fracasso e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Fernández (1991, p.82) traz também o problema de aprendizagem que constitui um *sintoma* ou uma *inibição cognitiva* que afeta sua inteligência, seu desejo de aprender, o organismo e o corpo. Estes problemas, segundo a autora: *causam um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente.*

Para entender o problema de aprendizagem *sintoma* precisa-se conhecer a estrutura familiar e a história individual de cada sujeito. Segundo Fernández (1991 p.83):

A diferença entre sintoma e problema de aprendizagem reativo é comparável à diferença existente entre a desnutrição e a anorexia. O anoréxico não come, o desnutrido tão pouco, mas a articulação do não comer em um caso, é totalmente diferente do outro. No anoréxico, poderíamos dizer que houve um *atrape* do comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que apesar de ter comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer está ou esteve presente, o que falta é comida.

A Inibição Cognitiva também advém de fatores individuais e familiares, na relação do organismo, do corpo, da inteligência e do desejo e muitas vezes encontramos sua causa na história de vida do sujeito. A Inibição Cognitiva, nada mais é que uma *evitação* ao contato com o objeto do pensamento. O sujeito evita o pensar e, conseqüentemente, o aprender, por uma causa inconsciente.

O processo de aprendizagem passa pela subjetividade do sujeito, onde a função do eu é reconhecida: o ego aparece como estrutura que tem por objetivo estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa

Em uma perspectiva mais orgânica as *Dificuldades de Aprendizagem* são desordens neurológicas que interferem no processo de aprendizagem, seja no processo de assimilação, acomodação e expressão destes conhecimentos. Mas temos que tomar cuidado, não se pode confundir Dificuldades de Aprendizagem com um quadro de Transtorno de Aprendizagem. É preciso fazer uma diferenciação. Muitas crianças em idade escolar apresentam dificuldades em realizar algumas tarefas, em aprender determinados conteúdos, de acompanhar o ritmo da turma, etc. Estas dificuldades podem surgir por inúmeros motivos, não necessariamente esta criança está apresentando um transtorno.

Um Transtorno de Aprendizagem vem acompanhado de um conjunto de sintomas que provocam as dificuldades de aprendizagem.

O DSM.IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) por sua vez, define muito mal a situação de DA. Segundo essa classificação, *os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência*. Na verdade, a definição das dificuldades é muito mais ampla e complexa .

A CID.10 (Classificação Internacional de Doenças – 10ª edição) denomina essa situação, predominantemente no capítulo Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades

Escolares, descrevendo-os como *transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento*.

Os Transtornos de Aprendizagem compreendem uma inabilidade específica como dificuldades de aquisição da linguagem oral e/ou leitura ou dificuldades em Matemática.

Quadro 01 - Síntese dos critérios diagnósticos para transtorno da aprendizagem segundo CID.10

SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA TRANSTORNO DA APRENDIZAGEM SEGUNDO CID.10
<ul style="list-style-type: none"> • Grau clinicamente significativo de comprometimento na habilidade escolar especificada, medido por testes padronizados, apropriados à cultura e ao sistema educacional. • Comprometimento do desenvolvimento: presença do transtorno nos primeiros anos de escolaridade, e não mais tarde, no processo educacional. Muitas vezes, somente após um ou dois anos de escolaridade esses transtornos são passíveis de diagnóstico. • Persistência e não-evolução dos problemas nas crianças, apesar de um trabalho pedagógico individualizado. • Não-vencimento das etapas evolutivas anteriores (particularmente, a aquisição e o desenvolvimento da fala e da linguagem). • Entendimento dos transtornos não como consequência de uma falta de oportunidade de aprender, de descontinuidade educacionais resultantes de mudanças de/na escola, ou de qualquer forma de traumatismo; de doença cerebral adquirida ou de comprometimentos na inteligência global. • Não-entendimento dos transtornos como decorrência de comprometimentos visuais ou auditivos não corrigidos. • Condições substancialmente mais comuns em meninos do que em meninas. • Presença, em muitos casos, de traços desses transtornos através da adolescência e da idade adulta. • Fatores etiológicos originados de “anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica”.

FONTE: CID.10 in RIESGO (2006 p.106)

Segundo Riesgo (2006), tanto o CID-10 quando o DSM-IV apresentam basicamente três tipos de transtornos específicos: o Transtorno de Leitura, o Transtorno da Expressão Escrita e o Transtorno da Matemática, a caracterização não difere muito de um manual para o outro. Quanto aos transtornos relacionados à aquisição da linguagem oral e escrita, destacamos a Dislalia (dificuldade na fala), a Dislexia (dificuldade de leitura e/ou escrita), Disortografia (dificuldade ortográfica) e a Disgrafia (letra incompreensível e/ou feia). Em relação à Matemática destaca a Discalculia (dificuldade específica da matemática).

Outros transtornos podem interferir direta ou indiretamente no processo de aprendizagem como o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que causa sintomas de hiperatividade, impulsividade, desatenção, prejudicando a vida acadêmica da criança e do adolescente; o TOD (Transtorno Opositor Desafiante) que também interfere muito no processo de aprendizagem, já que o sujeito que possui este transtorno tem sérias dificuldades de relacionamentos com os colegas, com os professores, o TC (Transtorno de Conduta) que assim como o TOD, interfere nas relações sociais do sujeito, impossibilitando muitas vezes de permanecer no ambiente escolar; o Transtorno Bipolar e a Depressão Unipolar que interfere no comportamento, na motivação e na prontidão para aprender.

Todas estas dificuldades e transtornos interferem no desenvolvimento humano e, em especial, no processo de aprendizagem, na autoestima, na autoimagem do sujeito e, conseqüentemente na motivação para aprender. Estão presentes em todas as fases da vida e em todos os níveis de ensino, inclusive no final da adolescência e na fase do adulto jovem que abordaremos a seguir.

2.2 DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: ADULTO JOVEM

O final da adolescência e o início da idade adulta podem marcar um período de muitos conflitos na vida de qualquer um. A entrada na vida adulta, para algumas pessoas, é um processo dolorido, pois o sujeito precisa assumir, muitas vezes, responsabilidades para as quais não está preparado emocionalmente. O seu cérebro ainda está em desenvolvimento pleno e seus hormônios alteram seu comportamento a ponto de tornarem-se, muitas vezes insuportáveis. A crise de identidade, o desconhecimento do seu próprio corpo, alterado de forma rápida e assustadora, podem desestabilizar sua autoestima e sua autoimagem. Os conflitos internos em relação ao desejo de ser adulto e o medo do novo; o que eu sou e o que eu quero ser; a incerteza profissional e a pressão da família para que entrem na universidade, normalmente completam um quadro de insegurança e incertezas.

Este capítulo passará pelo desenvolvimento humano, desde o nascimento até a terceira idade, detendo-se no final da adolescência e na fase do Adulto Jovem, que embasará teoricamente a presente pesquisa.

2.2.1 Períodos do desenvolvimento humano

Papalia (2000 p. 27) separou o desenvolvimento humano em oito períodos do ciclo da vida: Estágio Pré-natal (concepção até o nascimento), Primeira Infância (nascimento até 3 anos), Segunda Infância (3 a 6 anos), Terceira Infância (6 a 12 anos), Adolescência (12 a 20 anos), Jovem Adulto (20 a 40 anos), Meia-Idade (40 a 65 anos) e Terceira Idade (65 anos em diante).

No Estágio Pré-Natal acontece a formação de toda a estrutura do corpo humano, todos os órgãos corporais básicos. Este crescimento se destaca pela rapidez. É a etapa de maior desenvolvimento físico.

Na Primeira Infância o crescimento continua desenvolvendo-se rapidamente e as habilidades motoras melhoram a cada dia. Os sentidos que funcionam desde o nascimento, tornam-se perfeitos e a compreensão e a fala acompanham este desenvolvimento. Nesta fase as crianças ainda são muito apegadas aos pais e aos seus cuidadores mais próximos, mas já começam a perceber as outras crianças como possibilidade de relações e brincadeiras.

Na Segunda Infância a força e as habilidades motoras simples e complexas aumentam, mas ainda há uma imaturidade cognitiva que as levam a ter idéias sem lógicas sobre o mundo em que vivem. As brincadeiras tornam-se mais criativas e elaboradas, utilizando-se do jogo simbólico. A família é o núcleo social da sua vida, mas as outras crianças já começam a ter um significado importante.

Na Terceira Infância o crescimento físico diminui e a força e as habilidades físicas se aperfeiçoam. O desenvolvimento cognitivo é intensificado, e a lógica já começa a fazer parte do pensamento da criança, embora predominantemente concreta. Os amigos têm uma importância fundamental.

Na adolescência o desenvolvimento físico volta a ser rápido e profundo, alterando toda a autoimagem construída até então. O grupo de amigos é fundamental para o seu desenvolvimento psicossocial e para desenvolver e testar a autoimagem. Os pais normalmente ficam em segundo plano neste contexto, pois eles estão na busca da sua própria identidade. O pensamento torna-se abstrato e o pensamento formal se desenvolve.

O Jovem Adulto tem uma saúde física muito boa, atingindo o seu ápice, depois desta idade a saúde declina ligeiramente. As habilidades cognitivas tornam-se mais complexas, o jovem começa a delinear a sua vida afetiva e profissional, fazendo as suas escolhas. Nesta fase, normalmente acontece a escolha profissional, a escolha de um parceiro, a maternidade (paternidade). É uma fase de muitas decisões importantes e de muita produtividade.

Na Meia-Idade ocorre certa queda da saúde física e certo declínio da resistência. As mulheres entram na menopausa, tem que conviver com a saída dos filhos de casa e, muitas vezes cuidar dos pais idosos. Todos estes fatores podem desencadear o que se chama de crise da meia-idade. Mas, por outro lado, normalmente a sabedoria e a capacidade de resolver problemas práticos são acentuadas, o que pode ajudar muito a ultrapassar esta fase.

A Terceira Idade é uma fase em que a capacidade física declina um pouco, mas a maior parte das pessoas se mantém com boa saúde e ativas. Há um retardamento do tempo de reação, o que pode afetar muitos aspectos do funcionamento físico, mas a maioria das pessoas mantém-se mentalmente ativas. A inteligência e a memória podem sofrer prejuízos, mas estes são normalmente compensados pela experiência e sabedoria. A aposentadoria vem para criar mais tempo para o lazer, mas muitas vezes pode trazer também crises, o idoso pode ter a sensação de inutilidade e de solidão.

2.2.1.1 Jovem adulto

Papalia (2000) caracteriza a etapa adulta jovem dos 20 aos 40 anos, mas não é fácil determinar uma idade específica para o início e para o término de cada fase da vida, depende muito da cultura e das experiências do sujeito.

Hoje, de acordo com Huyck e Hoyer (1982) não se pode mais falar de *uma idade específica*. A idade pode ter várias dimensões: a dimensão cronológica – tempo cronológico entre o nascimento e a morte; dimensão biológica – diz respeito à maturidade física; a dimensão psicológica – evolução dos processos cognitivos e emocionais; a dimensão funcional – capacidade de adaptar-se às exigências sociais e às mudanças e a dimensão social, que se refere aos papéis representados na sociedade em que se vive. Na verdade, a idade cronológica tem se distinguido muito da idade funcional. A idade funcional seria uma média de todas as dimensões acima citadas, sendo assim torna-se um critério mais correto para se caracterizar a vida adulta.

Daniel Levinton (1978) nos traz a sua teoria do desenvolvimento da vida adulta, que ele chama de *Estações da Vida Adulta*. De acordo com sua teoria o ciclo da vida adulta desenvolve-se em quatro estações: a primeira é a que precede a vida adulta (preadulthood), a segunda o início da vida adulta (early adulthood), a terceira a vida adulta intermediária ou meia idade (middle adulthood) e a quarta a vida adulta tardia (late adulthood). As passagens de uma estação para outra seriam de acordo com as interações que o sujeito faz consigo mesmo, com seus pares e com o mundo externo em geral.

A primeira estação, que segundo ele vai mais ou menos dos 17 aos 22 anos: é uma ponte entre a infância e a adolescência e a vida adulta. Como todas as transições constituem uma viragem crucial no ciclo da vida. O sentido do Eu que se foi desenvolvendo durante os períodos que precedem a vida adulta, é agora, reavaliado e modificado. (Marchand 2005, p.22)

Todos os valores, ensinamentos que foram incorporados pela família e pelos outros adultos que influenciaram na sua formação são reavaliados e reformulados, ou não, de acordo com seus critérios. A separação da família é necessária para que o sujeito desenvolva a autonomia de pensamento e consiga assumir os compromissos e as responsabilidades da vida adulta em si.

Segundo Schaie e Willis (2003) existem alguns acontecimentos que marcam o início da Fase Adulto Jovem: o final da escola básica, o ingresso no mercado de trabalho, a experiência de viver independente da família, o casamento e/ou a paternidade. Quando os jovens vivenciam estes acontecimentos eles assumem novas regras sociais e novos papéis na sociedade em que vivem. Observa-se que os jovens que tem aspirações educativas mais altas, tendem a deixar o casamento e a paternidade para mais tarde, priorizando o estudo e o trabalho. Segundo os autores acima citados a família desempenha um papel muito importante neste processo, principalmente no que diz respeito às aspirações educativas.

Nesta fase o desenvolvimento geral se torna mais lento, menos dramático, mas não pára. As mudanças sociais são as que mais chamam atenção, pois a maior parte das pessoas assume compromissos como a composição de uma nova família, o primeiro emprego e a escolha de uma profissão. É a idade do fazer, o *homo faber* salienta-se nesta idade, na medida em que ele se vê liberto da autoridade dos pais e responsável pelo seu próprio futuro. As escolhas realizadas nesta fase são frutos da maturidade e da capacidade de realizar este equilíbrio.

Percebe-se que esta *maturidade*, está sendo atingida cada vez mais tarde, pois os jovens estão prolongando a adolescência, permanecendo dependente dos pais, sem quaisquer responsabilidades, muitas vezes até os trinta anos. Segundo Mosquera (1978, p. 110): *a adolescência é cada vez mais um conceito social e a sua duração só se encerra com a resolução dos problemas profissionais e a afirmação de si mesmo na profissão*. Esta geração até já foi nomeada pela mídia e pelos *psicólogos de plantão*, como *Geração Canguru*. Estes jovens adultos estão adiando a construção da sua identidade profissional, as suas entradas no mercado de trabalho e conseqüentemente seu ingresso na vida adulta.

No início da idade adulta, os sujeitos ainda apresentam traços adolescentes, por isto os caracterizamos como adulto jovem. Os traços característicos desta fase segundo Mosquera (1978 p.108) são:

Uma grande vitalidade e uma valorização da individualidade. O adulto jovem está dotado dos mais fortes impulsos, os quais manifestam tanto na sua impulsividade, como no emprego vivo de suas forças. Seu estado de espírito frente à vida alcançou, por regra geral, um elevado nível. A alegria de viver e o prazer da existência lhe forneceram perspectivas. Por outro lado, sua escassa tendência ao cansaço e a sua rápida recuperação lhe dão rendimento evidente e o fazem, especialmente, capaz de esforços corporais.

Os impulsos por um lado, podem ser benéficos, na medida em que motivam o sujeito para a ação, servem como proteção e como energia vital para enfrentar as situações difíceis, mas por outro lado podem causar sérios problemas, no momento em que impulsionam ações impensadas e irresponsáveis.

Os adultos jovens estão em plena forma física, têm muita energia, força muscular e resistência. A maior parte das funções corporais está plenamente desenvolvida, no geral têm uma ótima saúde.

O desenvolvimento cognitivo dos adultos, segundo a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, já deve estar no estágio do pensamento formal em transição para o pensamento pós-formal. O pensamento pós-formal é o pensamento relativista, muito mais maduro e complexo que o descrito por Piaget como o estágio superior do desenvolvimento cognitivo. É baseado na intuição e na lógica, parece ser mais flexível, aberto, adaptativo e individualista.

As pesquisas realizadas em estudantes universitários por William Perry no ano de 1970 (Papalia, 2000, p.380) evidenciaram que durante os anos de graduação:

O pensamento progredia da rigidez para a flexibilidade e derradeiramente para os compromissos livremente escolhidos. Os estudantes ingressam na faculdade com ideias rígidas sobre a verdade; eles não conseguem imaginar qualquer resposta que não seja a resposta *certa*. Quando encontram uma ampla variedade de ideias, eles reconhecem que existem muitos pontos de vista diferentes. Eles também aceitam a sua própria incerteza.

É possível observar este tipo de pensamento, na convivência com os jovens, tanto nas relações familiares, quanto na universidade. Esta rigidez de pensamento, muitas vezes gera o famoso conflito de gerações, os jovens adultos, muitas vezes sustentam uma opinião, sem ter refletido sobre todas as perspectivas, têm dificuldades de entender a lógica do outro.

Um pesquisador chamado Sinott em 1984 propõe diversos critérios do pensamento pós-formal: (Papalia, 2000)

- Mudar de marcha: capacidade de transitar do raciocínio abstrato para as questões práticas da vida;
- Causalidade múltipla, soluções múltiplas: consciência de que os problemas podem ter várias causas e conseqüentemente inúmeras soluções;
- Pragmatismo: capacidade de escolher a melhor e/ou a mais possível solução para o determinado problema;
- Consciência de paradoxos: reconhecimento que um problema e/ou solução podem trazer conflitos inerentes. (Se optar por uma solução, vai ter que abrir mão de outra).

Os jovens adultos desenvolvem o seu julgamento moral na medida em que conseguem abandonar o pensamento egocêntrico e tornam-se capazes de processar um pensamento abstrato. A experiência de vida e a emoção cumprem um papel muito importante neste processo.

Segundo a Teoria de Kohlberg (Papalia, 2000, p. 385): *o avanço para o terceiro nível de julgamento moral – a moralidade pós-convencional plenamente baseada em princípios – depende em grande parte da experiência. A maioria das pessoas não chega a esse nível de pensamento até os 20 anos – podendo nunca atingi-lo.*

De acordo com a teoria citada acima as experiências que estimulam o desenvolvimento moral nos jovens adultos são o encontro com valores conflitantes da sua família de origem com os valores que encontram nos grupos sociais que frequentam, como a universidade, a igreja, entre outros. Estas experiências longe de casa fazem-no refletir e reavaliar seus critérios do que é certo e justo.

Mas o que são estes valores? Mosquera, (1978, p. 39) nos diz que:

Valor é todo objeto de interesse para o homem. Esta definição do conceito de valor se fundamenta no fato de que o homem não é indiferente ao universo que o rodeia. Continuamente emitimos julgamentos valorativos sobre as coisas e sustentamos que algumas são mais úteis, mais belas ou melhores do que outras.

Nesta perspectiva, os valores seriam subjetivos. Mas Mosquera (1978) nos coloca que podemos ter outra perspectiva, quando os valores dependem do objeto, originando um objetivismo. O autor nos coloca uma pergunta muito interessante: *Desejamos as coisas porque têm valor ou elas têm valor porque as desejamos?*

Os valores estéticos nesta etapa da vida são muito valorizados, pois o sujeito está no auge da juventude. O adulto jovem precisa afirmar-se socialmente, ser reconhecido profissionalmente e, além disso, ainda atrair um companheiro para a composição de uma futura família. Segundo Mosquera (1978, p. 60): *o valor estético se encontra nas formas, e denominamos estas formas de estéticas quando são belas*. Percebe-se que os cuidados com o corpo, com a beleza física, são mais intensificados nesta fase.

Os valores sociais de um sujeito são construídos sob a influência da sociedade em que vivem. Estes valores podem influenciar na construção da sua identidade, na medida em que o homem tenta adaptar-se as exigências desta. Um exemplo seriam os padrões estéticos impostos pela sociedade brasileira, onde principalmente as mulheres devem ser magras, com seios fartos e corpo curvilíneo. Muitas mulheres submetem-se a dietas rigorosas, chegando muitas vezes a anorexia e cirurgias plásticas diversas para enquadrarem-se aos padrões.

Dentro desta perspectiva Mosquera (1978, p. 76) nos apresenta a distinção entre o homem essencial e o homem público:

O primeiro consiste em uma radical visão dos sentimentos e valores que desenvolvemos a respeito de nós mesmo, preocupados muito mais em elaborar a nossa verdade, isto é, a nossa autenticidade. O outro tipo de homem, segundo Benson (1974), consiste na versão heróica que se oferece para os outros. Trata-se de uma tentativa de convencer-se a si de que tem qualidades e valores que levam a crença de que esses comportamentos são verdadeiros.

O homem público estaria a mercê dos valores ditados pela sociedade em que vive em detrimento dos seus próprios valores pessoais, sem questioná-los. Este tipo de comportamento pode gerar uma crise séria de identidade.

O adulto jovem ainda está construindo a sua identidade pessoal, vivencia muitas vezes dilemas entre o que é e o que os outros gostariam que ele fosse principalmente seus pais. Sua autoestima, seu autoconceito, sua autoimagem estão em construção. Na verdade, segundo Schaie e Willis (2003) a busca da própria identidade surge na adolescência, em função das mudanças físicas e emocionais, as expectativas sociais de uma conduta adulta e pode continuar na Fase de Adulto Jovem. Hall (2000, p. 173) nos diz que:

Durante a adolescência, o indivíduo passa a experienciar um sentido de que é um ser humano único, que está preparado para se encaixar em algum papel significativo na sociedade. (...) Devido à difícil transição da infância para a idade adulta, por um lado, o adolescente, durante o estágio da formação da identidade, tende a sofrer mais profundamente do que nunca em virtude da confusão de papéis, da confusão de identidade.

A crise de identidade, segundo Hall (2000) refere-se à necessidade de definir uma identidade estável, pois este processo é extremamente importante para o desenvolvimento do sujeito.

James Márcia, (1966) desenvolveu uma medida de status, muito utilizada com adolescentes e jovens adultos em processo de construção da identidade: a Identidade Realizada, a Hipotecada, a Moratória e a Identidade Difusa.

A pessoa que está com a Identidade Realizada já experimentou a crise de identidade e ultrapassou esta fase, construindo a sua identidade de forma saudável.

Márcia e Miller (1980) estudaram os perfis psicológicos de mulheres casadas, com uma média de idade de 35 anos, com diferentes estágios da construção de sua identidade. As mulheres com Identidade Realizada rejeitavam os papéis e normas sociais tradicionais e estavam preocupadas com a sua realização profissional e ideológica.

O sujeito na fase de Identidade Hipotecada assume a identidade de figuras parentais de autoridade, esta fase também é chamada de execução. Na Identidade Moratória o sujeito está em busca de uma identidade, está em plena crise de identidade. Segundo os estudos de Márcia e Miller (1980) as mulheres citadas acima, tinham dificuldades em assumir a sua verdadeira identidade, por medo e por culpa. Na Identidade Difusa o sujeito pode ainda nem ter vivenciado a crise de identidade, pois possivelmente não está preocupado com isto.

Erikson (1980) cita pelo menos cinco domínios da identidade: sexual, religiosa, ideológica, política e ocupacional. Segundo o autor elas podem ser desenvolvidas em ritmos diferentes, sendo que a escolarização pode influenciar neste desenvolvimento. Segundo Schaie e Willis (2000, p.39):

Há evidências de que a escolarização pode influir em certos domínios tais como a identidade vocacional mais que em domínios como na religião ou as crenças políticas. Este pode ser porque um objetivo primordial da educação é preparar os jovens para uma vocação: a escolarização força os indivíduos a eleger matérias relacionadas com suas aptidões e interesses vocacionais.

Alguns autores criticam a teoria de Erikson, argumentando que todos os seus estudos foram baseados no gênero masculino. Escolheu, inclusive, a vida de homens ilustres. Schaie e Willis (2000) nos diz que os estudos de Erikson começaram com um capítulo de um livro sobre a infância de Hitler e a juventude de Maxim Gorky (autor soviético e ativista político), chamado *Childhood e Society* (1950 e 1963). Depois disso vieram os estudos da vida de Lutero, Gandhi, Thomas Jefferson, Willian James e até do próprio Freud. Mas percebe-se que, em relação à construção da identidade, as mulheres passam pelo mesmo processo que os homens, com algumas peculiaridades, mais sociais do que biológicas.

No livro autobiográfico de Simone de Beauvoir, *Memórias de uma Moça Bem Comportada* (1958), pode-se identificar de forma clara o processo de construção de identidade e as crises decorrentes deste processo.

Simone de Beauvoir, segundo sua autobiografia, tem uma personalidade muito especial. Quando menina já demonstrava seu inconformismo e sua revolta em relação às imposições sociais e culturais da época. Em várias falas do livro acima citado, verifica-se isto: *A arbitrariedade das ordens e das proibições com as quais me chocava denunciava-lhes a inconsistência; ontem descasquei um pêssigo, por que não uma ameixa? Por que largar meu brinquedo exatamente neste momento? Por toda a parte encontrava o constrangimento, nunca a necessidade.* (Beauvoir 1958, p.16) Percebia que as crianças não eram respeitadas na sua individualidade e nos seus direitos: *Sempre que pressentia com ou sem razão que abusavam da minha ingenuidade, a fim de manobrar, eu me revoltava. (...) Tinha caprichos, desobedecia simplesmente pelo prazer de desobedecer.* (Beauvoir 1958, p.17)

Em relação à construção da identidade, pode-se perceber a perspicácia da personalidade de Simone, adaptando a sua personalidade, em função dos ganhos secundários que teria em ser uma moça bem comportada: *Eu me metamorfoseara definitivamente em menina bem comportada. No início criara artificialmente a personagem: valera-me tantos elogios, de que tirei tão grandes satisfações, que eu acabara identificando-me com ela: tornou-se minha única verdade.* (Beauvoir 1958, p.34)

A influência da família aparece seguidamente no processo de construção de identidade de Simone, como na fala em que ela se refere à mãe: *Vivíamos assim, ela e eu, numa espécie de simbiose, e, sem me aplicar em imitá-la, fui por ela moldada.* (Beauvoir 1958, p.44) A escola também contribuía com o processo, mas sem antes fazê-la parar de refletir. *Não é possível imaginar um ensino mais sectário do que me foi outorgado. Manuais escolares, livros, aulas, conversações, tudo convergia para isso. Nunca me deixaram ouvir, de longe que fosse, em surdina, outras opiniões, interpretações.* (Beauvoir 1958, p.129)

A crise de identidade foi vivenciada por Simone, no início da fase adulta como podemos perceber no trecho a seguir: *...o mal que eu sofria era o de ter sido expulsa do paraíso da infância e não ter encontrado um lugar entre os homens. (...) Reduziram-me a isto! Reduziram-me à personagem de uma estudante bem-dotada, de uma aluna brilhante, eu que era a patética ausência do Absoluto!* (Beauvoir 1958, p.231 e 248)

Em relação à construção da identidade ocupacional, Beauvoir expressa muitas vezes em sua autobiografia seus pensamentos e desejos. Na sociedade e na época em viveu as mulheres eram em primeiro lugar dependentes da sua família e depois, logo em seguida,

dependentes de um marido, poucas ousavam ter uma vida profissional e a independência financeira. Beauvoir era uma destas poucas, para não dizer, raras mulheres que ousavam desejar a independência.

Queria minha independência; exerceria a minha profissão, escreveria, teria uma vida pessoal, não me encarava nunca como a companheira de um homem: seríamos dois companheiros. (...) Nem inferior, nem diferente, nem ultrajosamente superior, o homem predestinado garantiria minha existência sem lhe destruir a soberania. (Beauvoir 1958, p.146 - p. 147)

Sempre viveu entre os livros, adorava ler e estudar, diversão barata em época de crise. Os livros foram seus eternos companheiros. Partindo deste pressuposto ela coloca: *Eu gostava tanto de estudar que achava apaixonante ensinar.* (Beauvoir 1958, p 48) Nas suas conversas interiores refletia sobre seu futuro:

Na vida, eu o sabia, outras são as realidades: uma mãe de família tem sempre a seu lado um esposo. Mil tarefas fastidiosas a atormentam. Quando evoquei meu futuro, essas servidões se me afiguravam tão pesadas que renunciei a ter filhos: o que me importava era formar espíritos e almas; serei professora, resolvi. (Beauvoir 1958, p.59)

O trabalho desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento humano e principalmente na passagem da adolescência para a vida adulta, pois segundo Mosquera (1978, p. 113): *o homem não trabalha só para viver, mas para desenvolver-se e afirmar-se.* No trabalho temos a oportunidade de colocar em prática nossas habilidades e desenvolver ainda mais as nossas potencialidades. Reafirmar a nossa autoimagem, o nosso autoconceito, a nossa personalidade; desenvolver a nossa inteligência interpessoal e a nossa independência financeira.

O adulto jovem, principalmente no início da fase está formando a sua identidade pessoal e profissional, muitas vezes ingressa na universidade em cursos que estão na moda ou em cursos que são tradicionais no seu grupo familiar, sem ter certeza do que gostaria de cursar de verdade. Quando isto acontece, é motivo de desmotivação e desinteresse pela aprendizagem. Este fato comprova a falta de maturidade emocional desta fase.

Para Mosquera (1978, p.109): *o princípio da vida adulta não coincide necessariamente com o princípio da maturidade. Este autor nos chama a atenção de que existe uma maturidade legal que não corresponde aos critérios cronológicos, e aponta que é muito difícil precisar uma idade para a chamada idade adulta.*

A escolha da profissão é muito importante, pois ela pode determinar o grupo de pessoas com os quais o sujeito vai conviver, o padrão social e econômico que vai ter e as atividades que irá desempenhar por no mínimo trinta anos. Esta decisão não é muito fácil e

não pode ser decidida repentinamente. Mosquera (1978, p. 116) nos chama a atenção de que: *a eleição de uma profissão não se produz de modo repentino senão que tende a ser resultado de um longo processo que se inicia muito cedo na infância e muda de acordo com o desenvolvimento da personalidade*. Observa-se que, dependendo do tipo da personalidade do sujeito, é possível elencar os tipos de profissões a que ele se adequaria mais.

A construção de sua identidade política e ideológica também começa muito cedo. A família tem uma influência muito grande. No caso de Beauvoir não foi diferente. Recebia as influências burguesas de direita de seu pai, mas nas discussões de criança com sua amiga Zazá, que recebia influências de esquerda de sua família, fazia as suas inferências. Desde cedo se posicionou contrária a Monarquia, achando um absurdo que o poder dependesse da hereditariedade, achava que o governo deveria ir para mãos de homens mais competentes. Acreditava na igualdade das pessoas. Achava vergonhoso o fato dos pobres não poderem votar, apesar de todo esclarecimento de seu pai que só as pessoas *esclarecidas* tinham este direito. Diante de tais discussões fazia reflexões: *queria que a razão governasse os homens e entusiasmei-me pela democracia, que garantia a todos direitos iguais e liberdade*. (Beauvoir 1958, p.135)

Na universidade aproximou-se de um grupo de estudantes de esquerda, participando de um movimento de mobilização das mulheres. Era a igualdade entre os sexos e a liberdade de pensamento. Detestava a extrema direita, eles rotulavam, catalogavam e excluíaam pessoas. Era amiga dos socialistas. O extremismo dos comunistas era-lhe mais atraente, mas ao mesmo tempo, os achava dogmáticos e estereotipados, assim como os seminaristas.

Mas a crise maior de Simone foi em relação à identidade religiosa. Fora educada dentro da igreja católica, confessava-se duas vezes ao mês, punia-se por comungar sem fervor, por rezar superficialmente e por quase nunca pensar em Deus. Quando pensava nestas questões, inferia que Deus, no seu infinito do céu, não devia interessar-se pelas coisas mundanas da Terra. Os livros religiosos que eram alcançados por sua mãe ensinavam a doutrina cristã e todos os seus ensinamentos, mas as leituras clandestinas dos maiores escritores, dos melhores pensadores junto com o ceticismo de seu pai, lhe levaram a incredulidade. Na medida em que avançava intelectualmente aumentava a sua descrença. Esperava que algo ocorresse, uma aparição, um êxtase, uma prova, mas nada acontecia. Às vezes, ficava em dúvida, achava difícil assumir o seu pensamento: *não há maior cataclismo que perder a fé, e tentava assegurar-me contra tal risco*. (Beauvoir 1958, p.137)

Por fim assumiu o seu ceticismo: *depois que renunciei ao céu, minhas ambições terrestres acentuaram-se; era preciso emergir*. (Beauvoir 1958, p.142)

As relações afetivas no adulto jovem são de extrema importância e é nesta fase onde se constrói relações afetivas mais íntimas. Segundo Papalia (2000, p. 408): *é nesta fase que: tradicionalmente que as pessoas formam relacionamentos que podem se estender pela maior parte de suas vidas adultas – relacionamentos baseados em amizade, amor e sexualidade.*

As amizades desempenham papel importante nesta fase, apesar do tempo estar limitado pelos estudos, pelo trabalho ou pela criação de filhos. De acordo com Papalia (2000, p. 409): *as amizades geralmente se baseiam em interesses e valores mútuos e se desenvolvem entre as pessoas da mesma geração ou no mesmo estágio de vida familiar. Os amigos tendem a aprovar as crenças e o comportamento uns dos outros.* O ingresso na universidade proporciona novas relações, entre elas novas amizades que serão pautadas pelo interesse em comum referentes à escolha da profissão o que proporciona companheirismo, prazer em compartilhar momentos importantes e problemas semelhantes.

Nesta etapa da vida, segundo Mosquera (1978), que se ama inconscientemente e se valoriza muito mais os aspectos da paixão, em detrimento da ternura e do amor maduro. A mulher, segundo o autor, é muito mais capaz do que o homem a vivenciar um amor mais espiritualizado, o homem tenderia a ser mais instintivo nas suas escolhas, tentando em primeiro lugar satisfazer o seu desejo sexual.

Segundo Erikson (1963) o estágio de Intimidade frente ao Isolamento marca a transição para a idade adulta. Para chegar ao estágio da intimidade o sujeito tem que estabelecer uma relação estreita e satisfatória com outra pessoa. É a capacidade de se envolver e comprometer-se em uma relação alicerçada no compromisso. Implica um compromisso emocional entre adultos, sejam eles amigos, membros da família ou namorado (a). O Isolamento ocorre quando as defesas do sujeito são demasiadas rígidas para que esta relação aconteça.

Durante a crise de identidade é comum que o sujeito entre em uma fase de isolamento a procura da sua própria identidade. Passa por período de isolamento, inclusive da família, para poder afirmar-se na sua individualidade, o que pode aumentar o sofrimento psíquico desta fase.

Beauvoir (1958 p.193 – p.199) nos traz o sentimento do início de uma fase de isolamento: *Ninguém me admitia como eu era, ninguém me amava: pois eu me amaria o suficiente para compensar o abandono. (...) Derramei muitas lágrimas nesse trimestre, mas experimentei também grandes encantamentos.* Algumas pessoas podem vivenciar diversos romances, amizades efêmeras, sem se envolver de fato com as pessoas neste período.

Logo após esta fase, a necessidade de um companheiro é emergente, o sujeito começa a procura por alguém que lhe proporcione a intimidade que acalenta e que protege. Beauvoir encontrou em Jacques esta primeira relação que lhe fez sair do Isolamento e perceber a importância de conversar, dividir as angústias e as aflições. (...) *Eu não estava inteiramente de acordo. Mas o que importava era que ele me ouvisse, me compreendesse me encorajasse e me salvasse da solidão.* (Beauvoir 1958, p.206.) O romance com Jacques, não se desenvolveu, mas serviu para tirar Simone da solidão do Isolamento.

Depois de um tempo da separação de Jacques, Simone conheceu Sartre, com o qual teve uma relação até o final de sua vida.

Sartre correspondia exatamente aos meus sonhos de quinze anos: era o duplo, em quem eu encontrava elevadas ao extremo, todas as minhas manias. Com ele, poderia sempre tudo partilhar. Quando o deixei em princípio de agosto, sabia que nunca mais ele sairia da minha vida. (Beauvoir 1958, p.352).

Alguns autores contam que durante todo o tempo em que estiveram juntos, ambos relacionaram-se com outras pessoas, mas a sua relação sempre permaneceu intacta.

O desenvolvimento e a compreensão sobre sexo nos jovens adultos normalmente dependem do grupo de amigos, das experiências afetivas que tiveram na infância e na adolescência e do clima emocional desenvolvido na família. Exemplos de famílias bem estruturadas emocionalmente contribuem para uma relação sadia e afetiva na idade adulta. Mosquera (1978, p. 120) nos traz que: *enamorar-se é, em grande parte, um processo alheio à atividade racional. Parece que depende de determinantes inconscientes que se remonta à infância.*

O adulto jovem escolhe o companheiro para constituir uma família, normalmente nesta fase da vida. Papalia (2000, p. 416) nos diz que:

A idade de casamento típica varia entre as culturas. No Leste Europeu, as pessoas tendem a casar-se durante ou antes dos 20 anos. Os países industrializados, como os Estados Unidos, o Japão e os países escandinavos estão presenciando uma tendência em direção ao retardamento do casamento à medida que os jovens adultos usam o tempo para perseguir metas educacionais e profissionais ou explorar os relacionamentos.

No Brasil percebe-se, assim como nos países industrializados, que o casamento está sendo adiado, principalmente em famílias com o nível social e cultural mais elevado, para a fase final dos 20 anos e início dos 30 anos, como também a maternidade (paternidade), priorizando a vida acadêmica e profissional.

Portanto, não se pode afirmar com certeza uma idade cronológica certa para a entrada na Vida Adulta, isto dependerá de cada indivíduo e das experiências que teve na vida. A idade cronológica, nem sempre corresponde a sua idade funcional. Cada sujeito vai desenvolvendo sua personalidade no seu ritmo próprio, uns mais acelerados, outros mais lentos. A construção da identidade é um exemplo disso. O sujeito pode ter construído a sua identidade religiosa e ainda não ter construído a sua identidade ocupacional ou vice-versa. Homens e mulheres vivem os mesmos processos de desenvolvimento, com algumas particularidades mais sociais, culturais do que propriamente biológicas.

2.3 DA MOTIVAÇÃO

Muito se tem escrito e falado sobre motivação nos dias de hoje, nas revistas semanais, nas revistas femininas e nos programas de entrevista. Seguidamente recebemos convites para palestras sobre motivação. Motivação para o trabalho, motivação para se ter sucesso na vida, motivação para se manter na dieta. Mas o que se percebe é que poucas destas reportagens, destas palestras são embasadas teoricamente nas Teorias da Motivação, são baseadas no senso comum e apesar disso despertam a atenção de um número muito significativo de pessoas, que no afã de procurar motivação para estudar, para trabalhar e até para viver, são atraídas pelo assunto.

Este tema sempre despertou o interesse das pessoas, a princípio dos filósofos e depois, nos tempos modernos, dos psicólogos. Os antigos filósofos gregos, Sócrates, Platão e Aristóteles já discutiam a motivação humana. Platão, que foi discípulo de Sócrates, propôs que a motivação surgia de uma mente disposta segundo uma hierarquia tripartida, apetitiva, competitiva e calculista, ou seja, uma parte que em um nível mais primitivo, prioriza as necessidades básicas de fome, sede e sexo; uma segunda parte num nível mais social, como a competitividade, a sensação de honra e vergonha e a terceira parte, em um nível mais elevado, o aspecto calculista, as capacidades intelectuais de tomada de decisão e de escolha. (Reeve 2006, p.14) Esta descrição que Platão fez da motivação se assemelha a teoria de Freud. Os aspectos referentes às necessidades básicas, correspondem ao Id, o aspecto mais competitivo, ao Superego e o aspecto calculista, ao Ego.

Séculos depois a mente tripartida dos gregos deu lugar a uma díade: as paixões do corpo e a razão da mente, a natureza animal contra a alma humana. Segundo Reeve 2006, p.15: *Tomás de Aquino sugeriu que o corpo fornecia os impulsos motivacionais irracionais e*

baseados no prazer, ao passo que a mente era a responsável pelas motivações racionais e baseadas na vontade.

O filósofo francês René Descartes, na era pós-renascentista também deu a sua contribuição neste dualismo entre mente e corpo, fazendo uma diferenciação entre os aspectos passivo e ativo da motivação. Segundo o filósofo francês o corpo seria passivo em relação à motivação, enquanto a mente que representava a vontade seria motivacionalmente ativa. Para Descartes a principal força motivacional seria a vontade que iniciaria e direcionaria a ação. A vontade é uma faculdade da mente, agindo na orientação das escolhas e controlando os impulsos. Esta foi a primeira grande teoria da motivação.

A segunda grande teoria da motivação foi baseada nos impulsos. O determinismo biológico de Darwin acabou com o dualismo homem-animal que predominava na teoria anterior. Segundo (Reeves 2206, p.16):

Para Darwin muito do comportamento animal parecia ser algo não-aprendido, automatizado e mecanicista. (Darwin, 1859, 1872). Com ou sem experiência, os animais se adaptam seus ambientes principais: os pássaros constroem seus ninhos, as galinhas chocam seus ovos, os cães caçam coelhos, e os coelhos fogem dos cães. Para explicar este comportamento adaptativo aparentemente predeterminado, Darwin propôs o instinto.

Os instintos para Darwin teriam uma dotação genética, que fariam o animal agir de uma determinada maneira. Com estas afirmações o estudo da motivação passa do campo filosófico e vai para o campo das ciências.

No início do século XX se instaurou o costume de observar o comportamento animal para conhecer as bases da ação e das necessidades humanas. Os instintos explicavam a conduta animal e também dos seres humanos. Se nos animais a maior parte das ações é instintiva, nos seres humanos devem ser as mesmas. Este era o pensamento da época. (Huertas, 2001). William James foi o primeiro psicólogo a popularizar a Teoria dos Instintos, teoria esta que explicava o comportamento humano. Inclusive chegou a propor 20 instintos físicos e 17 instintos mentais tais como: agressão, proteção, compaixão, curiosidade, amizade, desejo de afiliação, etc.

McDougall (1912) considerava que a nossa ação estava dirigida para certos propósitos e metas, mas que estes propósitos e metas derivavam-se dos instintos e das preferências básicas. Logo mudou sua opinião rígida sobre o conceito de instinto por uma concepção mais flexível. Os instintos para McDougall passaram a ser mais que tendências inatas ou disposições. Os instintos também compreendiam as emoções e a forma de ver o mundo. (Huertas, 2001). A partir dos estudos de McDougall que listou mais uma infinidade de

instintos, a teoria acabou caindo no descrédito, pois para cada ação do homem era concebido um instinto diferente. A lista começou a ficar imensa, chegando a 6.000 instintos diferentes saindo do controle dos estudiosos. As experiências com animais também demonstraram que dois ratos comportavam-se diferentemente se criados de forma diversa. A conclusão a que se chegou é que as experiências interferiam no comportamento dos animais. O conceito de instinto foi abandonado pela Psicologia para tentar explicar o conceito motivacional do comportamento humano.

A terceira grande teoria trazia o Impulso como um novo conceito motivacional. Os impulsos surgiram da biologia e estavam a serviço do atendimento das necessidades corporais. No momento em que ocorrem os desequilíbrios biológicos, fome ou sede, por exemplo, os animais experimentam déficits das necessidades biológicas e automaticamente são movidos pelo impulso de autopreservação, sendo movidos para uma ação no sentido de resolver o desequilíbrio, no caso comer ou beber.

Freud acreditava que toda a ação era movida para o atendimento e satisfação das necessidades básicas. Segundo (Reeves, 2006 p.18):

Freud (1915) definiu sua teoria do impulso como tendo quatro componentes: fonte, ímpeto, propósito e objeto. A fonte do impulso é um déficit corporal (p. ex., a falta de alimento). O impulso é dotado de um ímpeto (força) que tem o propósito da satisfação, a qual é a remoção (por meio da satisfação) do déficit corporal subjacente.

Quadro 02 –Teoria do Impulso – Freud

Fonte do Impulso 	Ímpeto do Impulso 	Objetivo do Impulso 	Propósito do Impulso
Déficit Corporal	Intensidade do Desconforto Psicológico (ansiedade)	Objeto ambiental Capaz de satisfazer o déficit corporal	Satisfação pela remoção do Déficit Corporal

FONTE: Reeves 2006, p.18

A Teoria dos Impulsos entrou em declínio quando algumas questões foram levantadas, por exemplo: os estudiosos desta teoria através de testes empíricos perceberam que alguns

motivos existem com ou sem necessidades biológicas. Por exemplo, pessoas acometidas de anorexia, não se alimentam apesar de uma necessidade biológica presente, levando-as muitas vezes até a morte, por inanição. O que comprovou que a motivação pode surgir de outras fontes que não os distúrbios corporais.

A psicanálise de Freud surgiu com uma intenção terapêutica para a cura da histeria, mas no decorrer da história ela começou a explicar o comportamento humano, virando uma teoria da personalidade. (Huertas, 2001)

Para a psicanálise, o desejo surge das instâncias mais profundas e inconscientes do nosso self. A energia que emana destes desejos é acumulada em nós, se autorregulando de acordo com o atendimento ou não destes desejos. Esta força energética é vinculada às pulsões. Freud não entendia as pulsões como instintos.

A pulsão para Freud é um processo dinâmico carregado de energia que tem uma origem certa, uma fonte e persegue a redução desta tensão. Segundo (Huertas, 2001): As principais energias, necessidades, ou pulsões se organizam em duas grandes categorias: as pulsões da vida e as da morte. A primeira busca o equilíbrio orgânico, a satisfação sexual, é a que mantém a vida, a procriação, a autopreservação da espécie, ou seja, busca atender todas as necessidades corporais necessárias para sobreviver. De maneira oposta, temos a pulsão da morte, que busca a retorno ao inanimado, a tendência à destruição e à agressão.

Os conceitos de pulsão de vida e de morte, segundo a teoria de Freud explicariam os motivos que moveriam o sujeito para a ação, ou seja, a sua motivação. Estes conceitos acabaram provocando a discordância de seu mais célebre discípulo Carl Jung, que tinha outra visão da energia pulsional, principalmente em relação à libido. Para Jung, segundo Huertas, 2001, o sexo não era o aspecto principal e sim um meio para ressaltar o motivo real: a busca da autorrealização. Este aspecto seria o ponto de partida da idéia de Jung do sistema motivacional humano.

O enfoque da Psicanálise de Freud, influenciado pela Primeira Guerra Mundial era de uma visão pessimista do ser humano, o que reforçava a pulsão de morte. Já a visão dos humanistas após a Segunda Guerra, era diminuir o sofrimento, buscando o otimismo, ressaltando os aspectos positivos, restabelecendo a confiança no ser humano.

Os psicólogos mais importantes deste período foram: Abraham Maslow e Carl Rogers. Mas foi Maslow que desenvolveu uma teoria de motivação que deu suporte para outras tantas que serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

2.3.1 Teoria da Motivação Humana de Maslow

Abraham Maslow (1908-1970) foi um psicólogo comportamental, membro da Human Relations School, em finais da década de 50. Maslow nasceu em Brooklyn, licenciou-se em Wisconsin, doutorou-se na Universidade de Columbia e ficou conhecido pelo desenvolvimento da Teoria da Motivação Humana.

Segundo Maslow (1991, p.21): *esta teoria se encontra na tradição funcionalista de James Dewey e se funde com o holismo de Wertheimer, Goldstein e na psicologia da Gestalt, e com o dinamismo de Freud, Horney, Reich, Jung e Adler. Esta integração a sintetiza e pode se denominar teoria holística-dinâmica.*

A Teoria da Motivação Humana elaborada por Maslow centra-se no conceito de autorealização. Este conceito trabalha com o desenvolvimento máximo dos potenciais de cada sujeito; cada pessoa atinge a sua autorealização na medida em que procura atingir o seu potencial.

Maslow (1991) sugeriu que muito do comportamento do ser humano pode ser explicado pela hierarquia das necessidades básicas e pelos seus desejos. Quando uma necessidade se torna ativa, ela pode despertar um estímulo à ação e impulsionar as atividades do indivíduo. Essa necessidade passa a determinar o que é mais importante. Na teoria de Maslow, portanto, as necessidades se constituem em fontes de motivação. Maslow (1991) nos diz que quando falamos das necessidades dos seres humanos, estamos falando da essência da vida.

Abraham Maslow criou uma pirâmide para exemplificar a hierarquia destas necessidades. A pirâmide representa uma divisão hierárquica a respeito das necessidades humanas. Na base da pirâmide estão as necessidades de nível mais baixo, sendo que, apenas quando satisfeitas passa-se para o degrau superior em direção às hierarquias mais altas para atingir a autorealização que é o nível mais alto.

Como podemos perceber na figura abaixo, o comportamento humano é explicado por Maslow, através de cinco níveis de necessidades. Estas necessidades são dispostas em ordem hierárquica, desde as mais primárias e imaturas até as mais civilizadas e maduras.

Figura 01 – Hierarquia das necessidades de Maslow



FONTE: http://www.quenerd.com.br/Hierarquia_das_necessidades_de_Maslow.png

Na base da pirâmide, encontra-se o grupo de necessidades que Maslow considera ser o mais básico e reflexivo dos interesses fisiológicos e de sobrevivência. Este é o nível das necessidades fisiológicas.

O segundo nível da hierarquia é constituído por uma série de necessidades de segurança. Uma vez atendidas às necessidades fisiológicas, a tendência natural do ser humano será a de manter. Na sequência, quando a segurança está garantida, surgem as necessidades de pertencer a grupos. Estas necessidades são chamadas de sociais ou de associação. O passo seguinte na escala de necessidades é o da estima ou de *status*. Neste ponto, as necessidades de reconhecimento e admiração por parte do grupo são manifestadas por ações que possam diferenciá-lo. Quando isto ocorre, o indivíduo estará pronto para maximizar as suas potencialidades e habilidades em busca da autorealização.

As Necessidades Fisiológicas se referem a requisitos para a sobrevivência do indivíduo ou da sua espécie. Alguns exemplos desta categoria são: alimentação, sono, reprodução e descanso. Maslow (1991), nos diz *que se o corpo precisa de algo químico, o sujeito tenderá a desenvolver um apetite específico por este elemento de comida que lhe falta.*

Hoje, não se tem mais dúvida que as necessidades fisiológicas são as que predominam, dentre as demais. Segundo Maslow (1991, p. 23): *Uma pessoa que carece de alimento, segurança, amor e estima, provavelmente sentiria com mais força a fome de comida antes de qualquer outra coisa.* Neste momento, o sujeito não consegue mais pensar em nada além da comida, qualquer outra coisa será menos importante:

Todas as capacidades se põem a serviço de satisfazer a fome, e a organização destas capacidades está quase inteiramente determinada por um único propósito de satisfazer a fome. Os receptores e os realizadores, a inteligência, memória, hábitos, tudo pode definir-se facilmente como instrumentos para gratificar a fome. As capacidades que não servem para este fim permanecem latentes ou se empurra para o fundo. A necessidade de escrever poesia, o desejo de adquirir um carro, o interesse pela história americana, o desejo de uns sapatos novos, em um caso extremo, ficam deixados de lado ou se considera de importância secundária (Maslow, 1991, p.23).

As Necessidades de Segurança referem-se à estabilidade ou manutenção do que se tem e evitar a dor. Dentre as necessidades de segurança podemos exemplificar: segurança física pessoal, segurança financeira, saúde e bem-estar. Maslow (1991, p.25) nos diz que:

Se as necessidades fisiológicas estão relativamente gratificadas, então surgirá uma nova série de necessidades, que se pode classificar aproximadamente como necessidades de segurança (segurança, estabilidade, dependência, proteção, ausência de medo, ansiedade e caos; necessidade de uma estrutura, de ordem, de lei, e de limites; forte proteção, etc).

Assim, se as necessidades fisiológicas estão satisfeitas nada é mais importante que a segurança e a proteção. A previsibilidade da rotina, principalmente nas crianças, reforça o sentimento de segurança. Algumas pessoas, mesmo depois de adultas necessitam de uma rotina pré-determinada para sentirem-se confortáveis e seguras. Muitas pessoas fazem opções por empregos que lhes dêem certa garantia de estabilidade, algumas fazem seguro de saúde, seguro de carro e de vida. Sentem-se mais confortáveis com a idéia de que se algo acontecer, estarão amparados de alguma forma. Em relação à proteção, as pessoas estão cada dia mais precavidas, em função da violência que acomete o nosso país. As casas estão superprotegidas por grades, alarmes, cercas elétricas e muitas vezes por seguranças particulares que garantem a tranquilidade dos moradores.

Segundo Maslow (1991, p.27) muitos adultos neuróticos se comportam como se alguma catástrofe estivesse para acontecer a qualquer hora: *suas necessidades de segurança muitas vezes encontram uma expressão concreta na busca de um protetor, ou de uma pessoa, ou sistema mais forte que possa depender.*

As Necessidades de Associação vêm logo após o atendimento das necessidades fisiológicas e de segurança e se referem às necessidades do indivíduo em termos sociais. Estas

incluem aspectos que envolvem relacionamentos baseados na emoção, pois seres humanos precisam sentir-se aceitos e fazendo parte de algo.

Alguns exemplos destas necessidades são: Amizade, intimidade, convivência social (círculos de convivência variados), família e organizações das mais variadas, incluindo clubes, igrejas, torcidas e até mesmo gangues. Maslow (1991, p.30) coloca que: *qualquer sociedade boa deve satisfazer esta necessidade, de uma maneira ou de outra, para sobreviver e estar saudável.*

Estas necessidades explicam o porquê dos adolescentes terem a necessidade de andar em *bandos* ou pertencerem a alguma *tribo* determinada. A ausência destes elementos pode levar as pessoas a processos depressivos, de solidão e de ansiedade. Maslow (1991, p.28) nos diz que: *a necessidade de amor supõe dar e receber afeto. Quando estão insatisfeitas, uma pessoa sentirá intensamente a ausência de amigos, companheiros e de filhos.*

As Necessidades de Estima também são extremamente importantes para o ser humano. A estima é um desejo humano de ser aceito, respeitado e valorizado por si e pelos outros. A aceitação e o reconhecimento pessoal por parte de um grupo contribuem para a importância dentro dele e, conseqüentemente, para melhorar a autoestima, autorrespeito e a autovalorização. Quando não se consegue atingir esta necessidade aparece a baixa estima e o complexo de inferioridade.

Maslow (1991, p. 30) nos diz que: *Todas as pessoas de nossa sociedade (salvo umas poucas exceções patológicas) têm necessidade e desejo de uma valorização geralmente alta de si mesmos, com uma base firme e estável; tem necessidade de autorrespeito e de autoestima e da estima de outros.* Segundo o autor, as necessidades de estima podem se classificar em dois grupos: Primeiro estão o desejo de força, êxito, adequação, competência, confiança no mundo, independência e liberdade. Em segundo lugar, temos o que podemos chamar o desejo de reputação ou prestígio, o status, a fama, a dominação, o reconhecimento, a atenção, a importância, a dignidade ou o apreço.

Em primeiro lugar, o sujeito precisa ter uma autoestima, um autoconhecimento, um autorrespeito, uma autoimagem boa para depois sentir-se *merecedor* da estima, do respeito, da consideração do outro. Maslow (1991, p. 31) diz que: *a satisfação da necessidade de estima conduz a sentimentos de autoconfiança, valia, força, capacidade e suficiência, de ser útil e necessário no mundo. Mas a frustração destas necessidades produz sentimentos de inferioridade, de debilidade e desamparo.*

O ponto mais alto da pirâmide refere-se à necessidade de realização do EU. Para Mosquera (1975, p. 173):

Pessoa autorealizada é aquela que satisfaz a tendência à sobrevivência, caracteriza-se pela orientação realista: a aceitação do eu, dos outros e do mundo natural; a espontaneidade; a orientação para tarefas (mais que a preocupação pelo eu); o sentido de intimidade; a independência; uma vivaz capacidade de apreciação; a espiritualidade, que nem sempre é formalmente religiosa; o sentido de identidade com a humanidade; os sentimentos de intimidade com poucos seres amados; os valores democráticos; o reconhecimento da diferença entre meios e fins; o humor, que é filosófico, mas que hostil; a capacidade criadora e o inconformismo.

Segundo Maslow (1991), a satisfação das necessidades gera novas motivações, se o sujeito estiver com as suas necessidades fisiológicas satisfeitas, irá à busca das necessidades de segurança, de associação e assim sucessivamente.

O ser humano é um animal necessitado e raramente alcança um estado de completa satisfação, exceto em breves períodos de tempo. Tão pouco, satisfaz um desejo, aparece outro em seu lugar. Quando este se satisfaz, outro novo se situa em primeiro plano, e assim sucessivamente. É próprio dos seres humanos estarem desejando algo, praticamente sempre e por toda a sua vida (Maslow, 1991, p.09).

Maslow (1991) nos diz que uma conduta motivada não é uma boa classificação da motivação, pois as evidências demonstram que os fins fundamentais que permanecem constantes, independente de qualquer situação, poderiam sustentar melhor uma classificação.

Um ser humano com desejo de alimento, que se comporta de forma adequada para conseguí-lo, e que finalmente o mastiga e o ingere, pode na realidade estar buscando segurança mais que o alimento. Um indivíduo que segue o processo do desejo sexual (desde o galanteio até a consumação do ato amoroso) pode estar buscando autoestima mais que gratificação sexual (Maslow, 1991, p.12).

As Necessidades de Autorrealização aparecem quando todas as outras estão satisfeitas. Uma insatisfação, uma inquietude surge, desacomodando o sujeito, movendo-o para a ação. Maslow (1991, p. 32) nos fala disso de uma maneira muito especial: *os músicos devem fazer música, os artistas devem pintar, os poetas devem escrever se querem estar em paz consigo mesmos. O que os humanos podem ser, é o que devem ser. Devem ser autênticos com sua própria natureza, esta necessidade a podemos chamar de autorealização.*

Cada sujeito realiza-se de uma forma diferente, um gostaria de ser um atleta excepcional, outro um intelectual respeitado, outro um artista famoso e outro, simplesmente uma mãe e dona de casa exemplar. O nível de exigência consigo mesmo depende de cada um e de suas ambições pessoais. Quanto maior for esta exigência, maior será a dificuldade de autorrealizar-se.

As Necessidades Cognitivas Básicas estão no topo da pirâmide em companhia da autorealização. O homem por natureza tem interesse pelo novo, pelo desconhecido. A curiosidade pode ser observada nos animais superiores. A história nos traz muitos exemplos de como o homem descobriu o fogo, a roda; com certeza foram impulsionados pela curiosidade e pela necessidade de conhecer.

Podemos dar outros exemplos de pessoas psicologicamente saudáveis que entraram em um processo depressivo por estarem aborrecidas, em trabalhos monótonos, sem nenhum tipo de motivação para o novo. Maslow (1991) nos dá mais um exemplo muito interessante quando se lembra de muitas mulheres, inteligentes, com boa posição financeira e social, desocupadas, que pouco a pouco desenvolviam estes mesmos sintomas de inanição intelectual. Quando aconselhadas a entregar-se a algo que lhes interessasse mostraram uma melhora significativa no seu estado de saúde.

2.3.2 Teoria da Autodeterminação

Deci e Ryan (1985), com o objetivo de compreenderem a personalidade e a motivação humana desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, através do método empírico. Através de uma revisão bibliográfica, principalmente da literatura americana, perceberam uma forte tendência das vertentes comportamentais na psicologia empírica. Em 1975, Deci organiza um livro chamado *Intrinsic Motivation* com os diferentes conceitos de motivação intrínseca e sugere que as pessoas precisam sentir-se competentes e autodeterminadas para sentirem-se motivadas. Através deste estudo contrapõem as idéias de outras teorias, como a Teoria de Maslow, de que todo o comportamento teria como função, em primeiro plano, a satisfação das necessidades fisiológicas. Propõe o conceito de *necessidades psicológicas básicas* como determinantes do comportamento intrinsecamente motivado. Estas necessidades psicológicas embasarão toda a Teoria da Autodeterminação.

Sendo uma macro teoria da motivação humana, a Teoria da Autodeterminação compreende quatro teorias menores que darão especificidades à grande teoria: a Teoria da Avaliação Cognitiva, que fala sobre os reguladores externos que podem ou não apoiar a motivação intrínseca; a Teoria da Integração Organística, que propõe que estímulos motivacionais extrínsecos podem ser internalizados gerando uma motivação autorregulada; a Teoria das Orientações de Causalidade, que sugere que a influência das orientações de personalidade podem interferir na qualidade motivacional dos sujeitos e a Teoria das Necessidades Básicas, que nos aponta para as necessidades de autonomia, de pertencimento e

de competência, com as três necessidades psicológicas essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca. (Reeve; Deci; Ryan, 2004)

O conceito de motivação intrínseca vem desde 1975, com os estudos de White sobre o envolvimento das pessoas em atividades apenas pela busca da eficácia ou da competência.

A Teoria da Autodeterminação tem o objetivo de compreender quais são os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca.

Segundo Deci e Ryan (1991), Ryan e Deci (2000^a): A motivação humana era diferenciada em intrínseca e extrínseca. Na primeira, o comportamento é motivado pela atividade em si, ou seja, pela satisfação a ela inerente, o que foi explicado de diversas formas por várias teorias. Já a motivação extrínseca existe quando a atividade é percebida como meio de alcançar eventos externos desejáveis ou escapar de indesejáveis, ou seja, ela é exercida por seu valor instrumental.

Na verdade, esta dicotomia nada contribui, pois tanto a motivação intrínseca quanto a motivação extrínseca são de fundamental importância em todos os aspectos da vida, já que estão presentes em todo o tipo de comportamento humano, sendo que através delas o sujeito se desenvolve de forma plena.

Segundo Bzuneck e Guimarães (2007, p. 415):

A motivação extrínseca aproxima-se muito da própria motivação intrínseca em seu grau de autodeterminação, mas não coincide com ela, já que na regulação integrada, o que sustenta a realização da atividade é a sua importância para a obtenção de metas e valores internalizados pela pessoa. Em contrapartida na motivação intrínseca o interesse pessoal está na atividade em si mesma, estando inserido o componente de interesse e de prazer.

A Motivação Intrínseca é a propensão inata que as pessoas tem de se comprometer com as atividades de seu próprio interesse. Surge das necessidades psicológicas do sujeito, da sua curiosidade e da vontade de colocar em prática as suas capacidades. O atendimento destas necessidades gera satisfação, sentimento de competência e autodeterminação, o que faz o sujeito continuar motivado para a ação. Para Deci, (1995): a motivação intrínseca está associada a experiências mais ricas, melhor entendimento conceitual, grande criatividade e a capacidade de resolver problemas oriundos de fatores externos.

Segundo Balbinotti & Capozzoli (2008, p.64) a motivação intrínseca:

Tem sido dividida em três tipos: para saber, para realizar, e para experiência. A Motivação Intrínseca *para saber* ocorre quando se executa uma atividade para satisfazer a curiosidade, ao mesmo tempo em que se aprende tal atividade ; a motivação intrínseca *para realizar* ocorre quando um indivíduo realiza a atividade pelo prazer de executar e a motivação intrínseca *para experiência* ocorre quando

um indivíduo frequenta uma atividade para experimentar as situações estimulantes à tarefa.

Algumas pessoas são motivadas pela vontade de saber, observa-se que estas pessoas têm uma curiosidade intelectual muito grande, querendo saber todos os detalhes de um determinado assunto, não se contentando com a superficialidade do conhecimento. Outras pessoas, são motivadas pelo prazer de realizar a atividade em si. Percebe-se isto nas pessoas que gostam de fazer esportes, ou de realizar atividades artísticas. Estas atividades trazem tanta satisfação, que elas mantêm-se extremamente motivadas. Já a motivação para a experiência é percebida nas pessoas que gostam de atividades diferentes, estimulantes e que apresentam grandes desafios. A motivação se mantém de acordo com o grau de experiência que o sujeito irá usufruir na atividade.

Em qualquer um dos casos, quando uma ação é regulada intrinsecamente, se fundamenta principalmente em três sentimentos e características: de autodeterminação, ter a sensação de estar no controle da situação; de competência, sentir-se capaz de realizar aquela ação, ter a habilidade necessária para desempenhar a ação; vem acompanhada de sentimentos agradáveis. (Deci e Ryan, 1991)

A autodeterminação é um componente fundamental da motivação intrínseca, é o organizador que determina a força, a energia e o vigor de uma ação humana. Segundo Huertas (2001, p.107), os pesquisadores *Así, Ryan e Cornell (1989) descobriram em suas pesquisas, que os estudantes que conseguiam desenvolver no seu trabalho uma maior autonomia e controle se divertiam muito mais na escola e eram mais otimistas e eficazes em suas tarefas acadêmicas.* Portanto, a sensação de autonomia possibilita uma forma mais animada e otimista de enfrentar as tarefas acadêmicas, o que influencia diretamente no seu desempenho acadêmico.

O sentimento de competência aumenta a motivação intrínseca, do mesmo modo que o sentimento de incompetência a diminui. Huertas, (2001) nos diz que a idéia que temos sobre as nossas capacidades influencia na escolha das tarefas que pretendemos realizar, nas metas que determinamos para a nossa vida, nos planos que fazemos para o futuro, no nosso esforço e persistência. Mas, o mesmo autor acima citado questiona: *Do que depende a nossa sensação de competência?* (Huertas, 2001, p.109) Ele mesmo responde: *Das recordações e interpretações que temos dos nossos atos e resultados de experiências passadas.*

As primeiras experiências dos sujeitos são vivenciadas na presença e na companhia dos pais e dos educadores, portanto a oportunidade de proporcionar experiências de êxito é muito grande. É preciso ter cuidado na escolha das atividades. Se a tarefa excede as

habilidades do sujeito gera ansiedade e preocupação, além de desencadear sentimentos de incompetência; mas por outro lado se a tarefa for muito fácil, não vai gerar motivação, causando muitas vezes aborrecimento.

Huertas (2001) sugere que no princípio o mais indicado seria adaptar o nível de dificuldade da tarefa às possibilidades de competência do sujeito, aumentando gradativamente o nível de dificuldade, para que ele se adapte e consiga realizar, desenvolvendo assim o sentimento de competência. Os vídeos-games funcionam nesta lógica e talvez por isto sejam tão utilizados pelas crianças e adolescentes.

A Motivação Extrínseca, segundo Ryan e Deci (2000a) ocorre quando uma ação é exercida com outro objetivo que não o do próprio sujeito. Os motivos podem variar em relação ao seu grau de autonomia, criando, basicamente, três categorias desta motivação: a) *regulação externa*: quando o comportamento é motivado por premiações materiais ou por medo de conseqüências negativas; b) aquela de *regulação interiorizada*: quando o comportamento é regulado por uma fonte externa, mas que é internalizado por pressão interna, como a culpa, ou a necessidade de ser aceito; c) aquela de *regulação identificada*: quando o sujeito realiza uma ação, a respeito da qual não lhe é permitido uma escolha, nesse caso a tarefa mesmo que seja importante, não é interessante para o sujeito.

Ryan e Deci (2000a) também ressaltam a *amotivação*, estado motivacional que é percebido em sujeitos que ainda não estão preparados para identificar um bom motivo para realizar determinada ação.

Quadro 03 - Continuum da Autodeterminação

Tipos de Motivação						
	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Comportamento	Ausência de Autodeterminação	Controlado Externamente				Autodeterminado
Estilos Reguladores	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjeteada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Percepção de Locus de Causalidade	Impessoal	Externo	Parcialmente Externo	Parcialmente Interno	Interno	Interno
Características do Processo	Não intencional; Desvalorizado; Sentimento de incompetência; Falta de controle.	Submissão; Recompensas externas; Punições.	Autocontrole; Ego-envolvimento; Recompensas internas; Punições.	Importância pessoal; Valorização consciente.	Congruência; Conscientização; Sintonia com a vontade pessoal.	Interesse; Prazer e satisfação inerente.

Fonte: Adaptado e traduzido de Ryan e Deci, 2000, p.72.

A regulação externa, que desencadeia a motivação extrínseca, pode ser implementada através de: impulsos, ligados às necessidades básicas de fome, sede, sexo; de reforços, que são ações externas que se apresentam durante e depois do processo e incentivo, quando esta ação vem antes do início do processo. (Huertas, 2001) O incentivo pode ser chamado também de recompensa, caso o sujeito atenda as expectativas e/ou castigo, se o sujeito não atender. No caso do uso da recompensa, observa-se que o sujeito, é motivado de acordo com a duração da recompensa, ou seja, enquanto está sendo recompensada, a ação continua, quando a recompensa é retirada o sujeito desiste da ação.

As recompensas externas são úteis, segundo Huertas (2001), quando há pouco interesse pela tarefa, neste caso a recompensa incentivaria o sujeito a iniciar uma ação, começando um processo e, em muitos casos, construindo interesses e metas intrínsecas.

Portanto, segundo Petherick e Weingand (2002), a simples divisão entre motivação implícita e explícita pode ser uma dicotomia simplista entre as duas. Também é importante salientar que estar motivado extrinsecamente não é necessariamente negativo.

2.3.3 Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro

A falta de perspectiva de futuro, observada em muitos sujeitos, foi tema de uma teoria contemporânea de motivação humana denominada Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro (Future Time Perspective). Esta teoria foi desenvolvida na década de 1980, a partir das contribuições de Nuttin e Lens (1985). Joseph Nuttin (1909-1988) foi um psicólogo belga que se dedicou aos estudos no Laboratório de Psicologia Experimental, na cidade de Leuven – Bélgica, além de atuar como professor, desde 1946 na *Universiteit Leuven*. Willy Lens, seu principal colaborador é atualmente professor da *Katholieke Universiteit Leuven*.

Entre os livros mais importantes publicados por Nuttin, destaca-se *Theorie de La motivation humaine*. Esta obra propõe uma teoria cognitiva e relacional de motivação, onde destaca a importância da relação do indivíduo com o ambiente. Representa um diferencial em relação às outras teorias de Motivação, pois trabalha com a dimensão da temporalidade. Investiga as influências que os objetivos para o futuro teriam para o comportamento presente e desta forma destaca que as motivações são personalizadas, uma vez que cada um tem os seus projetos de vida.

Para Nuttin (1985, p.135) a motivação é: *uma tendência específica em direção a um determinado objeto e sua intensidade está em função da natureza e da relação que o sujeito mantém com este objeto.*

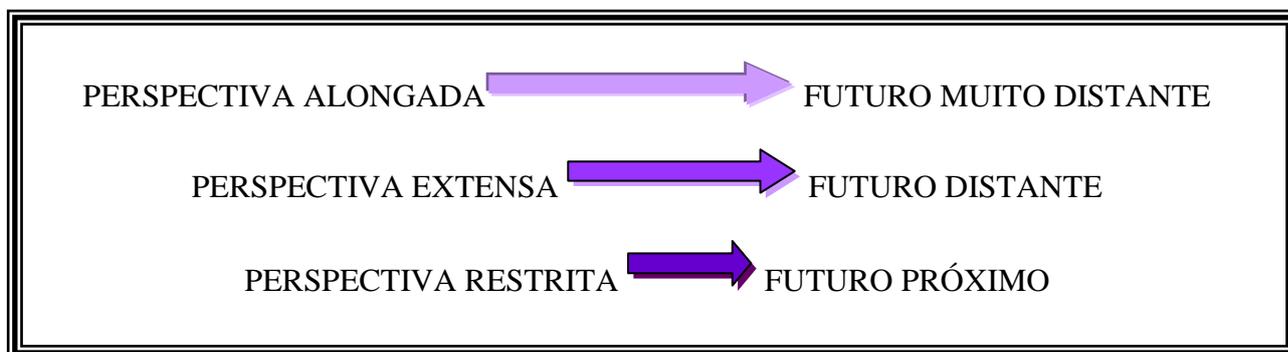
Em 1985, Nuttin e Lens organizaram um livro denominado *Future Time Perspective and Motivation* onde defende a idéia de que a perspectiva futura representa um processo em que há objetivos a serem alcançados em médio e longo prazo. Ressaltam a importância de se ter uma perspectiva de futuro. As emoções positivas que são trazidas por estas perspectivas motivam o sujeito a realizar as tarefas com mais envolvimento no presente.

Nuttin (1985 p. 6) afirma que: *a ausência de uma perspectiva futura é um dos fatores que determina a incapacidade de certas pessoas para conceber e executar projetos construtivos de determinada envergadura.* A perspectiva de futuro, além de motivar o sujeito para a ação presente, desenvolve emoções positivas de força e esperança. Para Lens (1993), a Perspectiva do Tempo futuro integra o futuro cronológico com o momento presente.

Lens (1993), especifica três níveis de Perspectiva Futura: PF Extensa, PF restrita e PF alongada. Na PF Extensa o sujeito estabelece as metas para serem alcançadas num futuro mais distante. Estes sujeitos estão mais aptos a suportar gratificações mais tardias. O aluno estuda para concluir o Ensino Médio, por exemplo. Na Perspectiva Restrita seus objetivos devem ser atingidos num futuro próximo. O sujeito estuda para tirar nota boa ou para passar na prova.

Na PF Alongada suas metas podem esperar por muitos anos, por exemplo, neste caso o estudante normalmente tem o objetivo de estudar para se formar na faculdade e conquistar uma boa carreira profissional.

Quadro 04 - Tipos de Perspectiva



Fonte: A autora (2011)

Observa-se que os sujeitos com PF Extensa ou Alongada tem mais satisfação, esforço e perseverança do que os demais. Para Lens (1981, 1993) os sujeitos que tem os seus objetivos com uma perspectiva orientada para um futuro, possuem maiores condições de transformar suas metas em ações que impulsionam para a realização dos objetivos, organizando de tal forma seu planejamento que os objetivos intermediários sirvam de etapas no processo de realização de seu objetivo final.

Volder e Lens (1982), para explicar os efeitos da extensão da Perspectiva do Tempo Futuro, fizeram uma distinção entre o aspecto *cognitivo* e o aspecto *dinâmico* neste processo. O aspecto cognitivo seria a capacidade de antecipar o futuro mais distante, determinando os intervalos e as metas que orientem as ações presentes para as metas futuras, a capacidade de planejar objetivos que seriam as etapas do processo citado acima. O aspecto dinâmico compreende as atribuições de valor às metas, o quanto elas serão importantes, mesmo que no futuro distante. Destacam o componente da instrumentalidade, que se refere à percepção da realização das atividades no presente, como meio de atingir as metas futuras. As atividades atuais serviriam como instrumentos para atingir as metas distantes.

2.3.4 Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização tem trazido grandes contribuições para o entendimento dos processos motivacionais. Essa teoria surgiu em meados da década de 1970,

dos estudos de alguns pesquisadores como: Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr e John Nicholls. (Elliot, 2005). A base conceitual desta teoria são as necessidades sociais dos sujeitos. À medida que as nossas necessidades básicas são atendidas aparecem outras necessidades, dentre elas as Necessidades Sociais. As Necessidades Sociais compreendem as Necessidades de Realização, de Afiliação, de Intimidade e de Poder. Segundo (Heeve 2006, p.105): *os seres humanos adquirem necessidades sociais por meio da experiência, do desenvolvimento e da socialização*. Heeve (2006, p.105) nos diz também que:

Os adultos que têm alta necessidade de realização em geral tiveram pais que adotavam rigidamente horários de alimentação e de ida ao banheiro (ou seja, foram criados com padrões elevados). Já os adultos que têm elevada necessidade de afiliação em geral tiveram pais que utilizavam o elogio (em vez da autoridade ou da coerção) como técnica de socialização. E os adultos que têm alta necessidade de poder em geral tiveram pais permissivos a respeito de sexo e agressão.

A Teoria das Metas de Realização (TMR), como tem sido chamada, é uma teoria abrangente que analisa os objetivos de um determinado sujeito, compreendendo vários aspectos, entre eles, os aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais. (Elliot e Dweck, 1988).

Em relação aos aspectos cognitivos, Ames e Ames 1984 nos dizem que existem maneiras de pensar diferenciadas nas pessoas que têm alta necessidade de realização. E citam alguns tipos de pensamento: *percepção de grande habilidade, orientação para a obtenção do domínio, expectativas elevadas de sucesso, forte valorização de realização e estilo atribucional otimista*.

Segundo Heeve 2006, a necessidade de realização é o desejo de fazer algo bem feito, seguindo um padrão de excelência, em relação a uma determinada tarefa; em relação ao seu próprio desempenho, fazer cada vez melhor e em relação aos seus pares, ser o melhor aluno da turma, por exemplo.

Existem duas abordagens teóricas que trabalham a motivação de realização: a abordagem clássica e a abordagem contemporânea, segundo Elliot, 1997. A abordagem clássica é o modelo de realização de Atkinson e a abordagem contemporânea é uma abordagem mais cognitiva, centralizada nas metas que os sujeitos pretendem alcançar. As duas abordagens trabalham os conceitos de *aproximação* e *evitação*. Os sujeitos são motivados e, conseqüentemente, tendem a aproximar-se, de situações onde o sucesso é esperado de acordo com as suas crenças e, obviamente, também tendem a evitar situações e/ou tarefas que julgam difíceis de serem alcançadas, para prevenir-se de um possível fracasso.

Heeve (2006, p.108) apud John Atkinson, 1957, 1964:

Argumentou que a necessidade de realização pode predizer apenas em parte o comportamento de realização, uma vez que este depende não só da tendência à realização do indivíduo, mas também da probabilidade de sucesso desta pessoa na tarefa em questão, e também do valor de incentivo existente no indivíduo em relação ao sucesso na tarefa.

Heeve (2006) apresenta as quatro variáveis da teoria de Atkinson : a necessidade de realização, o comportamento de realização, a probabilidade de sucesso e o incentivo para o sucesso. O comportamento de realização é definido como sendo a tendência de aproximar-se do sucesso, tendo três fatores dominantes: o grau de necessidade de realização, a probabilidade de alcançar o sucesso e o valor do incentivo que é recebido.

Situações de sucesso motivam o sujeito para novas experiências no mesmo âmbito e situações de fracasso desenvolvem a tendência à evitação. Normalmente o sujeito evita as situações de fracasso para preservar a sua autoestima e evitar situações constrangedoras.

Existem algumas condições que envolvem e satisfazem a necessidade de realização, de acordo com Heeve (2006): as tarefas moderadamente difíceis, a competição e o empreendedorismo. As tarefas moderadamente difíceis apresentam um desafio que motiva o sujeito a continuar a ação, pois não são tão difíceis que não sejam possíveis executá-las, nem tão fáceis que se tornem aborrecidas. A competição saudável promove emoções positivas. No momento em que o sujeito se dispõe a competir, sente-se motivado a atingir o objetivo antes do seu par. O empreendedorismo exige que o sujeito corra alguns riscos, que servem de motivação para a ação e, neste caso, normalmente, recebe um feedback financeiro por seu desempenho.

As duas principais metas de realização são de desempenho e de proficiência. Na meta de desempenho o sujeito se esforça para atingir um padrão de excelência, tentando demonstrar a sua competência; na meta de proficiência, o sujeito procura aperfeiçoar as suas competências. (Ames & Archer, 1988; Dwek, 1986, 1990; Nichols, 1984; Spence & Helmreich, 1983). A meta de proficiência também é chamada por alguns autores de meta de aprendizagem. (Elliot & Dweck, 1988)

Os estudos mais recentes de Elliot (1999) propõem um desmembramento da meta de desempenho em duas: a meta de aproximação e a meta de evitação. Elliot (2005), também em função das revisões da teoria subdividiu a meta aprendizagem em: meta aprendizagem e meta evitação do trabalho, referindo-se mais especificamente sobre as questões acadêmicas. A meta aprendizagem estaria mais ligada ao alto engajamento dos estudantes nas atividades

acadêmicas, em contrapartida a meta de evitação do trabalho estaria ligada à falta de estímulo para aprender e realizar as tarefas.

Segundo Heeve (2006), a adoção de metas de proficiência em um contexto de realização está associada a modos mais positivos e produtivos de pensar e de agir, enquanto as metas de desempenho está associada a modos relativamente negativos e improdutivos. Salienta ainda, que as pessoas que adotam metas de proficiência, geralmente persistem por mais tempo na tarefa, assim como, preferem tarefas mais desafiadoras, esforçam-se mais diante das dificuldades e têm mais probabilidade de se tornarem intrinsecamente motivados, além de obterem melhores desempenhos.

As Teorias da Motivação apresentam espaço para o aprofundamento acerca das estratégias de intervenção que visam à motivação dos estudantes. Neste sentido, a Psicologia Positiva tem um potencial muito grande para contribuir com a educação, pois, assim como a Pedagogia e a Psicopedagogia, seu objetivo é desenvolver as potencialidades humanas, de modo a tornar o processo de aprendizagem mais significativo e prazeroso.

2.4 A PSICOLOGIA POSITIVA

A Psicologia Positiva, chamada simpaticamente por alguns autores de *Ciência da Felicidade*, como a professora de psicologia, Sonja Lyubomirsky, da University of Califórnia, é um movimento recente, que vêm ganhando força na Psicologia e cujo enfoque está nas fortalezas humanas, ou seja, nos traços positivos das pessoas. Suas origens estão certamente relacionadas com a Psicologia Humanista.

Até os anos 1960, a Psicologia baseava-se em duas correntes: o behaviorismo e a psicanálise, cujo enfoque principal era o tratamento dos problemas emocionais. Uma das forças dissidentes da psicanálise, composta por psicólogos que tinham uma visão da natureza humana radicalmente diferente e, por isso aspiravam substituí-la, deram origem à chamada Psicologia Humanista, caracterizada por Schultz e Schultz (2006, p. 408) da seguinte forma: *A psicologia humanista enfatizava o poder do homem, bem como suas aspirações positivas, a experiência consciente, o livre-arbítrio (não o determinismo), a plena utilização do potencial humano e a crença na integridade da natureza humana.* Abraham Maslow (1908-1970) e Carl Rogers (1902-1987) são os dois nomes que merecem ser destacados nesta corrente psicológica. O primeiro, pelo desenvolvimento da Teoria da Motivação Humana e o segundo pela terapia centrada no paciente, ambas com um enfoque na própria pessoa.

Gancedo (2008) afirma que a Psicologia pode ter basicamente dois enfoques: um centrado na doença (patogênico) e outro centrado nas potencialidades (salugênico):

Maslow acredita que, se os psicólogos se limitam a estudar pessoas frustradas, maduras e neuróticas, acabam por criar uma psicologia mutilada. Para desenvolver uma ciência mais completa da pessoa humana, é necessário que os psicólogos estudem também as pessoas que conseguiram realizar suas potencialidades ao máximo. (Hall e Lindzey, 1984, p. 49-50)

A Psicologia sempre adotou um enfoque patogênico, ou seja, identificando as doenças, propondo métodos para preveni-las e promovendo o controle de suas causas. Na compreensão geral, saúde era apenas uma ausência de doenças. Segundo Seligman (2002, p.12):

A filosofia de Freud, por mais estranha que possa parecer quando colocada em palavras tão cruas, ainda faz parte da prática psiquiátrica e a psicológica atual, em que os pacientes exploram o passado em busca de acontecimentos e impulsos negativos que tenham contribuído para formar sua identidade.

Mas, na segunda metade do século XX, este enfoque tornou-se insuficiente, surgindo, o enfoque *salugênico*. Este enfoque traz para o centro das atenções do debate, a promoção da saúde, inicialmente complementando a prevenção da doença: *A partir da promoção não se busca simplesmente evitar a doença, mas fundamentalmente incrementar a saúde e o bem-estar geral* (Gancedo, 2008, p. 15).

Coube, por isso, à Psicologia Humanista inaugurar a nova abordagem, aprofundando-a a partir dos anos 80, ampliando os estudos sobre criatividade, resiliência, inteligência emocional, inteligências múltiplas e bem-estar psíquico. Mais tarde, a Psicologia Positiva também adotará este enfoque salugênico, abandonando o conceito de saúde mental e dando ênfase em outras perspectivas, como felicidade, vida plena, crescimento psicológico saudável, bem-estar, e outras (Gancedo, 2008).

Apesar destes esforços para a mudança de enfoque, Schultz e Schultz (2006) confirmam o que a Psicologia como ciência acredita sobre esta corrente: a Psicologia Humanista não se tornou escola de pensamento e, sob uma visão dos próprios psicólogos humanistas, não chegou a influenciar significativamente no desenvolvimento do pensamento psicológico, senão apenas ratificar as mudanças que já estavam acontecendo na área, em meados do século XX.

A história da Psicologia Positiva inicia-se com Martin Seligman, um conceituado professor de Psicologia do Programa Fox Leadership na Universidade da Pensilvânia, diretor da Positive Psychology Network e ex-presidente da American Psychological Association. Seligman tinha um laboratório movimentado, verbas suficientes, estudantes dedicados, um

livro que vendia muito bem, além de ser um professor respeitado. Em 1998 resolveu candidatar-se à presidência da APA (American Psychological Association) e foi eleito. Seu primeiro projeto partiu da idéia de prevenção para um concreto desenvolvimento das potencialidades humanas.

Com a ajuda de outros psicólogos que faziam parte do seu grupo de estudos e que possuíam uma visão muito semelhante à sua, conseguiu definir conteúdo, método e infraestrutura. Três seriam os pilares que sustentariam o conteúdo da sua pesquisa científica:

o primeiro é o estudo da emoção positiva; o segundo é o estudo dos traços positivos, principalmente as forças e as virtudes, mas também as *habilidades*, como a inteligência e a capacidade atlética; a terceiro é o estudo das instituições positivas, como a democracia, a família e a liberdade, que dão suporte às virtudes que, por sua vez, apóiam as emoções positivas (Seligman, 2002, p. 13).

Em seu primeiro artigo como presidente da APA, Seligman (1998) critica a psicologia pós-guerra, que esquece duas funções anteriormente valorizadas em seus estudos – fazer a vida das pessoas mais plena e identificar e alimentar os talentos – dando importância ao estudo do psiquismo humano, especialmente pela proliferação de doenças associadas aos traumas de guerra.

Segundo Seligman (1998), a psicologia não é apenas o estudo das fraquezas e do dano, mas também o estudo da qualidade e da virtude. Tratar para Seligman, não significa apenas consertar o que está com defeito, mas também cultivar o que temos de melhor. O conjunto de qualidades que um sujeito possui é a melhor proteção que ele tem contra as doenças da alma.

Desde então, as obras sobre Psicologia Positiva começaram a ser reconhecidas pela comunidade científica. Gable e Haidt (2005) sugerem que este movimento levou ao estudo de temas até então pouco pesquisados como otimismo, amor, inteligência emocional, gratidão, perdão, esperança e curiosidade. Não que estes assuntos não tivessem sido estudados, pois não se tratavam de temas recentes, mas eles não tinham tanta importância para as pesquisas em Psicologia.

O tema principal dos estudos da Psicologia Positiva é a identificação de fatores capazes de promover a felicidade humana – as potencialidades. Para Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5), trata-se de *uma ciência da experiência positiva subjetiva, dos traços individuais positivos e das instituições positivas que promete melhorar a qualidade de vida e prevenir as patologias que surgem quando a vida parece infrutífera e sem sentido.*

Sheldon e King (2001, p. 216), aproximando-a ao conceito da própria psicologia a define como o estudo científico das fortalezas e virtudes do homem comum. Gable e Haidt (2005, p. 104), por sua vez, consideram-na o estudo das condições e processos que

contribuem para o ótimo funcionamento de pessoas, grupos ou instituições. Snyder e Lopez (2009) conceituam a Psicologia Positiva como o enfoque científico e aplicado da descoberta das qualidades das pessoas e da promoção de seu funcionamento positivo, sem porém esquecer-se das deficiências.

Mas o que são qualidades? O que são virtudes? Para começar os estudos das qualidades humanas, primeiramente precisamos definir o que se entende por estes conceitos. Snyder & Lopez (2009, p.58) nos dizem que segundo Linley & Harrington (2006): *qualidade é a capacidade de sentir, pensar e se comportar de forma que possibilite o funcionamento ideal na busca de resultados valorizados*. É um conceito muito amplo, mas que consegue resumir o que se pretende dissertar a seguir.

Quais seriam as qualidades humanas que poderiam contribuir para um funcionamento positivo e uma vida mais feliz? Segundo Snyder & Lopez (2009), a primeira tentativa de definir um conjunto de virtudes está contida nos ensinamentos de Confúcio que datam de 500 a.C. Confúcio destaca a Benevolência ou Humanidade, observância de rituais e costumes, sinceridade, dever ou justiça e sabedoria.

No século XXI tivemos duas classificações das dificuldades, das doenças, sejam elas orgânicas e/ou psíquicas. A Classificação Internacional das Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (1992) e que já está na sua 10ª edição e continua a evoluir e o Manual Diagnóstico de Transtornos mentais (DSM) da American Psychiatric Association (2000) que está na sua 6ª edição, DSM-IV-TR (texto Revisado) em vias de um DSM-V para o ano de 2012. O CID abrange todas as doenças e o DSM aborda somente os transtornos mentais.

Para as qualidades e virtudes, não existe classificação aceita mundialmente até hoje. Mas temos três sistemas de classificação que abordam estes conceitos:

- 1- The Galup Themes of Talent (Buckingham e Clifton, 2001) medido pelo Clifton StrengthsFinder e o Clifton Youth StrengthsExplorer.
- 2- A Classificação de Qualidades Values in Action (VIA) (Peterson e Seligman, 2004) medidas pelas versões adulta e jovem do VIA Inventory of Strengths.
- 3- Os 40 Recursos para o desenvolvimento do Instituto Search (Benson, Leffert, Scales e Blyth, 1998), medidos por meio dos Perfis de Vida de Estudantes: Atitudes e comportamento, do Instituto Search. (Snyder & Lopez 2009, p. 58)

Donald Clifton (1924-2003), pesquisador e professor da Universidade de Nebraska, foi citado pela American Psychological Association como o avô da Psicologia Positiva, pois ele criou o StrengthsFinder Clifton, uma avaliação que já ajudou mais de 1 milhão de pessoas em todo o mundo descobrir seus talentos. Clifton considerava as qualidades como extensões do talento, o sucesso como aliado próximo dos talentos, das qualidades e da inteligência das pessoas.

Uma primeira versão do Clifton StrengthsFinder foi lançada em 1999 pela internet, composta de 35 temas. Depois de uma revisão foi reduzida para 34 temas, versão utilizada até os dias de hoje. Entre os temas sugeridos pelo Clifton StrengthsFinder estão: absorção, adaptabilidade, aprendiz, ativador, comando, competição, comunicação, consistência, crença, disciplina, empatia, realização, estratégico, harmonia, inteligência, organizador, positividade, etc. vide quadro completo em: Snyder & Lopez (2009, p.60-61)

Destes 34 itens, o teste seleciona os cinco principais temas do indivíduo, o que lhe permitirá descobrir os seus talentos e maximizar as suas potencialidades, além de proporcionar o desenvolvimento da sua inteligência intrapessoal, ou seja, o seu autoconhecimento. Este instrumento é adequado para adultos e adolescentes com um nível médio de leitura. Para crianças foi desenvolvido um instrumento específico chamado Clifton Youth StrengthsFinder Explorer em 2006.

A Classificação de Qualidades Values in Action (VIA) (Peterson e Seligman, 2004) é o oposto do tão conhecido DSM, pois nos ajuda a entender as qualidades humanas. Segundo Snyder & Lopez (2009, p. 65): *o sistema de classificação VIA, foi gerado em resposta a duas perguntas básicas: 1) Como podem definir os conceitos de qualidade e potencial máximo; e 2) Como se pode saber se um programa de desenvolvimento positivo jovem atingiu seus objetivos.*

Depois de muitos estudos e de uma longa lista de constructos, identificaram 24 qualidades, que depois foram organizadas sob 6 virtudes gerais: sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, temperança e transcendência.

* Sabedoria e Conhecimento incluem as qualidades de: criatividade, curiosidade, abertura, amor por aprender e perspectiva.

* Coragem inclui as qualidades de: bravura, persistência, integridade e vitalidade.

* Humanidade inclui as qualidades de amor, solidariedade, gentileza e inteligência social.

* Justiça inclui as qualidades de cidadania, imparcialidade e liderança.

* Temperança inclui as qualidades de perdão e compaixão, humildade/modéstia, prudência e autorregulação.

* Transcendência inclui as qualidades de gratidão, esperança, humor e espiritualidade.

O quadro completo pode ser encontrado em Snyder & Lopez (2009, p. 66).

Esta medida foi elaborada para descrever as diferenças individuais dos sujeitos relativas a qualidades e caráter e não para categorizá-los e foi inspirada na medida StrengthsFinder de Donald Clifton, da Gallup. É utilizada para adultos, e já foi aperfeiçoada

diversas vezes. A 6ª versão do VIA-IS está disponível no site (www.positivepsychology.org) e em papel em várias línguas diferentes. Duas versões novas foram construídas a partir da VIA-IS para adultos, uma para adolescentes que é chamada de Values in Action Inventory of Strengths for Youth (VIA-Youth) e outra para crianças: Values in Action Inventory of Strengths for Children.

Os 40 Recursos para o desenvolvimento do Instituto Search foi construído em resposta a uma questão muito importante para o desenvolvimento humano: *O que protege as crianças dos problemas do dia-a-dia?* Estes recursos levaram em conta todos os fatores, por isto foram divididos em: 20 recursos externos e 20 recursos internos, que podem interferir no desenvolvimento humano, no sentido positivo.

Segundo Snyder & Lopez (2009): Os 20 Recursos Externos são as experiências positivas que as crianças e os jovens vivem por meio de interações com pessoas e instituições; os Recursos Internos são as características pessoais que estimulam o desenvolvimento positivo do sujeito.

Entre os Recursos Externos destacam-se: o apoio da família; o cuidado do bairro em que mora; estudar em uma escola que se preocupa com o desenvolvimento e segurança dos alunos; envolvimento dos pais com a escola; viver em uma comunidade que valoriza os jovens e aproveita suas potencialidades para o crescimento da própria comunidade; limites bem estabelecidos, tanto na família quanto na escola; ter modelos positivos de referência, tanto pessoas da família, quanto bons professores e uso construtivo do tempo, no sentido de dividir bem o tempo das crianças e dos jovens, entre estudar, ter atividades de lazer e tempo para contribuir de alguma forma à sua comunidade.

Entre os Recursos Internos destacam-se: o compromisso com a aprendizagem, que passa pela motivação para aprender, o envolvimento com a escola, as tarefas de casa; os valores positivos, dentre eles, a honestidade, a integridade, a responsabilidade; as competências sociais, que podem ser exemplificadas pelo planejamento e tomada de decisões, competência interpessoal e solução de conflitos de forma pacífica e uma identidade positiva, que vai desde uma autoestima bem desenvolvida até uma visão positiva de futuro.

A lista completa com os 40 recursos para o desenvolvimento do Instituto pode ser encontrada na íntegra em: Snyder & Lopez (2009, p. 69-70).

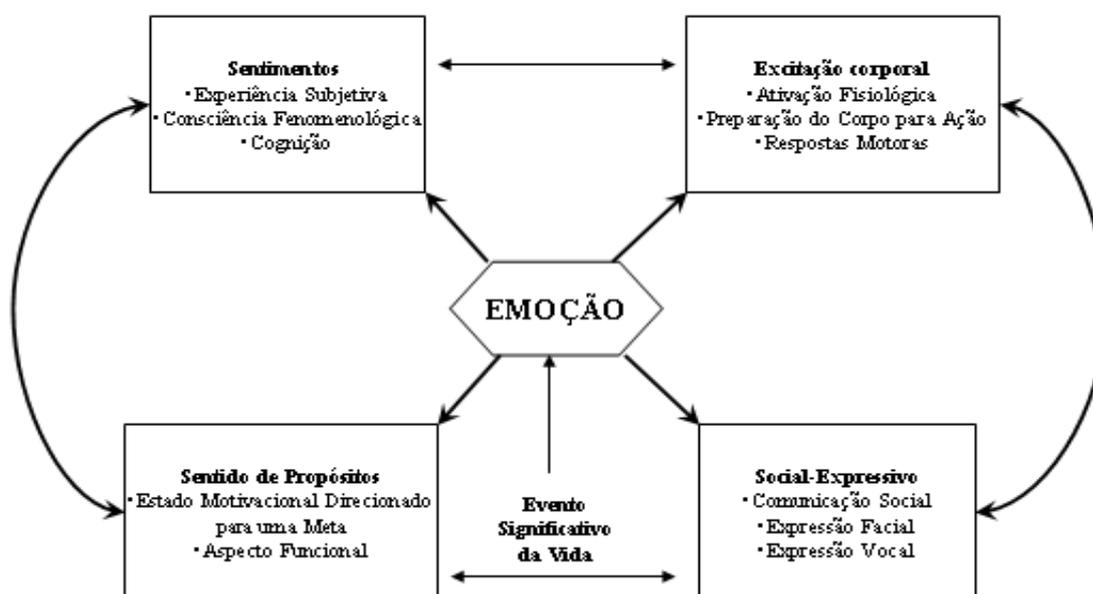
O segundo pilar que sustenta as pesquisas da Psicologia Positiva é formado pelas emoções positivas. Mas, para falar em emoções positivas, precisamos falar primeiro de Emoção. O que é uma emoção? O que entendemos por emoção? Quais são os tipos de emoções?

Conceituar emoção não é muito fácil, pois este substantivo é abstrato e compreende uma infinidade de sentimentos que podem ser diferentes para cada sujeito. As emoções são complexas e multidimensionais. Vários aspectos podem interferir nas emoções: os aspectos subjetivos, biológicos, sociais e também têm um sentido de propósito.

Os aspectos subjetivos dizem respeito à individualidade de cada sujeito e a forma como cada um entende e sente as situações da vida. Os aspectos biológicos são reações do organismo às situações que colocam em risco a vida, tanto no sentido de preservação, quanto de segurança. O convívio social também suscita muitas emoções, pois interfere nas necessidades sociais de convivência, de aceitação e/ou exclusão e o agente de propósito é a mola propulsora que motiva à ação desta ou daquela forma.

Podemos considerar o conceito de emoção em quatro dimensões, ou quatro componentes, conforme quadro abaixo:

Figura 02 - Quatro Componentes da Emoção



Fonte: Quatro Componentes da Emoção Reeve 2006, pg. 191.

Segundo Reeve (2006, p. 191): *As emoções são fenômenos expressivos e propositivos, de curta duração, que envolvem estados de sentimentos e ativação, e nos auxiliam na adaptação às oportunidades e aos desafios que enfrentamos durante os eventos importantes da vida.*

Como se pode perceber existe uma relação estreita entre a emoção e a motivação. Elas se relacionam de dois modos. Primeiro, as emoções são um tipo de motivo, que impulsionam o sujeito e dão energia ao comportamento. A raiva, por exemplo, pode gerar um comportamento agressivo e a alegria pode gerar um comportamento afetivo. O outro modo de relação se refere ao sistema de leitura permanente para indicar se a adaptação social do sujeito está boa ou não. As emoções positivas revelam que o sujeito está bem adaptado. Por outro lado, as emoções negativas revelam que o sujeito está se sentindo excluído.

Segundo Reeve (2006, p. 192):

A emoção também fornece uma leitura do *status* em que se encontram os estados motivacionais da pessoa, que estão em contínua mudança, e sua condição de adaptação pessoal (Buck, 1988). As emoções positivas refletem o envolvimento e a satisfação de nossos estados motivacionais, enquanto as emoções negativas refletem o abandono e a frustração de nossas motivações. As emoções positivas também refletem o êxito de nossa adaptação a circunstâncias que enfrentamos, enquanto as emoções negativas refletem o fracasso da nossa adaptação.

Mas, o que causa as nossas emoções? De acordo com Reeve (2006), são todos os eventos significativos da vida. Estes significados diferem de sujeito para sujeito, de acordo com a sua subjetividade. Um evento pode ter um significado muito importante para um e não ter um significado tão importante para outro.

Reeve (2006, p. 193) nos diz que: *o encontro com um evento significativo da vida ativa processos cognitivos e biológicos que ativam em conjunto os componentes fundamentais da emoção, inclusive os sentimentos, a excitação corporal, o propósito direcionado a uma meta e a expressão.*

A rigor, as duas perspectivas se complementam, pois na perspectiva biológica o sistema inferior é ativado espontaneamente e involuntariamente, já que é inato e fisiológico, na perspectiva cognitiva é ativado de acordo com as experiências do sujeito e a forma com que ele aprendeu a lidar com as situações (aprendizagem social).

Reeve (2006, p. 194) nos diz que para Panksepp (1994): *algumas emoções surgem primariamente do sistema biológico, enquanto outras emoções surgem primariamente do sistema cognitivo.* Pode-se observar que se mudarmos a avaliação cognitiva do evento, a emoção mudará. Se mudarmos a expressão corporal, a postura, a expressão facial; a emoção mudará.

Quais os tipos de emoção? Quantas emoções existem? A perspectiva biológica enfatiza as emoções primárias e minimiza a importância das emoções secundárias e/ou adquiridas. A perspectiva cognitiva reconhece a importância das emoções primárias, mas

destaca que muito das emoções surge das experiências individuais dos sujeitos, portanto contempla tanto as emoções primárias, quanto as emoções secundárias e/ou adquiridas.

Reeve (2006) nos coloca que dentro da perspectiva biológica existem vários estudos: segundo as pesquisas de Jeffrey Gray (1994) há três emoções básicas com origens em circuitos cerebrais separados: o sistema da aproximação comportamental (alegria), os sistemas de luta-e-fuga (raiva-medo) e o sistema de inibição comportamental (ansiedade). Já para Jaak Panksepp (1982) há quatro emoções: medo, raiva, pânico e expectativa. Nancy Stein e Tom Trabasso (1992) destacam também quatro emoções: felicidade, tristeza, raiva e medo.

A perspectiva cognitiva já afirma com convicção que os sujeitos experimentam muito mais emoções do que o número entre 2 e 10 que a perspectiva biológica apresenta. *Uma única resposta fisiológica, como a elevação da pressão sanguínea, pode servir de base biológica para raiva, ciúme ou inveja.* (Reeve 2006, p.196.) Portanto, para a perspectiva cognitiva, existe um número ilimitado de emoções. Para cada emoção básica, existe uma *família* de emoções relacionadas. A raiva, por exemplo, é uma emoção básica, dela pode surgir a fúria, a hostilidade, a ira, o aborrecimento, a frustração, etc. Já a alegria, que é outra emoção básica, pode gerar outras emoções, como satisfação, alívio, contentamento, etc.

Segundo Ekman (1992, 1994^a) existem pelo menos cinco famílias de emoções: raiva, medo, repugnância, tristeza e contentamento.

A raiva é uma emoção universal e é despertada por uma rejeição, uma traição, uma crítica injustificada, pela falta de consideração de outrem ou por aborrecimentos acumulados. É considerada a emoção mais passional e perigosa, pois pode levar o sujeito a ter reações agressivas. Outra forma de lidar com a raiva, observada normalmente nos sujeitos é a expressão de sentimentos de mágoa ou simplesmente a evitação e o bloqueio da comunicação com a pessoa que despertou tal sentimento. Mas, segundo Heeves (2006), a raiva pode ser uma emoção positiva, pois ela pode dar energia, força e persistência aos objetivos, quando bem canalizada.

O medo é uma emoção que surge quando o sujeito vislumbra uma situação perigosa, que coloque em risco a sua vida e/ou o seu bem-estar. Quando bem administrado serve como proteção, porque motiva a defesa. Funciona como um aviso de que o perigo é iminente. O medo ativa o sistema nervoso autônomo (luta-ou-fuja), muitas vezes fazendo com que o sujeito trema, transpire, fique atento a tudo e a todos.

A repugnância é a emoção que nos afasta de objetos contaminados, deteriorados e/ou estragados. Também funciona, assim como o medo, como fator de proteção, pois esta emoção nos impede de entrar em contato com tais objetos. Segundo Rozin e Fallon (1987), na

primeira infância esta repugnância se limita a sabores amargos e/ou azedos. Na segunda infância esta emoção se amplia para qualquer objeto que desagrade, incluindo repulsas psicologicamente adquiridas. Na idade adulta a repugnância normalmente acontece em relação a qualquer objeto contaminado ou que se julga contaminado, normalmente por contaminações corporais (má higiene, sangue, fezes, urina); por contaminações interpessoais (contato com pessoas indesejáveis) ou por contaminações morais (abuso sexual, incesto).

A tristeza é a emoção mais negativa e desagradável, tendo origem em diversas experiências de separações e/ou fracassos. A tristeza ocorre na perda de entes queridos, nos divórcios. Também se pode experimentar uma tristeza imensa quando nos afastamos de lugares importantes, como a cidade natal ou alguma cidade que nos foi muito significativa. O fracasso desencadeia uma tristeza imensa. Reprovar na escola, não ser aprovado em um concurso ou ser rejeitado em um grupo. Mas, muitas vezes, a tristeza pode funcionar como fator motivador para o sujeito sair daquela situação de dor psíquica, mudando a atitude em relação a muitas esferas da sua vida. Neste sentido, a tristeza pode ser benéfica.

As emoções negativas fazem parte do nosso processo evolutivo: *medo, tristeza e raiva – são nossa linha de frente da defesa contra ameaças externas, que provocam situações de luta. Medo é sinal de perigo à espreita, tristeza é sinal de perda iminente e raiva é sinal de que alguém está tentando nos invadir.* (Seligman 2000, p. 46). Os perigos que sofreram os nossos antepassados, com os animais ferozes, com as invasões de povos vizinhos, ou com a preocupação de sobrevivência, não são diferentes das que se enfrenta nos tempos atuais. Vivemos em um mundo de ameaças, onde a nossa segurança está em risco, desde o momento em que saímos de casa até o momento de retornarmos; a preocupação com a sobrevivência também é muitas vezes motivo de medo, ou seja, não estamos imunes às emoções negativas.

O contentamento inclui a alegria e o interesse. A alegria é despertada por situações que incluem resultados desejáveis, realização pessoal, obtenção de amor e afeição, recebimento de surpresas agradáveis, entre outros. A alegria nos afeta de forma oposta à tristeza. Quando estamos alegres somos sociáveis, confiantes, otimistas. A alegria facilita a disposição para as atividades e as nossas interações sociais.

Segundo Heeve (2006, p. 200): *Poucas experiências são tão poderosas e compensadoras como o sorriso e a inclusão interpessoal. A alegria é, portanto, uma cola social que mantém firme os relacionamentos, tais como o bebê e mãe, pessoas que se amam, colegas de trabalho e companheiros de equipe.* A alegria é um sentimento muito positivo, pois torna a vida mais fácil, mais agradável, equilibrando as situações difíceis da vida e amenizando os efeitos das emoções desagradáveis.

O interesse é uma emoção que está presente no dia-a-dia das pessoas. É o fator que motiva o sujeito a uma determinada ação, inclusive gerando o grau de envolvimento. O interesse gera o desejo de descobrir, buscar, investigar as informações que estão envolvidas na sua meta. O interesse está intimamente ligado à aprendizagem, uma vez que aprendemos melhor e com mais facilidade aquilo que nos interessa que nos encanta. É muito difícil aprendermos algo quando não estivermos imbuídos pelo apoio emocional do interesse.

As emoções, sejam elas positivas ou negativas, tem um componente de sentimento, um componente sensorial, um de raciocínio e um de ação.

O componente de sentimento são as emoções positivas ou não que estão registradas na nossa memória. O componente sensorial são todos os sons, cheiros, gostos que estão memorizados e que podem ou não desencadear emoções positivas ou negativas. O tic-tac do relógio cuco da antiga sala de estar da casa da tia, o gosto do guaraná com pão e manteiga da merenda da escola, o cheiro de banana frita que causava repugnância, a imagem do cachorro vindo na sua direção e agarrando a sua perna e a lembrança da dor. O componente do raciocínio nos faz refletir e nos leva a uma ação, no caso do cachorro, a fuga rápida.

Todas as emoções podem ser estimuladas. Desde que, de uma forma consciente façamos a nossa opção. As emoções positivas segundo Fredrickson (apud SELIGMAN, 2002, p. 51):

Têm um papel importante na evolução. Elas fortalecem nossos recursos intelectuais, físicos e sociais, criando reservas de que podemos lançar mão quando uma oportunidade ou uma ameaça se apresentam. Quando estamos em um estado de espírito positivo, os outros gostam mais de nós, e a amizade, o amor e a união têm mais probabilidade de se solidificarem.

As emoções positivas atuam sobre o sistema imunológico, melhorando a saúde em geral, prevenindo o envelhecimento e aumentando a longevidade. A vida social das pessoas com emoções positivas é muito mais intensa, pois elas têm mais amigos, participam de clubes, têm casamentos mais estáveis e relações mais duradouras. Para Seligman (2002, p. 73), *em termos de felicidade, a vantagem para os casados está ligada ao envelhecimento e à parte financeira, e tanto vale para homens como para mulheres. Mas, segundo o autor, existem outras possibilidades: que as pessoas felizes tenham mais probabilidade de se casar e manter um casamento, ou que uma terceira variável (como boa aparência e sociabilidade) seja a causa de mais felicidade e de maior probabilidade de um casamento.*

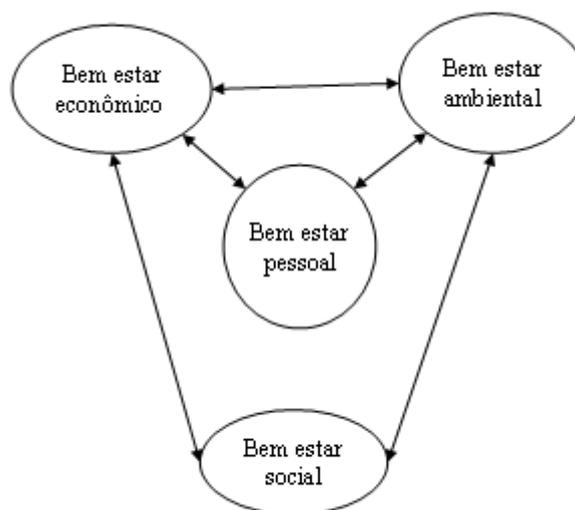
A Psicologia tradicional preocupa-se com as emoções conhecidas como negativas. Uma tristeza muito grande pode se transformar em uma depressão; um medo fora do comum pode ser uma fobia; uma raiva muito grande, uma frustração mal elaborada. Já a Psicologia

Positiva dedica-se às emoções positivas, pois acredita que as mesmas podem ajudar o sujeito a superar as suas dificuldades e melhorar a sua saúde física e mental. O bem-estar subjetivo que as emoções positivas suscitam é chamado pelo senso comum de felicidade.

As instituições positivas, como a nação, a família, a escola, a empresa onde o sujeito trabalha também embasam a Psicologia Positiva. As instituições positivas baseiam-se na democracia e na liberdade, apoiando as emoções positivas.

Segundo Hervás e Vázquez (2009), o bem-estar de uma nação é definido tipicamente em termos econômicos. O bem-estar econômico é um ingrediente indispensável de qualquer equação de bem-estar. Mas o bem-estar social também faz parte desta equação, assim como o bem-estar ambiental, que inclui a poluição, proteção dos espaços ambientais, etc. Todos estes aspectos contribuem para o bem-estar psicológico dos sujeitos e conseqüentemente para a sua qualidade de vida.

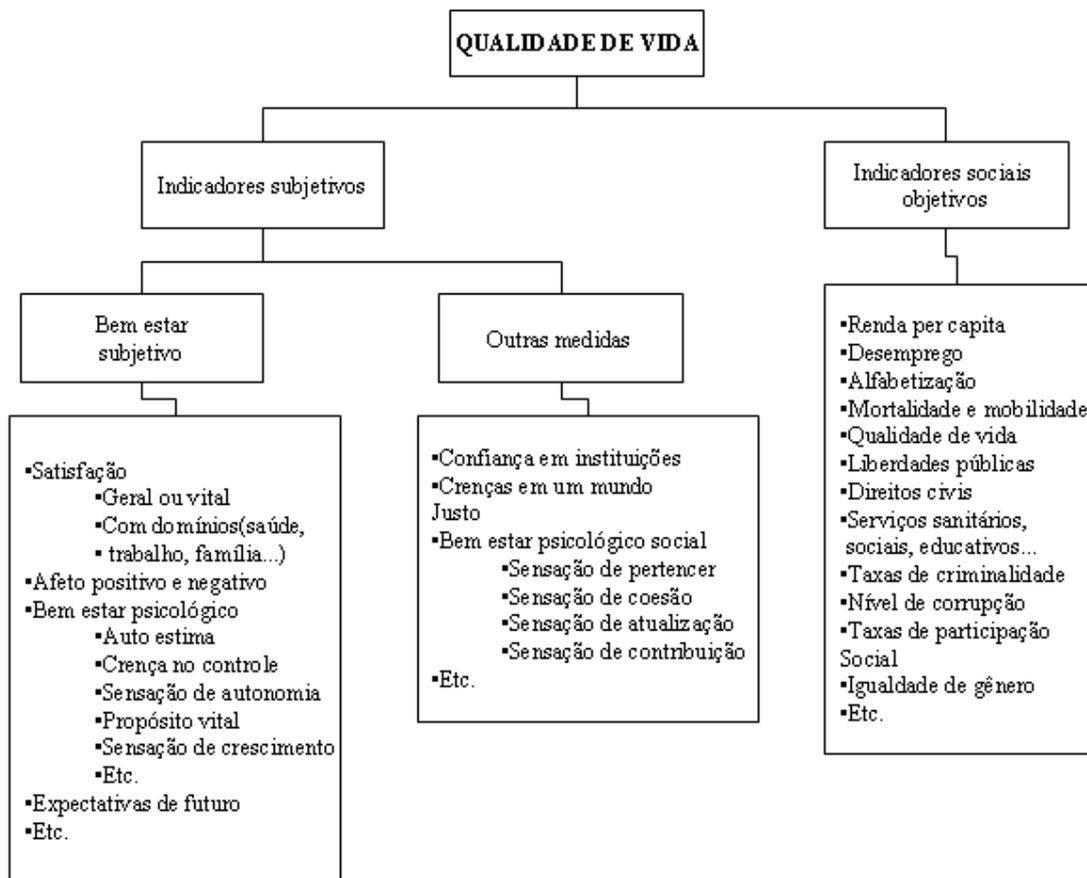
Figura 03: Tipos de Bem-Estar



Fonte: Hervás & Vázquez, 2009 p.107.

A qualidade de vida de uma nação inclui tanto aspectos ligados às taxas de alfabetização, segurança, cidadania, quanto aspectos mais subjetivos, como confiança nas instituições públicas, sensação de que seu país está em crescimento, segurança nos serviços, entre outros, como podemos observar no esquema abaixo:

Figura 04 - Qualidade de Vida



Fonte: Hervás & Vázquez, 2009, p.108.

De acordo com Hervás e Vázquez (2009), os indicadores econômicos que avaliam o bem-estar de uma sociedade são: o produto interno bruto, renda nacional, renda per capita. Todos estes itens se baseiam na produção de bens e serviços de uma nação, como segurança, saúde, educação, emprego, transporte, etc.

Os indicadores de bem-estar mais subjetivos, normalmente não são avaliados, mas são de igual importância, já que interferem diretamente na qualidade de vida do sujeito.

A família é outra instituição de suma importância na constituição do sujeito, pois é o primeiro microsistema que a criança vive, portanto recebe influências diretas. Ela transmite para o filho um capital cultural, ideológico, político e, conseqüentemente, as aspirações escolares, de acordo com sua condição de classe. Uma família bem estruturada, preocupada em manter valores e o bem-estar de seus componentes proporciona aos mesmos, emoções positivas, como sensação de segurança, confiança e afeto.

Vygotsky (1981) defende a idéia de que o outro tem fundamental importância no desenvolvimento do sujeito, ou seja, este se desenvolve através das interações sociais que estão carregadas de significados socialmente construídos.

A escola é uma instituição que não pode ser desconsiderada, pois graças ao trabalho voltado para as crianças, desde a mais tenra idade, desenvolvem-se as fortalezas humanas. As escolas tradicionais, normalmente, dão ênfase às Inteligências Lingüística e Lógico-Matemática, mas através do trabalho da Inteligência Emocional, que compreende a Inteligência Interpessoal e Intrapessoal, pode-se desenvolver o sujeito de forma integral.

A educação na perspectiva da Psicologia Positiva trabalha tanto as habilidades cognitivas, quanto as habilidades sociais, que incluem as habilidades interpessoais, o autoconhecimento, o autoconceito, a autoestima, etc. O desenvolvimento destas habilidades pode levar o sujeito a uma vida mais produtiva e feliz. Quando se pergunta aos pais o que desejam para o futuro dos filhos, seguidamente ouve-se a seguinte resposta: quero que eles sejam felizes!!! Todos nós queremos que nossos filhos sejam felizes. Mas o que estamos fazendo efetivamente para que ele seja feliz??? No que a escola está contribuindo para que isto aconteça?? Imagine uma escola que ensine as habilidades necessárias para alcançar a felicidade.

O grupo de pesquisa de Psicologia Positiva do Professor Martin Seligman, da Universidade da Pensilvânia desenvolveu um programa chamado Penn Resiliency Program. (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich e Linkins, 2009) Este programa consiste em desenvolver a resiliência (capacidade de enfrentar e superar as dificuldades da vida); desenvolver as emoções positivas; o engajamento nas atividades escolares; promover o otimismo; a criatividade; a flexibilidade de pensamento; o relaxamento; entre outras estratégias de manejo do comportamento negativo.

Segundo os pesquisadores acima citados, o programa ajudou a reduzir e prevenir os sintomas da depressão, os níveis de ansiedade dos alunos, a desesperança, e inclusive, os comportamentos agressivos e delinqüentes.

O objetivo principal do Programa de Psicologia Positiva na escola é ajudar os estudantes a identificar as suas qualidades, utilizando-as no seu dia-a-dia. No momento em que o sujeito descobre as suas fortalezas e as utiliza de maneira produtiva, os resultados são imediatos. O reforço das ações positivas eleva a sua autoestima, o seu nível de felicidade, fazendo emergir emoções positivas que são socializadas com sua família, seus colegas, professores, etc.

Mas, para implementar um projeto pedagógico desta natureza nas escolas e nas universidades é preciso também trabalhar no sentido de desenvolver as fortalezas humanas e as emoções positivas do corpo docente.

Um professor que não se realiza com o que faz, que não goste de lidar com pessoas, que não desenvolveu a empatia, dificilmente vai ter condições de trabalhar em um projeto desta natureza. Alguns professores *recebem o privilégio de lecionar e entediam em lugar de inspirar, contentam-se com o mínimo denominador comum em lugar de inspirar o máximo numerador.* (Zimbardo 2005, p. 12). Pesquisas comprovam que maus professores provocam efeitos negativos nos alunos, prejudicam a aprendizagem, e podem causar danos psicológicos. (Snyder e Lopez, 2009). Por isto a formação pessoal deve fazer parte da formação inicial e da continuada dos professores. Este tipo de formação, ajuda o autoconhecimento, a autorrealização e aumenta a autoestima docente.

Portanto, como se pode perceber a Psicologia Positiva pode ser aplicada em vários âmbitos: na nação, através de programas sociais que promovam saúde e educação de qualidade, geração de emprego e renda, etc.; na família, através do desenvolvimento de emoções positivas de empatia, solidariedade e compreensão e, nas intuições de ensino, contribuindo para o bem-estar docente e discente, melhorando a motivação para aprender e para ensinar.

Esta nova perspectiva da psicologia aponta a possibilidade de aumentar o bem-estar das pessoas, independentemente das dificuldades ou dos traumas que elas tiveram no passado, ou seja, todas as pessoas podem, em qualquer fase da vida, enfatizar as suas emoções positivas, desde que estejam atentas a elas.

Como tudo o que é novo no campo teórico, a Psicologia Positiva é alvo de inúmeras críticas, contudo, segundo Linley (2006), há três possíveis caminhos para o seu futuro. O primeiro deles é o desaparecimento deste movimento isolado e a integração dos seus principais conceitos à Psicologia Tradicional. O segundo é constituição da Psicologia Positiva como um estudo paralelo, na forma de uma especialidade da Psicologia. E o terceiro prevê a marginalização deste movimento.

No entanto, a maior parte dos estudiosos e pesquisadores da área aponta o primeiro caminho como o mais provável: a Psicologia Positiva tende a desaparecer como área específica, e seus conceitos serão absorvidos pela própria Psicologia como ciência, particularmente através da substituição da atual psicopatologia por um estudo científico da saúde psíquica.

Assim, faz-se necessário que os pesquisadores da Psicologia Positiva continuem estudando e pesquisando com seriedade e rigor científico o tema. Os estudos contribuirão na sustentação teórica e na construção de uma nova área dentro da psicologia. A promoção de novas pesquisas pode auxiliar no entendimento dos fenômenos psicológicos, na intervenção clínica e também contribuir junto com a Psicologia Cognitiva, na construção do conhecimento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como referencial a abordagem do Estudo de Caso. Esta categoria de pesquisa objetiva a análise profunda do objeto de estudo que pode estar vinculado a uma pessoa, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou uma comunidade. Para tanto, coleta dados em diferentes fontes e/ou utiliza diferentes instrumentos. A metodologia do tipo estudo de caso é eclética, é uma forma particular de estudo (Lüdke & André, 1986; Yin 2001; Engers 1994 / 2000).

Os autores acima citados e outros estudiosos da Metodologia Científica afirmam que a análise de uma situação de forma intensiva pode se utilizar de fontes de documentação, de observação direta e participante, de entrevistas e de outros métodos para coleta e tratamento de dados relativos a uma pessoa, uma família, um profissional, grupo, instituição, comunidade ou nação.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que pode ser considerada limitada quanto à generalização de cunho estatístico, porém, por se constituir na interação entre o pesquisador e o caso, num primeiro momento, e depois com o leitor, a qualidade e a utilidade deste tipo de investigação são de suma importância.

Com relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p. 28) afirma que: *ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.*

Além disso, a pesquisa qualitativa não descarta as relações e a dinâmica entre a pesquisadora e os sujeitos do estudo, isto é, considera a importância da subjetividade e da interpretação durante o processo. Para Ludke e André (1986) este tipo de abordagem enfatiza a complexidade das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

As entrevistas se constituíram em depoimentos que posteriormente foram analisados através de análise de conteúdo de Bardin (2010) em forma de categorias. A análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção /recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Para a autora, a análise de conteúdos tem como objeto de estudo a linguagem, e por isso os dados coletados asseguram a objetividade, sistematização e influência aplicadas aos discursos diversos. Esta metodologia é atualmente a mais utilizada para estudar e analisar

material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes.

3.1 Problema de pesquisa

Os estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem não têm motivação para aprender em função das dificuldades ou a falta de motivação causa as Dificuldades de Aprendizagem?

3.2 Objetivo Geral

Identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizado.

3.3 Objetivos Específicos

Verificar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem.

Levantar dados sobre as possíveis causas da desmotivação e quais são as influências do processo de construção do conhecimento.

Desenvolver estratégias de intervenção pedagógicas e psicopedagógicas que possam ajudar os estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem a aprender, com o apoio teórico das Teorias da Motivação e da Psicologia Positiva.

3.4 Questões de pesquisa

O que motiva os estudantes universitários com Dificuldades de Aprendizagem?

A falta de motivação para aprender causa as dificuldades de aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem causam a desmotivação dos estudantes universitários?

O que podemos fazer enquanto educadores para motivá-los?

3.5 Procedimento de pesquisa

A pesquisa é de cunho qualitativo e se realizou em basicamente três etapas. A primeira etapa compreendeu a definição dos sujeitos de pesquisa, a partir da conversa com professores universitários, no sentido de definir alunos universitários com dificuldades de aprendizagem que se dispusesse a participar da pesquisa.

Na segunda etapa, efetivou-se o contato com os sujeitos para os acertos de disponibilidade de horário e disposição para participar da pesquisa. Este primeiro contato foi importante para estabelecer o vínculo de confiança entre a pesquisadora e o sujeito pesquisado. Acertados os detalhes iniciais, as entrevistas começaram. O instrumento utilizado foi a entrevista semi-estruturada, com questões semi-abertas. As entrevistas foram gravadas e logo após degavadas para facilitar a análise.

Na terceira fase, a análise de dados propriamente dita foi realizada, com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2010).

3.6 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são seis estudantes universitários, na fase adulta jovem (20 a 40 anos), de uma grande universidade do Rio Grande do Sul, que apresentam ou apresentaram dificuldades de aprendizagem. Quatro dos seis entrevistados são mulheres em cursos de Licenciatura e os outros dois (homens) são estudantes dos cursos de Engenharia Civil e Jogos Digitais respectivamente. Todos os sujeitos foram apontados por professores da mesma universidade em função das dificuldades de aprendizagem.

Para que sejam preservadas as identidades dos sujeitos entrevistados selecionamos codinomes. Cada sujeito recebeu uma cor intuitivamente para futura identificação no decorrer do trabalho. As cores foram escolhidas em função da ligação da pesquisadora com as artes plásticas e pela valorização dos valores estéticos, além de representarem empiricamente estados de espírito, já que as cores nos suscitam emoções e podem despertar comportamentos.

Abaixo, quadro demonstrativo dos sujeitos com as suas respectivas características.

Quadro 05 – Identificação dos Sujeitos

NOME	IDADE	SEXO	CURSO	SEMESTRE
VERDE	32	F	Licenciatura em Matemática	7°
AZUL	33	F	Licenciatura em Matemática	5°
LARANJA	27	F	Licenciatura em Matemática	5°
MARROM	22	M	Engenharia Civil	2°
VERMELHO	31	F	Licenciatura em Letras Português/Inglês	6°
PRETO	20	M	Jogos Digitais	2°

Fonte: A autora (2011)

3.7 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a realização da pesquisa, foi aplicado, individualmente aos estudantes um instrumento, em forma de entrevista semi-estruturada, composto por sete perguntas semi-abertas que buscam identificar mais claramente os fatores que lhes despertam a motivação.

A opção por perguntas semi-abertas está no fato de que, através das respostas discursivas, pode-se não apenas identificar os fatores que despertam a motivação dos alunos, mas especialmente inferir sobre o que os alunos pensam sobre este assunto, sua história de vida acadêmica, a influência familiar que tiveram e especialmente, o que os motiva para melhorar o seu desempenho e a sua aprendizagem.

Conforme Günter (2003), as perguntas semi-abertas servem, no final do levantamento para capturar justamente aquelas opiniões não cobertas pelos itens fechados. Além de um

apanhado final ao concluir o questionário ou a entrevista, as perguntas semi-abertas podem reforçar a essencial percepção do respondente de que o pesquisador tem interesse na opinião dele, respondente.

Sobre o procedimento de entrevistar, Ludke e André (1986) afirmam que, na entrevista, a relação que se cria é de interação. Havendo um clima de estímulo e aceitação mútuos, as informações fluem de maneira notável e autêntica.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e a discussão dos dados serão apresentadas neste capítulo com o aporte metodológico da Análise de Conteúdo de Bardin (2010). Optou-se por apresentar a análise contemplando as perguntas, das oito questões apresentadas no roteiro de entrevista, reunindo-se de duas em duas perguntas aquelas que estavam interrelacionadas, pois se entende que, desta forma, a apresentação e a análise ficam mais claras para o leitor.

No decorrer da apresentação e da discussão retomaremos a fundamentação teórica utilizada no estudo, valendo-nos da experiência da pesquisadora como professora e psicopedagoga clínica, utilizando as falas dos sujeitos entrevistados, que aparecerá em itálico.

As categorias que emergiram da pesquisa foram as seguintes:

Figura 05 - Categorias



Fonte: A autora (2011)

A categorização foi realizada a princípio através de uma leitura flutuante das respostas dos sujeitos, recortes mais importantes da fala, organização de uma tabela com estas informações e por fim a análise do número de vezes em que apareceu a ocorrência. Após este trabalho, foi realizada a nomeação e agregação das categorias. Segundo Bardin 2010 p. 44): *a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto*

por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. O critério de categorização pode ser embasado por uma análise semântica (temas), por uma análise sintática (verbos, substantivos, adjetivos) ou por uma análise lexical (número de ocorrências de determinada palavra).

4.1 A HISTÓRIA ACADÊMICA E A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

A primeira pergunta do roteiro da entrevista era: *Conte-me a tua história acadêmica. Quais são as recordações que tu tens da tua vida escolar? O que te motivava estudar?* O objetivo desta questão era saber um pouco mais sobre a vida acadêmica do sujeito na infância e o quê o motivava a aprender. Entender e acompanhar o processo de construção do conhecimento e a motivação para tal, a fim de fazer uma comparação com a motivação de aprender atual e/ou observar o momento em quê mudanças aconteceram, elencando os fatores que interferiram.

A terceira pergunta era: *Qual a influência que a tua família teve e ainda tem na tua vida acadêmica?* Esta questão nos daria dados sobre a influência da família na vida escolar e, conseqüentemente, na motivação para aprender. O agrupamento foi realizado respeitando as temáticas: a família normalmente participa muito da vida acadêmica dos filhos quando eles são crianças, o que muitas vezes não acontece na adolescência e na vida adulta. Este agrupamento favoreceu a análise destes dados.

Pelo relato sobre a vida acadêmica na infância dos entrevistados, pode-se perceber que, cinco dos sujeitos gostavam da escola, gostavam de estudar e tiravam boas notas. O sujeito **VERMELHO** nos disse que: *eu me considerava uma boa aluna {...} gostava de estudar, participava das atividades de sala de aula, acompanhava bem as aulas, gostava da escola, tirava boas notas...* O sujeito **MARROM**, foi o único que disse que não gostava da escola e que não gostava de estudar: *eu só gostava de brincar. {...} Gostava do intervalo, de brincar com os meus amigos. {...} Não gostava da escola porque lá os caras ficavam avacalhando, zoando da gente, era bem ruim, eu era gordinho né? Gordo, baleia, saco de areia. Sofri muito bullying.* O sujeito **LARANJA** nos relatou que era muito esforçada: *sempre gostei de estudar, dormia em cima dos livros...*

Em relação à motivação, quatro dos sujeitos afirmaram ter motivação para aprender na infância. O sujeito **AZUL** nos contou que a professora de português a motivava a ler,

emprestando os livros que comprava para os seus filhos: *ela trazia os livros dos filhos dela prá eu ler. {...} da série Vagalume ... {...} Por que ela trazia para mim? Ela me dava uma atenção especial... isto me motivava mais.* Com esta fala pode-se perceber como o aluno sente-se, recebendo uma atenção especial do professor e como a atitude demonstra a AFETIVIDADE que a professora tinha em relação aos alunos. O fato de trazer da sua casa os livros para os alunos lerem, demonstra esta afetividade e motiva os alunos a continuarem lendo. Segundo Mosquera e Stöbaus, (2006 p.124):

A temática da afetividade é, nestes momentos, altamente relevante especialmente em se tratando de Educação Infantil e Ensino Fundamental, mas não deixa de ser também importante em qualquer nível de ensino e nas relações interpessoais, e também em uma visão social e comunitária, na Educação para a Saúde e na Educação Social.

A afetividade aparece como uma categoria muito importante não só na relação professor/aluno, mas também na relação familiar. Segundo Dejours (1999), negar ou desprezar a afetividade é nada mais nada menos que desprezar e negar o homem, é negar a própria humanidade.

A afetividade e a solidariedade sempre estiveram presentes nas relações humanas, principalmente entre as pessoas de uma mesma família, como se pode perceber na fala do sujeito abaixo.

VERMELHO assumiu que era motivada a estudar e tirar boas notas para agradar os pais: *sabe aquela coisa de tu ir bem na escola e falar pro pai e prá mãe {...} saber que o teu pai e a tua mãe vão dizer: aí, foi bem filha, que bom, parabéns!!! Aquilo era bem prazeroso. Me motivava a estudar mais.* . O afeto que recebia dos pais quando chegava com um bom resultado, era o que na verdade a motivava, além, é claro dos elogios. A PSICOLOGIA POSITIVA aparece aqui como mais uma categoria. na valorização das potencialidades do sujeito..

O sujeito **VERMELHO** começou a ter dificuldades na escola quando os pais se separaram, ficou morando com a mãe que não cobrava tanto a questão do estudo e neste momento teve a primeira reprovação. Quando foi morar com o pai, voltou a ter êxito: *na casa do meu pai as coisas eram melhor conduzidas, ele cobrava mais* O sujeito **PRETO** também relata que começou a ter dificuldades de aprendizagem quando os pais se separaram: *eu fui no psicólogo várias vezes, eles falavam sempre a mesma coisa, o jeito de atingir meus pais era ir mal na escola. {...} Eu não estava nem aí, ficava só dormindo, só conversando, nem tava na*

aula, larguei de mão de vez. ...perdi a motivação. {...} Eu comecei a engordar, comecei a ter alergia respiratória, tive psoríase.

O sujeito **MARROM** também coloca que estudava para agradar os pais, nos disse que: *pai gosta de nota boa, né? Sempre incentivando que a gente estude, estude, estude, estude, estude, estude, mas não se importa com o que a gente acha.* Nesta fala percebe-se a repetição da palavra *estude*, no imperativo. Em função da ênfase que o sujeito dá para a palavra e da forma como ele falou, inferiu-se que o pai, só mandava estudar, mas não se preocupava com o desejo do menino e com os seus sentimentos em relação à escola e à aprendizagem em si. Neste caso a afetividade não parecia estar presente na relação, ou pelo menos a sensibilidade para entender as necessidades da criança, pois foi possível identificar uma carência de afeto nesta relação de pai e filho.

Vários estudos demonstram que o envolvimento dos pais interfere na dedicação dos filhos aos estudos de forma positiva. Se o pai ajuda os filhos nas tarefas da escola, demonstra o seu interesse, apóia nas dificuldades, o estudante tem mais motivação para ir à escola, estuda com mais freqüência e demonstram um desempenho acadêmico melhor. (VIZZOTO, 1988).

Nas falas dos sujeitos **VERMELHO**, **PRETO** e **MARROM** pode-se perceber a importância e a influência da família toda na vida acadêmica dos estudantes, não só da figura paterna, surgindo uma nova categoria: FAMÍLIA. Desta forma podemos entrar na terceira questão que se tratava da influência da família na vida acadêmica dos sujeitos na infância e na vida atual.

Cinco dos seis participantes da pesquisa reconheceram que a influência da família é muito importante na vida acadêmica dos filhos, tanto na infância quanto na vida adulta. Segundo o sujeito **AZUL**: *são eles que não nos deixam desistir e são os que nos apóiam.*

O apoio financeiro e emocional apareceu em praticamente todas as falas, tanto na infância, quanto na vida adulta. Três dos entrevistados citaram que a família exercia um forte controle sobre as questões da escola. *Desde criança eles foram muito em cima: “precisa estudar, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê...”* (**PRETO**) A repetição da expressão: *não sei o quê*, demonstra a chateação do sujeito com os sermões dos pais, mas ele reconhece que foi e é importante a participação dos pais na vida acadêmica. O apoio financeiro está presente desde a infância até o Ensino Superior em cinco dos seis entrevistados, que revelam que não conseguiriam estudar sem a ajuda financeira dos pais. Só uma pessoa entrevistada relatou que o pai ajudou no início e que depois ele não teve mais condições. *No primeiro ano*

da faculdade meu pai ajudou, ele pôde ajudar, depois não, então tive que trancar duas vezes a faculdade. (LARANJA)

Da mesma forma que o apoio financeiro da família pode incentivar e contribuir para a aprendizagem do sujeito, pode também impedir o desenvolvimento da sua autonomia. Segundo Acosta e Vitale (2010, p.72): *A dependência econômica, por vezes, serve como instrumento direcionador e impedor da aquisição da autonomia necessária para o ingresso na vida adulta. Quanto maior a dependência financeira, menor a autonomia do jovem para construir seu “ser no mundo”.*

A entrevistada VERDE contou que quando fez dezoito anos o pai, *mandou ela se virar, trabalhar para pagar a faculdade, as contas, afinal já era maior de idade e que, neste momento, ela se desestabilizou. Não tinha maturidade para trabalhar, pagar as contas e estudar. No começo ele começou me apoiando, depois quando fiz dezoito anos, aquela história, tu já é de maior, agora tu te vira, tu arruma emprego prá pagar a faculdade, que o que a gente tinha que fazer por ti a gente já fez.*

De acordo com Acosta e Vitale (2010, p.68): *Entrar no mundo adulto significa desprender-se do seu mundo infantil, tarefa que deverá acontecer gradativamente e para a qual o adolescente não está preparado.* O que não aconteceu com o sujeito que, aos dezoito anos, foi intimada pelo seu pai a *cuidar da vida*. Não foi preparada para este momento e não teve condições emocionais para tal.

A entrevistada VERMELHO relatou que foi mãe jovem e que isto, às vezes, a desmotivava, mas que sempre teve uma família solidária que a apoiou em todos os momentos. *A gravidez na adolescência poderia ser um atraso na minha vida e tal, eu acho que, de uma certa forma, não atraso, mas uma realidade, mulher solteira, com filho, as coisas não são tão fáceis... {...} A minha família, minha mãe, sempre teve muito, me apoiando, então tipo, nunca tive problema, a não ser quando meu filho tivesse doente.*

Dois dos entrevistados afirmaram que as famílias interferiram na escolha do curso de Ensino Superior. O sujeito MARROM que na primeira pergunta sobre a motivação para aprender na infância estudava para agradar os pais revela que escolheu o curso de engenharia também em função disso: *porque eu queria fazer arquitetura, realmente, mas por livre espontânea pancada eu tive que optar por engenharia, né? Engenharia Civil no caso. Fui para a área que eu queria, mas não era exatamente aquilo que eu queria. {...} o ENG antes do nome dá mais status, mais dinheiro...* Segundo seu pai. E continua ele: *Eu gosto de criar coisas bonitas, interessantes, não só trabalhar calculando estruturas... {...} mas agora eu gosto do curso.*

A entrevistada **LARANJA** foi influenciada pela mãe, que resolveu estudar magistério depois que os filhos estavam grandes. *Daí a minha mãe foi resolver ser professora depois que nós era grande, eu e minha irmã, nós já era grande, (reflexiva) então ela trazia prá casa aqueles trabalhinhos e eu comecei a gostar do negócio.*

A entrevistada **AZUL** também cita a influência da grande família, composta por tios, tias, primos e primas que também influenciam e motivam para continuar estudando. *As tias são as primeiras, a mãe junto “Ah e aí?, o que tu vai fazer depois que te formar? Vai dar sequência? No que tu vai fazer pós-graduação? Tu já pensou em fazer Mestrado”.*

A entrevistada **LARANJA** foi a única a dizer que a influência da família não era muito importante. Não entrou em detalhes em relação à família, mas deixou claro que se preocupava muito com as questões que envolviam os problemas familiares. *Isto interfere muito na faculdade, eu to sentada, pensando nas coisas que tão acontecendo em casa...*

Nestas duas questões pode-se perceber que a família tem uma influência muito grande na vida acadêmica dos estudantes, desde a mais tenra idade até a idade adulta e que a afetividade está presente como fator motivador, tanto nas relações familiares, quanto na relação professor aluno. As relações de afeto entre familiares e entre professor aluno pode aumentar a motivação intrínseca, pois o vínculo formado pelo afeto pressupõe um comprometimento de atender às expectativas do outro.

4.2 FATORES QUE CAUSAM A DESMOTIVAÇÃO NA FAMÍLIA, NA UNIVERSIDADE E NA SOCIEDADE.

Figura 06- Fatores que desmotivam



A quarta pergunta da entrevista dizia respeito aos fatores que poderiam causar a desmotivação na família, na universidade e na sociedade. O que te desmotiva na tua família, na faculdade, socialmente?

Figura 07 - Fatores que desmotivam na família



Fonte: A autora (2011)

Em relação às causas que poderiam causar desmotivação na família, foi levantada uma série de fatores isolados, não caracterizando nenhuma categoria específica, pois não se repetiram de sujeito para sujeito.

Os conflitos familiares e a falta de união na família apareceram na fala do sujeito VERDE. A saúde da mãe, depressiva, aparece na fala do sujeito AZUL: *o estado de saúde da minha mãe, eu acho que isso é que me desmotiva, me abala, me deixa preocupada. Isso me influencia muito.*

LARANJA mencionou problemas familiares, mas não especificou quais. Pode-se perceber pela experiência clínica, que havia sérios problemas para serem apresentados, mas a entrevistada não quis entrar em detalhes, mantendo-se nas questões da aprendizagem.

O sujeito MARROM relatou que o que o desmotivava na família dele era que os pais tinham uma concepção diferente de vida, de valores. Davam muita importância à questão material e ele não achava que isso era o mais importante. Esta informação apareceu também na pergunta que se referia aos fatores de escolha do curso. Ele deveria ter uma profissão que fosse muito rentável, mesmo que não fosse exatamente o que queria. *Todo mundo só pensa em dinheiro, isto é um saco, é um bando de mercenário.*

VERMELHO não citou fatores que desmotivam na família, salienta que sua família é muito solidária. Cita sua mãe como colaboradora na educação e nos cuidados com seu filho. Segundo Acosta e Vitale (2010), as mudanças dos laços familiares e a vulnerabilidade que

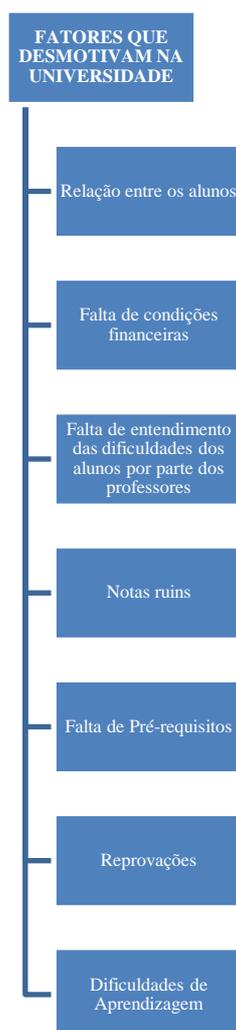
atinge as famílias demandam novos papéis para os avós, que além de ganharem na relação afetiva com os netos, auxiliam na socialização, nos cuidados e no sustento.

Por fim, **PRETO** se mostrou muito incomodado pelo fato de ser tratado, até agora, como criança. *Eles me vêem como criança, isso. {...} eu acho que é porque eu sou meio perdido na minha vida, não faço nada, acho que é por isso. {...} daí eu começo a acreditar.*

Neste caso a família está contribuindo de forma negativa para que o sujeito não desenvolva a sua autonomia, o seu autoconceito e a sua autoimagem, e conseqüentemente a sua autoestima. Foi possível inferir, através da fala do sujeito, que sua autoestima está extremamente abalada. *Eu sou uma pessoa bem problemática. {...}Eu sou muito chato, ninguém consegue conversar comigo por muito tempo.* Neste caso, especificamente, a intervenção psicopedagógica com os aportes teóricos da PSICOLOGIA POSITIVA, poderiam, com certeza, trabalhar o seu autoconhecimento através do reconhecimento das suas capacidades, desenvolvendo suas potencialidades, a sua autonomia, construindo uma autoimagem mais positiva, potencializando as emoções que despertam sentimentos de felicidade e a motivação para aprender.

Em relação aos fatores que desmotivam na universidade também não se teve uma uniformidade nas respostas, conforme figura:

Figura 08– Fatores que desmotivam na universidade



Fonte: A autora (2011)

MARROM não citou nenhum fator na universidade que o desmotive. *Não tem nada que me desmotiva, quando eu comecei na faculdade... isto só me motivou mais. {...} o clima na faculdade é muito bom, eu adoro.*

AZUL e **LARANJA** referiram-se às DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM, às notas ruins e às inúmeras reprovações, conforme veremos nos relatos a seguir. As dificuldades de aprendizagem aparecem neste momento como uma categoria de análise e, consequentemente, como um fator de desmotivação na universidade.

AZUL nos diz: *eu fico chateada quando não consigo tirar uma boa nota. {...} Fico um pouco desmotivada porque eu vejo que eu poderia ter estudado mais e não estudei e acho que isto desmotiva sim, poxa vida poderia ter conseguido, podia ter acertado e não consegui.* Nesta fala do **AZUL** percebe-se a falta de entendimento sobre as suas dificuldades, dando preferência por assumir a culpa de não ter estudado mais. *Não fui tão bem porque não estudei*

tanto quanto devia. Na verdade, infere-se que este seria um mecanismo de defesa de negação das suas dificuldades. Na medida em que se nega o real motivo de se ter ido mal na prova, não se resolve o problema, simplesmente o desloca.

LARANJA nos relata que fica muito desmotivada com as inúmeras reprovações. *Cada cadeira que eu rodava, prá mim era muito frustrante a reprovação. {...} não sei se chegou a dez, não sei, eu tenho que parar para pensar, nem queria pensar, mas foi ali. {...} Daí ficava me condenando muito, daí me doía por causa do dinheiro, eu gastava com transporte também, outras coisa.*

Esta fala remete à falta de entendimento que a universidade tem das dificuldades de aprendizagem de seus alunos adultos. Na verdade, percebe-se que a maioria dos professores universitários não tem conhecimento sobre estas questões.

As formações continuadas para professores universitários são praticamente inexistentes, mas entende-se que o investimento neste tipo de formação é imprescindível para despertar a sensibilidade e chamar a atenção para as dificuldades dos estudantes..

Um aluno que reprova em diversas disciplinas precisa de atenção especial, por parte dos professores e da universidade, visando a identificação das causas de repetência e prevenção das evasões.

Os professores precisam estar atentos ao número cada vez maior de alunos com necessidades educativas especiais que estão chegando às universidades através dos programas de educação inclusiva e que não estão tendo normalmente um atendimento adequado a estas necessidades.

O sujeito **VERDE** queixa-se de que os professores não têm o entendimento das suas dificuldades, relata seu sofrimento psíquico em função do TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e que os professores não têm a mínima ideia do que isto pode ser. *Eu tenho muitos deslizes por descuido e na verdade acabo sendo rotulada de cabeça de vento {...} quando a gente pega a prova de um aluno a gente percebe se ele sabe ou se ele errou por descuido, desatenção ou se ele não sabe nem como começar, a gente vê nítido, né? Na universidade eles não querem nem saber. Eu já troquei o seis pelo nove e errei a conta toda... eu sabia, só me distraí... e o professor não entendeu isto.* Esta fala revela o grau de sofrimento destes alunos diante da falta de compreensão das suas dificuldades, tanto que no momento em que relatava esta história, os olhos de **VERDE** encheram-se de lágrimas, evidenciando a sua dor.

PRETO relata que adora a faculdade. *Eu acho a melhor faculdade do mundo.* Apresenta-se muito motivado com o curso, mas queixa-se da falta de pré-requisitos,

principalmente na matemática. Concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na EJA (Educação de Jovens Adultos), em função das suas dificuldades de aprendizagem.

VERMELHO me pareceu muito desmotivada para a aprendizagem, relata que se sente desmotivada pelo fato de não ter condições financeiras para fazer mais disciplinas, que não se encontrou dentro do ambiente universitário. *A relação entre as pessoas me desmotiva, ainda tem aquela coisa, tem gente que acha que tem mais prá dizer do que os outros e atropela. {...} Tu vê que não é intenção de contribuir, mas na intenção de desconsiderar o trabalho do colega, sabe?*

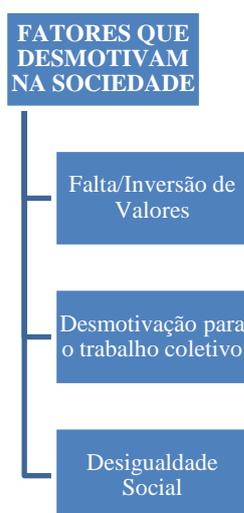
A necessidade de pertencer é uma das três necessidades psicológicas inatas subjacentes da Teoria da Autodeterminação, junto com a necessidade de autonomia e da necessidade de competência. O sentimento de pertencimento faz com que as pessoas sintam-se mais seguras e, conseqüentemente, mais motivadas à realização das tarefas. Segundo Heeve 2006, os relacionamentos são construtos motivacionais importantes, na medida em que os sujeitos apóiam-se mutuamente, apresentando maior resistência ao estresse e às dificuldades emocionais.

O Sujeito **VERMELHO** não conseguiu, por algum motivo, formar vínculos positivos na universidade e, conseqüentemente, não teve este fator protetor, que poderia ter aumentado a sua motivação para aprender.

O que mais chamou a atenção como fator de desmotivação na universidade foram as dificuldades de aprendizagem e a falta de entendimento dos professores em relação a este aspecto. A maioria dos professores universitários parece não apresentar nenhum conhecimento nesta área, o que demanda uma formação continuada urgente.

Em relação aos fatores que desmotivam na sociedade, três dos seis sujeitos afirmaram estar preocupados com a falta de valores ou com a inversão de valores na sociedade moderna e os outros sujeitos trazem outras questões, conforme veremos a seguir.

Figura 09 – Fatores que desmotivam na sociedade



Fonte: A autora (2011)

VERDE, **LARANJA**, **VERMELHO** E **PRETO** fazem referência ao sentimento de desmotivação e de desilusão em relação aos valores. *Houve uma inversão de valores na sociedade. {...} Antigamente o que era mais importante era que a pessoa tivesse um bom estudo e um bom conhecimento prá ser alguém na vida, e atualmente, eu acredito que seja assim, mas a sociedade não vê assim, estudar prá quê professora?* **VERDE**

AZUL se diz desmotivada pela falta de vontade das pessoas em fazer um trabalho coletivo. Relata que, às vezes, chega à escola em que trabalha cheia de idéias e que os colegas professores não querem nada com nada. *Quando a maior parte não quer fazer, estão inertes, contagiam os outros.* **PRETO** se diz desiludido com a sociedade. *Eu acho que a sociedade está perdida. Há muita maldade, discriminação... Eu sou muito desiludido com tudo.* E por fim **MARROM**, desabafa que o quê lhe deixa desmotivado na sociedade é a desigualdade social. *Todos deveriam ter a oportunidade de chegar ao Ensino Superior, mas infelizmente isto não acontece.*

Percebe-se que estes jovens adultos, nascidos na presente era digital, sentem a falta, na sociedade, dos valores que lhes foram ensinados pelos pais, sentem-se perdidos nesta sociedade capitalista, na qual predomina o individualismo e a ausência da preocupação com o outro.

4.3 FATORES MOTIVACIONAIS PARA A ESCOLHA DO CURSO

A quinta pergunta era: quais foram os fatores motivacionais que o levaram a escolher o curso de Ensino Superior? O objetivo desta pergunta era descobrir se a escolha do curso era do seu desejo ou se eles foram influenciados por alguém. Acredita-se que, se a escolha do curso for do interesse do aluno, ele estará mais motivado para estudar e, conseqüentemente, aprender.

Figura 10 – Fatores motivacionais para a escolha do curso superior



Fonte: A autora (2011)

Duas pessoas entrevistadas relataram que a escolha do curso, coincidentemente o curso de Licenciatura em Matemática, foram escolhidos em virtude do não-saber e do desejo de saber. AZUL relatou que não sabia matemática, que tinha muita dificuldade no Ensino

Fundamental e Médio. Não entendia de onde saíam as respostas das questões, não via sentido em tudo aquilo. *Eu vou fazer matemática porque no Ensino Fundamental e Médio nenhuma professora conseguiu me explicar de onde que saíam os números, o que elas faziam prá chegar à resposta, o porquê que eu não aprendia matemática, onde que estava a minha dificuldade.*

VERDE, por sua vez, nos diz que fez curso de magistério e quase não teve esta disciplina. Quando foi estudar no cursinho pré-vestibular entrou em contato mais direto com a matéria e começou a gostar. Descobriu que a lógica matemática fazia muito sentido e que seu pensamento acompanhava esta mesma lógica. *Para mim era mais aceitável aquela linha de raciocínio, do que uma linha, por exemplo, que tem a história, a filosofia, a área das humanas. {...} Esta área eu achava complicado.*

LARANJA, **MARROM**, **VERMELHO** e **PRETO** afirmaram que escolheram o curso porque gostavam muito da área, que tinham mais facilidade. As probabilidades de trabalho e de sucesso financeiro na carreira também foram fatores citados por **LARANJA**, **MARROM** e **PRETO**. **LARANJA** nos conta que levou em consideração o fato de poucas pessoas gostarem de matemática e que teria emprego sempre sendo professora desta disciplina. **MARROM** também diz ter levado em consideração o fato de que as engenharias estão em alta. *Faltam engenheiros no Brasil e é uma profissão bem rentável.* **VERMELHO** afirma o gosto pela língua estrangeira e que foi influenciada também por uma professora muito boa que a motivava a aprender inglês. **PRETO** diz ter verdadeira paixão pelos jogos digitais desde pequeno. *Ficava horas jogando vídeo game, era bom nisto. Resolvi transformar a minha paixão em trabalho.*

Pode-se perceber em várias falas que quase todos foram influenciados de alguma forma por outras pessoas na escolha do curso. **MARROM** influenciado por seu pai para o curso de engenharia. **VERMELHO** e **LARANJA** por ótimos professores de matemática e Língua Inglesa respectivamente.

Na fase de desenvolvimento Adulto Jovem o sujeito, normalmente, ainda não construiu a sua identidade, portanto está muito suscetível às influências de pessoas do seu convívio, principalmente pais e professores, pessoas que lhe servem como exemplo.

O único sujeito que não se deixou influenciar pelo desejo da mãe foi o **PRETO** que decidiu pelo seu desejo. *Minha mãe dizia, faz engenharia, tu vai ganhar dinheiro. Mas eu queria fazer jogos, olhei o programa e achei muito legal. Ainda bem.*

Em relação à escolha do curso ficou evidente que as influências da família e de professores importantes são comuns nas relações, principalmente quando estas relações são

permeadas por admiração e por afeto. O desejo de saber e o gosto pelo conhecimento também ficou evidenciado em praticamente todas as falas. Apenas um dos sujeitos cita a rentabilidade da profissão como um fator importante na escolha do curso superior, mas mesmo assim afirma que sempre gostou da área.

4.4 IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO

A sexta questão referia-se a importância que o sujeito dá ao conhecimento e quais os fatores que o motivam mais para a aprendizagem.

Cinco dos seis sujeitos revelaram que o conhecimento é muito importante para o trabalho e para a vida de uma maneira geral. **AZUL** nos diz que: *se você não tem conhecimento fica alienado. {...} você tem duas maneiras de ficar preso, uma é a prisão do corpo físico e outra é a alienação do cérebro. Quando você não estuda, você não tem ideias próprias.* Fernandez (2001) nos diz que a autoria de pensamento é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. **AZUL** acha importante ter conhecimento para poder construir suas ideias acerca do mundo em que vive.

LARANJA demonstra ter muito amor pelo conhecimento, apesar das inúmeras dificuldades. No caso do sujeito **LARANJA**, as dificuldades de aprendizagem não interferiram na sua motivação para aprender, pois ele apresenta muita persistência, uma característica importante para o sucesso acadêmico e profissional. Seligman no seu mais recente livro lançado no Brasil, Florescer (2011) nos diz que:

Um esforço muito elevado é causado por uma característica da personalidade: a persistência extrema. Quanto mais GARRA você tem, mais tempo você despende na tarefa, e todas essas horas não apenas se somam a qualquer habilidade inata que você já tenha, elas se multiplicam seu progresso rumo ao objetivo. (Seligman 2011, p. 136)

MARRON se denomina pirado, viciado em informação. *Sou muito curioso, a curiosidade me motiva a aprender. Tô sempre olhando sites de notícias, eu gosto de ter as informações, quero saber como as coisas funcionam, como aconteceram, o como e por quê das coisas.* Esta característica do sujeito **MARRON** é uma das principais forças e virtudes do caráter e parte fundamental em nossa vida diária. Pesquisar, perguntar, querer saber, expressar a curiosidade e interesse por determinado assunto, leva o sujeito ampliar os seus conhecimentos.

Pesquisas na área da Psicologia Positiva mostram que a pessoa com elevada curiosidade tem: maior satisfação nos estudos, no trabalho, maior engajamento nas atividades que faz e um maior sentido na sua existência. Esses estudos mostram que os benefícios abrangem praticamente todos os domínios da vida pessoal.

Segundo Kashdan (2009), para se poder aprender e fazer a diferença precisamos recorrer à nossa curiosidade. A curiosidade, neste caso, não é somente aquela associada ao ficar curioso perante um estímulo novo no ambiente, a curiosidade a que Kashdan se refere implica o desejo de estar aberto a novas experiências e descobertas. É a atitude que nos permite estar atento e explorar o contexto e as possibilidades de crescimento pessoal que podem advir de uma nova situação.

VERDE nos surpreendeu quando disse: *quanto mais conhecimento eu tiver, mais entendimento da vida vou ter. Conhecer matemática me deu suporte para entender muitas outras coisas da vida. A matemática ensinando para a vida. A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA motivando para a aprendizagem e também desenvolvendo emocionalmente o sujeito.*

Para praticamente todos os sujeitos o conhecimento é muito importante, servindo de mola propulsora para a construção da autoria de pensamento, quebrando o paradigma da alienação. A curiosidade e a garra aparecem como forças pessoais para que o conhecimento se desenvolva e a motivação para aprender continue presente.

4.5 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM/TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

A segunda pergunta da entrevista dizia respeito às Dificuldades de Aprendizagem que os sujeitos apresentavam na infância e as que apresentam hoje e qual a interferência destas dificuldades na sua motivação para aprender.

Um dos critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa era que o mesmo apresentasse Dificuldades de Aprendizagem, portanto todos os sujeitos têm em comum esta característica.

O objetivo desta pergunta é o de fazer um levantamento das dificuldades na infância e na vida adulta. Com estas informações poderíamos saber se as dificuldades continuaram ou não, e se interferiram na sua vida acadêmica e na sua motivação para aprender.

Observou-se que as dificuldades continuaram e todos os entrevistados afirmaram que estas interferiram na sua infância e que continuam interferindo muito na sua vida acadêmica atual.

As respostas dos sujeitos destacaram as seguintes dificuldades que interferiam na sua aprendizagem:

Figura 11– Dificuldades que interferem na aprendizagem



Fonte: A autora (2011)

Dentre estas dificuldades as que mais apareceram foram: a hiperatividade, a falta de concentração, o esquecimento e a desorganização. Cinco dos seis entrevistados relataram estas dificuldades. Dos cinco sujeitos que manifestaram estes sintomas (dificuldades) quatro foram diagnosticados com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e todos eles administram ou administraram medicação para o transtorno em alguma fase da vida.

Em um primeiro momento esta informação surpreendeu a pesquisadora, porque não esperava-se que o TDAH estivesse tão presente na vida adulta e também não se imaginava que pudesse interferir tanto na aprendizagem dos adultos jovens.

Ao longo de vários anos de trabalho como psicopedagoga, a pesquisadora se deparou com muitos casos de crianças e adolescentes com TDAH, motivo pelo qual o estudo aprofundado deste transtorno tornou-se necessário.

Segundo Barkley (2002, p.36): *O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. É um dos transtornos mais comuns na infância e na adolescência, podendo diminuir os sintomas na vida adulta. Isto é certamente verdadeiro em algumas formas mais brandas do TDAH, em talvez metade ou mais desses casos muito brandos, os comportamentos parecem entrar dentro dos limites na fase adulta.* (Barkley 2002, p.36)

Esta leitura anterior desenvolveu-nos a compreensão de que os sintomas diminuiriam na vida adulta e que não iriam interferir tanto na aprendizagem e na motivação para aprender, o que, de acordo com os depoimentos da pesquisa, nem sempre acontecem.

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) caracteriza-se por dois grupos de sintomas: desatenção e hiperatividade/impulsividade, segundo o DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da APA(American Psychiatric Association) 4º Edição).

Os seguintes sintomas fazem parte do grupo de desatenção:

- a) Não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido;
- b) Ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e\ou jogos;
- c) Não prestar atenção ao que lhe é dito;
- d) Ter dificuldade em seguir regras e instruções e\ou não terminar o que começa;
- e) Ser desorganizado com as tarefas e com os materiais;
- f) Evitar atividades que exijam esforço mental continuado;
- g) Perder coisas importantes;
- h) Distrair-se facilmente com coisas que não tem nada a ver com o que está fazendo;
- i) Esquecer compromissos e tarefas.

Os seguintes sintomas fazem parte do grupo de hiperatividade\impulsividade:

- a) Ficar remexendo as mãos e\ou pés quando sentado;
- b) Não parar sentado por muito tempo;
- c) Pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter a sensação interna de inquietude;
- d) Ser muito barulhento para jogar ou divertir-se;

- e) Ser muito agitado;
- f) Falar demais;
- g) Responder as perguntas antes de terem sido terminadas;
- h) Ter dificuldade de esperar a vez;
- i) Intrometer-se em conversas ou jogos dos outros.

Levando em consideração os grupos de sintomas divide-se o TDAH em três tipos, de acordo com o DSM-IV:

- TDAH com predomínio de sintomas de desatenção – Tipo Desatento.
- TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade – Tipo Hiperativo/Impulsivo.
- TDAH com sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade.

VERDE diagnosticada com TDAH, relata com muita propriedade e conhecimento do assunto que: *quando eu era criança ficar quieta e me concentrar na aula, era muito difícil, bom é até hoje... {...} meu pensamento sai vagando, já está em outra pessoa, e opa!!!, volta, sabe?? Isso acontece seguido.*

Em relação ao TDAH tipo desatento, Biquini Cavado um grupo musical brasileiro, gravou uma música: *No Mundo da Lua*, que descreve muito bem o sentimento das pessoas que possuem TDAH tipo desatento.

Quando os astronautas foram à lua que coincidência eu também estava lá fugindo de casa, do barulho da rua pra recompor meu mundo bem devagar Que lugar mais silencioso Eu poderia no universo encontrar Que não fossem os desertos da lua Pra recompor meu mundo bem devagar.

A impressão que se tem de um sujeito com TDAH tipo desatento é que ele está mesmo no mundo da Lua, perdido em seus devaneios, alheio ao mundo ao seu redor. Este tipo de aluno é muito comum nas salas de aula, tanto na escola básica quanto na universidade. Distraem-se olhando para o mosquitinho na parede, perdem toda a explicação da professora e, conseqüentemente, a linha de raciocínio, o que prejudica a sua aprendizagem.

A sensação de inquietude que provoca a hiperatividade também é relatada pelo sujeito **MARRON**: *tem uma coisa dentro de mim que não me deixa ficar quieto, por mais que eu tente controlar.* Esta sensação provoca a hiperatividade, mexer o corpo para aliviar o espírito e diminuir a ansiedade. Chico Buarque na sua música *O que será*, nos fala desta sensação com a sensibilidade do poeta:

O que será que me dá
 Que me bole por dentro
 Será que me dá
 Que brota à flor da pele
 Será que me dá
 E que me sobe às faces e me faz chorar
 E que me salta aos olhos a me atraíçoar
 E que me aperta o peito e me faz confessar
 O que não tem mais jeito de dissimular...

A falta de atenção e a desorganização também são relatadas pelos sujeitos pesquisados. **VERMELHO** nos diz: *tenho dificuldade para me concentrar para fazer alguma coisa, e quanto tem prazo, daí é um problema, não consigo me organizar e o tempo tá estourando, preciso ser mais rápida, mais prática e não consigo, é tudo uma bagunça.* **LARANJA** relata: *tenho tanto problema de atenção, concentração que na leitura, eu leio aquilo ali, eu não entendo, tenho que voltar e ler de novo, esqueço o que li. {...}tu lê da boca prá fora ou com os olhos e tal, mas tá com a cabeça em outro lugar, daí não adianta. {...} sou muito bagunceira. {...} meu quarto é uma bagunça só, meu guarda-roupa... Meu Deus!!!*

Estes sintomas acima citados deverão estar presentes por mais de 6 meses; algum sintoma presente antes dos 7 anos; algum problema relacionado aos sintomas presentes em no mínimo dois lugares diferentes, segundo o DSM-IV.

Todos nós passamos por momentos especiais que nos roubam a atenção e que nos provocam sintomas de hiperatividade. Quando estamos apaixonados nossa atenção está voltada para o ser amado e é difícil parar de pensar nele (a) por um instante, é um estado de desatenção constante. Temos dificuldades para nos concentrar nos estudos e no trabalho. Quando estamos esperando alguma notícia importante, o resultado de um concurso, de uma prova, o telefonema importante, manifestamos sintomas de hiperatividade em função da grande ansiedade sentida. Quando estamos com um problema muito sério na família, no trabalho, também podemos manifestar a desatenção e a hiperatividade. São situações cotidianas que nos desestruturam emocionalmente e nos causam estes sintomas.

Alicia Fernandez (2012), em seu livro, recém lançado no Brasil: *Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da Capacidade Atencional*, nos fala que, muitas vezes, a criança apresenta sintomas de desatenção simplesmente porque o objeto de interesse está desvinculado daquilo que está sendo proposto: *Desviar olhar para outros lados indica a existência de um terceiro*

objeto que se torna, por si só, um fato interessante. Orienta-se a atenção segundo o desejo atencional de quem atende. (Fernandez 2012, p. 41)

Para Fernandez (2012) muitas vezes o sujeito não atende porque não é atendido, não presta atenção porque não é escutado. *Não aprendemos a falar apenas ouvindo falar, do mesmo modo que não podemos desenvolver nossa capacidade atencional se não somos suficientemente atendidos, no sentido winnicottiano, já que ser atendido em excesso tão pouco permite desenvolver a capacidade atencional.* (Fernandez 2012, p. 44)

Portanto é importante ter um cuidado muito grande ao fazer diagnósticos precipitados, pois qualquer sujeito pode passar por situações difíceis, que podem interferir na capacidade atencional. Estas situações, normalmente, não se prolongam por mais de seis meses, o que não caracteriza o TDAH.

Para se caracterizar este transtorno, de acordo com o DSM-IV algum sintoma deverá estar presente antes dos sete anos de idade.

Hoje, de acordo com pesquisas, é possível fazer uma previsão de diagnóstico, observando o comportamento de bebês. Já se sabe que bebês hiperativos têm menos necessidade de sono, choram mais e, obviamente são mais agitados. Com a experiência da clínica psicopedagógica pode-se perceber, através da história vital do sujeito, que estas informações conferem.

Hoje o senso comum confunde hiperatividade com falta de limites bem estabelecidos. O que difere um conceito de outro é exatamente o que se refere o DSM-IV quando pontua que os sintomas devem estar presentes em, no mínimo, dois lugares diferentes. Quando a criança demonstra falta de atenção e/ou hiperatividade na escola e não demonstra na família, pode-se supor que a escola não está estabelecendo os limites necessários para que aquela criança estruture-se bem psiquicamente e vice-versa. Neste caso também o transtorno não é caracterizado.

Quem possui TDAH apresenta uma maior chance de ter outros problemas de saúde mental. A Co-morbidade: é a ocorrência em conjunto de 2 ou mais problemas de saúde. Pessoas com TDAH têm um risco aumentado de desenvolver outras síndromes disruptivas do comportamento. Segundo Riesgo, 2006 p. 307: *crianças com TDAH podem apresentar dificuldades de aprendizado em 19 a 26% dos casos. Entre estas se observam transtornos específicos, como Dislexia, Disgrafia e Discalculia, sendo a Dislexia a mais freqüente.* A Dislexia, a Disgrafia e a Disortografia entram no quadro abaixo como Transtornos de Linguagem junto com a Dislalia que é uma dificuldade na linguagem oral. O Transtorno

Opositor Desafiante (TOD), o Transtorno de Conduta (TC) aparecem como transtorno do comportamento.

Quadro 06 – TDAH : Co-morbidades

TDAH:CO-MORBIDADES	
Transtorno de Aprendizagem	Transtorno de Ansiedade
Transtorno de Linguagem	Transtorno de humor
Epilepsia	Tiques
Transtorno Opositor Desafiante	Enurese
Transtorno de Conduta	Abuso de Substâncias

Fonte: Riesgo 2006 p.307

Os Transtornos de Linguagem (Dislexia, Disgrafia, Dislalia e Disortografia) também apareceram na pesquisa com comorbidade com o TDAH.

Segundo o CID 10 – código F81.0 (Classificação Internacional de Doenças):

Dislexia é um comprometimento específico e significativo no desenvolvimento das habilidades da leitura, o qual não é unicamente justificado por idade mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada. A habilidade de compreensão da leitura, o reconhecimento de palavras na leitura, a habilidade de leitura oral e o desempenho de tarefas que requerem leitura podem estar todos afetados. Dificuldades para soletrar estão frequentemente associadas a transtorno específico de leitura e muitas vezes permanecem na adolescência, mesmo depois de que algum progresso na leitura tenha sido feito.

A Dislexia não é tão comum, como o TDAH. Na experiência clínica de quase dez anos da pesquisadora, foram poucos os casos, em relação ao grande número de pacientes com TDAH. Assim mesmo, todos os casos apareceram em comorbidade com o transtorno citado. Dos cinco sujeitos que apresentam sintomas de TDAH, somente dois citaram dificuldades de leitura e escrita.

O sujeito **LARANJA** relata que tem muita dificuldade em português: *nunca fui bem em português. {...} fiz matemática para fugir do português. {...} Tenho dificuldade em interpretação, de entender, de interpretar os cálculos matemáticos.*

Já o sujeito **MARROM** nos conta que tinha dificuldade de escrita: *na infância eu tinha dificuldade em escrever, eu não conseguia escrever direito. {...} Eu sempre li super bem, o problema era que eu escrevia mal. {...}*

O sujeito **MARROM** apresenta sintomas de DISGRAFIA e de DISORTOGRAFIA além dos sintomas de TDAH. Segundo DSM-IV o Transtorno da Expressão Escrita tem como característica diagnóstica: habilidades de escrita acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, o nível de inteligência e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo. Este transtorno pode se apresentar segundo dois aspectos: Disgrafia é um transtorno da escrita que afeta a forma ou o significado. Neste caso, a escrita envolve problemas de motricidade fina, coordenação viso-motora e compreende a fase de execução ou fase gráfica (Guerra, 2002). Relaciona-se, principalmente, a dificuldades motoras e espaciais alterando a forma das letras. *Minha letra é horrível. {...} Eu era canhoto e mandaram eu escrever com a mão direita, fui obrigado a escrever com a mão direita, daí eu não conseguia. (MARROM)*. A escrita disgráfica pode observar-se através das seguintes manifestações: traços pouco precisos e incontrolados; falta de pressão com debilidade de traços ou traços demasiado fortes que vinquem o papel; grafismos não diferenciados nem na forma nem no tamanho e a escrita desorganizada.

A Disortografia causa transtornos na aprendizagem da ortografia, gramática e redação, apesar do sujeito possuir uma inteligência normal, órgãos sensoriais intactos, bem como instrução adequada. Ocorre quando a escrita envolve a formulação e codificação (fator semântico e sintático) que antecede o ato de escrever, compreendendo a fase de planificação ou fase ortográfica (Guerra, 2002). É a escrita incorreta, com erros e troca de grafemas. *Tenho dificuldades com a ortografia, com a acentuação. Acento, ponto, vírgula, não existe para mim. {...} tenho problemas de concordância também. (MARROM)*

A Dislalia é um outro Transtorno de Linguagem que pode estar presente em comorbidade com o TDAH. A Dislalia é um distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade em articular as palavras. Basicamente, consiste na má pronúncia das palavras, seja omitindo ou acrescentando fonemas, trocando um fonema por outro ou ainda distorcendo-os. **LARANJA** nos diz que tem dificuldades na fala: *eu falo muita coisa errada, troco letras, a língua trava, a minha profe de estágio diz que o meu vocabulário é pobre...*

A Discalculia é outra dificuldade que apareceu na pesquisa. Quatro dos sujeitos relataram ter tido esta dificuldades. Dois somente na infância e dois continuam com as mesmas características na vida adulta.

Segundo o DSM-IV existe três critérios para diagnosticar o Transtorno da Matemática:

1º Critério: Capacidade para a realização de operações aritméticas (medida por testes padronizados, individualmente administrados, de cálculo e raciocínio matemático) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo.

2º Critério: A perturbação na matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas.

3º Critério: Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades na capacidade matemática excedem aquelas geralmente a este associadas.

É muito difícil diagnosticar a Discalculia, pois é muito comum vir associada a outros transtornos de aprendizagem. A prevalência do Transtorno de Matemática (Discalculia) isoladamente, é muito baixa. O que se pode ver, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é uma dificuldade geral associada às más condições de ensino, principalmente nas escolas públicas.

De qualquer forma, estas dificuldades têm sido tão grandes nas escolas que preocupam. VERDE e AZUL tiveram sérios problemas na aprendizagem da matemática na infância. AZUL nos conta que odiava o professor de matemática: *eu odiava aquele professor, ele era enérgico, era a matéria que eu estudava menos. Tinha muita dificuldade. Hoje eu entendo que a dificuldade começou porque eu não tinha passado para o pensamento abstrato... {...} precisava trabalhar mais com o concreto e o professor não entendia isto.*

Esta fala do sujeito AZUL nos faz refletir sobre as falhas no processo de formação de professores. Em primeiro lugar, com a falta de entendimento da necessidade de desenvolver vínculos de afeto com os alunos e, em segundo lugar, a falta de conhecimentos das fases de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Se o aluno ainda está no pensamento operatório concreto, obviamente ele ainda não conseguirá abstrair e o trabalho com materiais concretos se faz necessário. Muitos alunos têm um desenvolvimento cognitivo mais lento e não são respeitados no seu ritmo de aprendizagem.

A atitude dos professores diante das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a forma como se relacionam com os mesmos repercutem na motivação para aprender e no processo de aprendizagem. Segundo Jesus (2008, p. 22):

Para potencializar a criação de laços com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a neutralidade afetiva e o autoritarismo, devendo ao contrário, fomentar uma relação de agrado (Ribeiro, 1991), caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo.

Os sujeitos **VERMELHO** e **PRETO** também manifestaram dificuldades de Matemática na infância, e segundo os depoimentos, estas dificuldades continuam na vida adulta. **VERMELHO** nos conta que a matemática sempre foi um problema: *Não tinha outros problemas assim, sempre foi na Matemática e depois na Física... {...} Física eu achava muito complicada. {...} Tanto que eu fui fazer Letras. (risos).* **PRETO** relata que sempre teve dificuldades de matemática: *sempre tive dificuldades em matemática e como fiz EJA no Ensino Fundamental e também no Médio, não aprendi nada. Agora na faculdade to me ralando porque não tenho base.*

Segundo os depoimentos dos sujeitos que relataram dificuldades em matemática, nenhum deles parece apresentar o transtorno especificamente, pois as outras dificuldades ficaram bem mais evidenciadas, justificando a dificuldade em matemática.

Somente um sujeito mencionou a falta de motivação para aprender, o sujeito **PRETO**. **PRETO** nos diz que nunca teve vontade de estudar, na infância, não via importância, só queria brincar. Hoje ele sabe da importância, mas não consegue se motivar: *minha motivação é aquilo, né? Eu acordo e digo, hoje vou estudar, vou me puxar, daí passa, vou prá aula e eu vejo que eu não sei nada... {...} daí fico pensando... o que eu vou fazer da minha vida, onde vou arrumar trabalho, ganhar dinheiro. {...} começo o dia motivado, com outra cabeça, daí barro na minha dificuldade {...} daí no outro dia é a mesma coisa.*

Esta fala do sujeito **PRETO** ilustra uma das questões de pesquisa: A falta de motivação para aprender causa as dificuldades de aprendizagem ou as dificuldades de aprendizagem causam a desmotivação dos estudantes universitários? No caso de **PRETO** suas dificuldades de aprendizagem interferem na sua motivação para aprender, assim como na sua autoestima, no seu autoconceito e na sua autoimagem.

Dos seis sujeitos pesquisados todos afirmaram que as dificuldades de aprendizagem interferiam na sua motivação para aprender. **VERDE** pensa que: *quanto maior a motivação para aprender, maior a facilidade. O inverso também é verdadeiro.* **AZUL** nos diz: *fico desmotivada a estudar as disciplinas que tenho dificuldade, quero mais é ler sobre as coisas que eu gosto e tenho facilidade.* **LARANJA** conta que as dificuldades de aprendizagem dela interferem na sua motivação para aprender e estudar, mas que é persistente e não desanima.

As dificuldades que interferem na aprendizagem mais evidentes na pesquisa foram: a falta de atenção, a hiperatividade, o esquecimento e a desorganização. Todas estas dificuldades ligadas diretamente ao TDAH. Apareceram também as dificuldades de leitura e escrita, as dificuldades na matemática e a falta de motivação para estudar, mas as mesmas não foram evidenciadas na maioria dos sujeitos.

Todos os sujeitos também afirmaram que as dificuldades que possuíam na infância continuam na vida adulta e que interferem significativamente na suas vidas acadêmicas.

As duas últimas perguntas do roteiro de entrevista diziam respeito ao papel do professor na motivação do aluno e nas estratégias que poderiam ser utilizadas para motivá-los: *Na tua opinião, qual é o papel do professor na motivação do aluno? Quais as estratégias que o professor pode utilizar para que o aluno esteja motivado para aprender? E: Quais foram os professores que mais te motivaram a aprender? E que tipo de trabalho desenvolveram?*

Figura 12 – Papel do professor na motivação do aluno



Fonte: A autora (2011)

Em relação à pergunta que questionava o papel do professor na motivação do aluno, quatro dos seis entrevistados acham que o professor deve ser motivador. **AZUL** coloca que: *eu acho que o professor é tudo, se ele não estiver motivado, ele não motiva, o professor tem que transmitir pro aluno que ele tem satisfação, que tem prazer em aprender, que gosta do que faz e que faz com motivação.* **VERDE** afirma com muita convicção que o papel do professor é fundamental na motivação para aprender do aluno, mas que não é determinante: *se fosse determinante, eu já teria desistido, não tive muita motivação dos meus professores. {...} mas acho que se eu tivesse tido, teria sido muito mais fácil.*

MARROM e **PRETO**, respectivamente, afirmaram que o professor precisa ser exemplo para os alunos, o aluno precisa identificar-se com o professor, precisa admirar o professor. **MARROM** nos diz que: *o professor tem que ser inteligente, a gente tem que sentir:*

*Nossa este cara é F***!!! Sabe? Eu também quero saber estas coisas!!!* Esta fala revela o grau de admiração que o aluno sente e o desejo de aprender que desperta nele a *inteligência* do professor. Revela também o vínculo estabelecido pela admiração e pelo respeito ao conhecimento que o professor tem e que transmite ao aluno.

VERDE e **VERMELHO** entendem que é papel do professor conhecer a realidade dos alunos. **VERMELHO** acredita que: *se o professor conhecer a realidade do aluno, saber o contexto em que ele está inserido, é mais fácil pensar uma metodologia de ensino que o motive.* **VERDE** percebe que os alunos ficam mais motivados quando o conteúdo tem a ver com a realidade dos alunos: *esta história de dizer pro aluno que ele precisa aprender porque é pré-requisito para outro conteúdo não funciona. Eles precisam saber que vão levar para a vida.*

Percebeu-se na fala dos sujeitos entrevistados que os estudantes mostram-se mais motivados com a aprendizagem quando percebem que aquele determinado conteúdo lhes será útil para a vida ou para um futuro trabalho. Diante deste fato, constatado nesta pesquisa, destacamos a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro de Nuttin.

A Teoria da Motivação Humana destaca que o sujeito é motivado para atingir os seus objetivos, se estiver organizado dentro das suas perspectivas de curto, médio e longo prazo. Este planejamento influenciará nas ações presentes, principalmente se estas servirem como degraus para atingirem seus objetivos. As emoções que são suscitadas quando se planeja o futuro motivam o sujeito a realizar as tarefas do presente com mais envolvimento. Se o professor mostrar aos alunos a importância daquela disciplina ou daquele conhecimento para o futuro acadêmico e/ou profissional, com certeza, irá motivar mais seus alunos a aprender. Esta teoria relaciona-se intimamente à Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

David Paul Ausubel é médico, especializado em psiquiatria, professor da Universidade da Colúmbia, em Nova York, é representante do *cognitivismo*, que define um dos tipos de aprendizagem: a Aprendizagem Cognitiva.

Aprendizagem Cognitiva pode ser definida como aquela na qual o conteúdo é inserido na Estrutura Cognitiva de forma organizada, criando um complexo de informações. Ausubel, Novak e Hanesian, (1983), afirmam que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser verificado e o ensino deve depender destes dados.

A teoria da Aprendizagem Significativa, afirma que é através dos conteúdos que o sujeito já possui na sua estrutura cognitiva, que a aprendizagem ocorre. Segundo Moreira (2009, p.17):

Para Ausubel, Aprendizagem Significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo.

Quando o sujeito não possui subsunçores relacionados aos novos conceitos que serão introduzidos a aprendizagem mecânica deverá ser utilizada. De acordo com Moreira (2009): A aprendizagem mecânica o sujeito assimila as novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva.

Nestes casos, Ausubel propõe utilizar *organizadores prévios* como estratégia para o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Moreira (2009), os organizadores prévios são materiais introdutórios, que se destinam a servir como pontes cognitivas entre aquilo que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber para aprender significativamente o novo conteúdo. Ausubel propõe os organizadores prévios como a estratégia mais eficaz para facilitar a aprendizagem significativa quando o aluno não dispõe, em sua estrutura cognitiva, os conceitos relevantes.

Ausubel propõe a utilização da técnica dos Mapas Conceituais para auxiliar no processo da aprendizagem significativa. Os Mapas Conceituais estruturam de forma concreta as relações hierárquicas dos conteúdos aprendidos e têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. (Novak; Gowin, 1988)

A Aprendizagem Significativa é muito mais do que um processo cognitivo de aprendizagem, devendo partir do interesse do aluno e da família na qual ele está inserido. O que o aluno quer aprender? Quais são os seus interesses? O que ele realmente acha relevante para a sua vida? Quais são os seus planos e quais são os planos de sua família para o futuro?

Mas, para que o professor possa conhecer a realidade do seu aluno, ele precisa, em primeiro lugar, *conhecer o seu aluno*. Perceber as capacidades e dificuldades dos alunos foi um dos itens que apareceu quando se perguntou qual o papel do professor na motivação para aprender.

VERDE queixa-se que os professores não entendem a sua dificuldade de concentração: *eles não entendem que a gente pensa, sente daquela maneira, acham que a gente não quer ficar quieta, não quer se concentrar, não é não querer, é não conseguir...*

LARANJA diz que: *o papel do professor é fazer com que o aluno aprenda. {...} tem que ver a capacidade do aluno, não desistir dele nunca. Ter paciência com as suas dificuldades.*

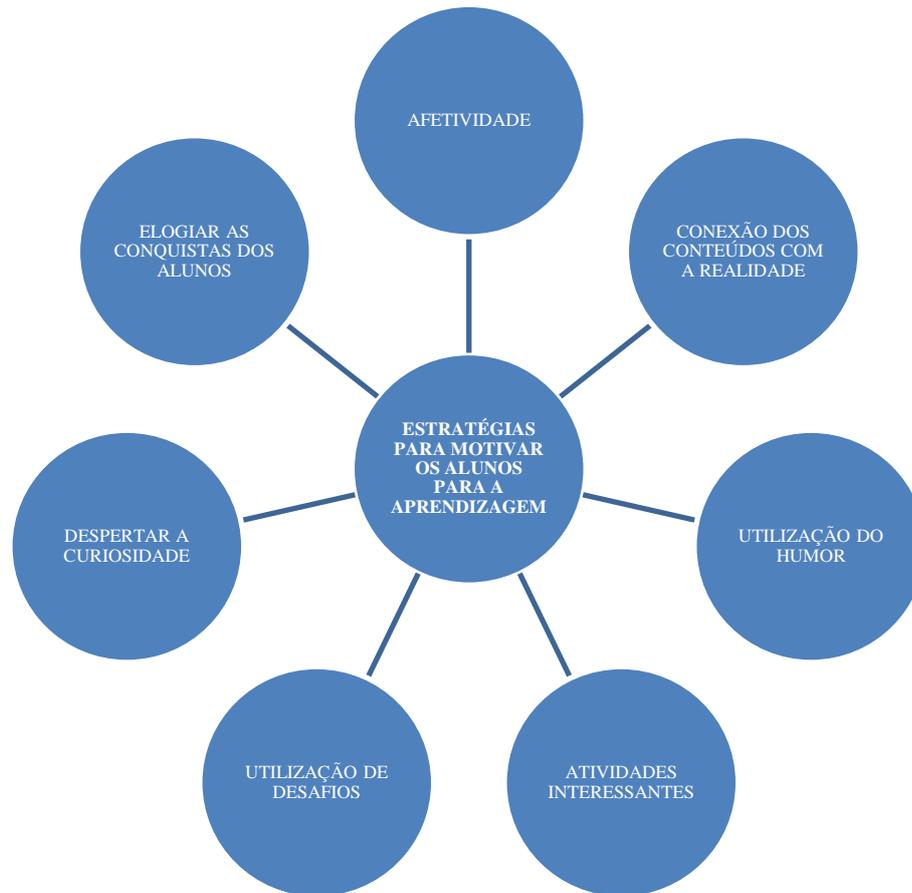
Estas falas nos remetem à formação que os nossos professores estão tendo na universidade. A Formação Inicial ou a Continuada não contemplam as dificuldades de aprendizagem, as teorias da motivação, a formação pessoal. Prepara-se o professor tecnicamente para ministrar a sua disciplina especificamente e não para lidar com os seres humanos e com todas as suas singularidades.

Percebe-se que o professor, em geral, e, especificamente, os professores universitários estão carentes de formação. Formação pedagógica e formação pessoal. Apesar de muitos afirmarem que estão motivados para ensinar, percebe-se certo desânimo e descrédito na educação. Pode-se perceber também que os professores apresentam-se muito mais motivados para ensinar depois de uma Formação Continuada bem planejada e de acordo com as suas inquietações.

Por fim, as duas últimas perguntas referiam-se também às estratégias utilizadas pelos professores para motivar os alunos: Quais as estratégias que o professor pode utilizar para que o aluno esteja motivado para aprender?

Esta questão é extremamente importante, pois o objetivo principal desta pesquisa é: Identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizado.

Figura 13 – Estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem



Fonte: A autora (2011)

As estratégias de aprendizagem constituem um campo de investigação para os profissionais que estudam a aprendizagem humana. (Boruchovitch, 1999). As estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem são estratégias que o professor utiliza para despertar a motivação dos alunos a aprender. Se os alunos não estiverem motivados a aprender, todas as outras estratégias para a aprendizagem serão ineficientes.

Os seguintes aspectos apareceram como principais estratégias para motivar os alunos para a aprendizagem:

- Conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos;
- Atividades Interessantes;
- Utilização de desafios;
- Despertar a curiosidade;
- Afetividade;
- Utilização do humor;
- Elogiar as conquistas dos alunos.

Em relação à conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos, já foi mencionado na questão anterior, na qual referíamos o papel do professor. Mas, de qualquer forma, retomamos com a fala dos sujeitos, ressaltando a importância deste item. Três dos sujeitos entrevistados colocaram que a conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos é extremamente importante. **LARANJA** acha importante fazer analogias do conteúdo com a realidade dos alunos: *quando os professores fazem analogias com a nossa realidade, a gente entende melhor*. Mais uma vez a fala dos sujeitos remete a Aprendizagem Significativa de Ausubel.

Atividades interessantes e divertidas também foram mencionadas por quatro dos seis entrevistados. **LARANJA** conta sua experiência como professora de matemática: *tinha uma turma muito danada, daí resolvi dar a história da matemática, mandei eles pesquisarem... o surgimento dos números, os árabes, os gregos... eles gostaram muito, nunca tinham visto isto... saí daquela coisa de conta, de conta, de conta...* **AZUL** que também é professora salienta que atividades diferentes e interessantes, também motivam os alunos: *eu sempre invento uma coisa diferente. {...} trabalho com dobraduras, invento um joguinho... eles adoram, até os mais velhos*.

Desafiar o aluno a aprender também apareceu como uma estratégia importante em três falas. **VERDE** admite que se sente motivada a aprender quando é desafiada: *quando sou desafiada, fico instigada a mostrar o meu trabalho, a minha capacidade, mostrar que tenho condições. {...} uma vez um professor me disse que eu não tinha o mínimo de raciocínio lógico e não sabia como eu estava fazendo um curso de matemática... quem é ele para me dizer isto? Eu tenho o meu raciocínio, diferente do dele. Estudei muito e provei para ele que estava enganado*.

Despertar a curiosidade do aluno também motiva a aprender. **MARROM** destacou muito esta estratégia: *eu sou muito curioso. {...} pelo fato de ser curioso, gosto muito de aprender coisas novas. {...} acho que o professor tem que dar uma pinceladinha e deixar o aluno correr atrás... {...} tem que ir prá casa pensando, vou chegar em casa pesquisar na net, isto*.

A utilização do humor por parte do professor foi citado por três dos sujeitos. **MARROM** nos diz que quando o professor se utiliza do humor, as aulas ficam mais divertidas: *o humor prende a atenção dos alunos. {...} fazer uma piadinha de vez em quando alegre e descontraí a aula e faz com que a gente memorize mais os conteúdos*. **LARANJA** pensa que: *quando o professor faz uma piadinha, ele fica mais perto do aluno*.

Percebe-se que o humor, quando usado moderadamente e contextualizado, facilita a compreensão e mantém a atenção do aluno no conteúdo que está sendo apresentado. Também

funciona nas situações que acontecem na sala de aula, sejam elas de conflito ou situações embaraçosas. Muitas vezes, pode-se amenizar uma situação constrangedora, diminuindo a tensão criada, com uma frase e/ou comentário bem humorada, que normalmente dissipa o constrangimento.

A AFETIVIDADE aparece em praticamente toda a pesquisa. A afetividade na família, na escola e também como estratégia para motivar os alunos a aprender. Cinco dos seis sujeitos citam a afetividade como uma boa estratégia de motivação para aprender.

LARANJA ressalta que o professor tem que conquistar o aluno e entende que é através do vínculo, da afetividade. *O professor tem que se aproximar dos alunos, conhecer, se interessar pelo que está acontecendo com ele... e tem que ter muita paciência. Eu acho que só se tem paciência, quando se está ligado afetivamente com o aluno.* (**LARANJA**)

VERDE recorda de uma professora de português no Ensino Fundamental: *eu gostava muito das aulas dela, ela era muito amiga da gente, muito amiga. Ela era afetiva e era muito bom quando tinha aula com ela. Quando eu não conseguia fazer uma tarefa, a gente não ficava em pânico... se era ela, a gente sentava ao seu lado e ela explicava todas as dificuldades prontamente, ia nos ajudando.*

AZUL como é professora e aluna tem uma fala diferenciada e apaixonada pela educação e pelos alunos: *em minha opinião não é necessário uma grande estratégia de motivação para os alunos, normalmente uma simples conversa com o aluno já funciona muito bem, tu não precisa de muitos recursos tecnológicos, estas coisas... não precisa fazer show na frente dos alunos para chamar a atenção, eu acho que a postura do professor, o carinho, a atenção diferenciada, o afeto, traz muito mais o aluno prá ti (professor). Muitos professores afastam o aluno deles e conseqüentemente da disciplina, da aprendizagem. Acho que a afetividade já é 50% do caminho para a aprendizagem.*

PRETO diz que se sente motivado a aprender com os professores que suscitam nele admiração. *Eu gosto das aulas que eu admiro os professores, fico pensando: quero ser como este cara. Daí eu presto mais atenção e me motivo a aprender.* (**PRETO**)

Jesus 2008, p. 22 nos diz que: *O sucesso do professor junto ao aluno passa pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais no primeiro que os últimos apreciam. {...} A identificação do aluno com o professor passa pela satisfação obtida na relação estabelecida.*

Quando **PRETO** fala que se motiva com os professores que admira, temos como inferir que estes professores conseguiram fazer um vínculo de afeto com ele, por este motivo a motivação intrínseca é despertada.

VERMELHO também fala da admiração que tinha pela sua professora de inglês. *Eu achava lindo ouvi-la falando inglês, queria ser como ela.* Esta admiração, este vínculo, este afeto foi tão grande por esta professora do Ensino Fundamental, que o sujeito **VERMELHO** até resolveu ser professora de inglês.

Por fim, aparece o incentivo ao aluno através do reconhecimento das suas capacidades, das suas potencialidades, através do elogio. Cinco dos seis sujeitos entrevistados entendem que é uma ótima estratégia de motivação.

AZUL lembra da sua professora de português: quando eu ia mal, ela sentava do meu lado e me dizia: *“Estuda mais um pouquinho, você consegue, você é muito inteligente!”* Ela acreditava em mim, sabia que se eu me esforçasse mais conseguiria aprender. Me dizia: *“Eu acredito em você, você tem condições.”* Daí eu pensava, se ela acha isto é porque eu devo ser inteligente mesmo... (risos.) Esta professora, intuitivamente estava fazendo uma intervenção na linha da Psicologia Positiva. Sabia que a aluna tinha condições de aprender e incentivava o seu potencial através do elogio, aumentando a sua autoestima.

VERMELHO também se lembra de situações em que foi elogiada pela professora: *minha professora de inglês era o máximo!!! Quando a gente ia falar em inglês ela batia palma, dizia: Very Good!! Elogiava mesmo se a gente errasse alguma coisinha, isto fazia com que a gente se sentisse... (risos) daí a gente não ficava com vergonha de falar. Continuava falando, me achava o máximo... a gente achava que falava como ela... (risos).* Com certeza este tipo de intervenção causava muitas emoções positivas nos alunos e os motivava a estudar mais e mais.

Para Jesus (2008, p. 22):

Algumas frases que o professor pode utilizar para uma relação de agrado são as seguintes: *devas estar orgulhoso dos teus resultados*, em vez de *estou orgulhoso de ti* (no sentido de responsabilizar o aluno pelo seu comportamento, indo ao encontro da sua necessidade de autodeterminação); *estás quase lá*, em vez de *está quase tudo errado* ou *não fazes nada de jeito* (no sentido de promover a percepção de aperfeiçoamento pessoal e o esforço do aluno).

O sujeito **LARANJA** também entende que o professor tem que incentivar o aluno, mas coloca que isto às vezes não acontece: *o professor tem que colocar o aluno prá cima, dizer que ele é capaz, aumentar a autoestima dele. {...} de forma alguma tem que chamar de burro, dizer que ele não vai aprender que ele não é capaz. Infelizmente a gente vê isto por aí.*

Este tipo de intervenção evoca emoções negativas, que baixam a autoestima e desmotivam o aluno a aprender. Logicamente, as pessoas precisam aprender a lidar também

com as emoções negativas, mas não é papel do professor provocar situações que gerem estas emoções.

Além das estratégias que foram citadas pelos sujeitos pesquisados Jesus 2008, nos apresenta uma série de estratégias que os professores podem utilizar para motivar os seus alunos a aprender, embasado nos seguintes autores: Abreu, (1996); Carrasco e Baignol, (1993); Jesus, (1996b); Lens e Decruyenaere, (1991): Abaixo algumas delas que julga-se as mais relevantes:

- manifestar entusiasmo pelas atividades realizadas com os alunos, servindo de modelo de motivação;
- explicar, no início do ano, a sequência dos conteúdos que serão trabalhados para que os alunos tenham a visão global da disciplina;
- explicitar o para quê dos conteúdos, fazendo uma relação com a realidade dos alunos e a sua relevância para o seu futuro;
- ampliar a perspectiva temporal dos alunos, para que eles possam construir metas de futuro, contribuindo para que eles não tenham só atitudes imediatistas e consumistas frente à sua realidade;
- salientar as vantagens que poderão ter no futuro se estudarem, comparativamente às desvantagens que irão ter se não estudarem;
- utilizar recompensas exteriores, indo ao encontro do interesse dos alunos, apenas no início do processo de ensino-aprendizagem e quando os alunos apresentarem pouca motivação;
- procurar saber os interesses dos alunos, deixando-os participar nas escolhas dos conteúdos e tarefas escolares, sempre que possível;
- criar situações em que o aluno tenha um papel ativo na construção do seu saber, respeitando a sua autoria;
- aproveitar a diversidade da sala de aula, levando os alunos mais motivados, com mais conhecimentos ou que já entenderam os conteúdos, a trabalhar como monitores na ajuda aos demais que estão com dificuldades;
- incentivar diretamente a participação dos alunos menos participativos, através de pequenas responsabilidades que lhes possam permitir o sucesso;
- ajudar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, realizando trabalhos autônomo e de grupos;

- utilizar metodologias variadas e que possam tornar a explicação dos conteúdos mais claras e interessantes para os alunos;
- estabelecer relações entre um conteúdos e outro, garantindo a sua integração;
- utilizar exemplos de situações do dia-a-dia dos alunos, trabalhando com a sua realidade;
- utilizar um ritmo de aprendizagem adequado às capacidades e conhecimentos anteriores dos alunos, respeitando os diferentes ritmos, priorizando a qualidade e não a quantidade;
- diminuir a ansiedade em relação às provas; proporcionando vários momentos de avaliação formativa aos alunos, levando-os a sentirem-se satisfeitos e motivados a continuar aprendendo;
- reconhecer o progresso dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os anteriores; levando-os a perceber a evolução;
- reconhecer e evidenciar o esforço e a capacidade dos alunos, não salientando os erros;
- ter confiança e otimismo em relação as capacidades dos alunos para a realização das tarefas escolares, explicitando verbalmente através de elogios sinceros;
- promover atividades em um nível de dificuldade médio, nem muito além nem muito aquém das suas capacidades, pois as tarefas muito difíceis não envolvem os alunos, fazendo-os desistir e as muito fáceis não são estimulantes;
- levar os alunos a atribuir seus fracassos a causas instáveis (falta de esforço) e não a causas estáveis (falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso de acordo com o seu grau de empenho e persistência.

Além da análise e da discussão dos dados da presente pesquisa, que foi desenvolvida com o auxílio do referencial teórico citado, julga-se importantes as seguintes considerações:

As duas hipóteses levantadas como problema de pesquisa foram confirmadas: as dificuldades de aprendizagem podem causar a falta de motivação para aprender e a falta de motivação para aprender pode causar as dificuldades de aprendizagem.

Mesmo com a evolução da educação brasileira, nas últimas décadas, podemos constatar que as instituições de ensino, em todos os níveis não dão conta do imprescindível trabalho de motivar todos os estudantes, de modo a ajudá-los a superar as dificuldades oriundas da desmotivação.

As características da sociedade atual, marcada pelo individualismo, pelo predomínio dos valores econômicos, em detrimento dos valores humanos, incidem sobre a motivação para aprender dos estudantes.

A família exerce influência positiva na motivação para aprender, apesar de existirem fatores que podem causar desmotivação como os conflitos familiares, os problemas de saúde, os conflitos de gerações, etc.

É inegável a influência do trabalho do professor na motivação para aprender dos estudantes, que pode ser fortalecido com a criação de vínculos de afeto e com o desenvolvimento de estratégias motivadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, desenvolvido ao longo destes dois últimos anos, nos quais foram feitos estudos teóricos, metodológicos e empíricos e da prática em pesquisa, pode-se chegar a algumas conclusões.

O objetivo principal deste estudo foi o de identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista desenvolver estratégias de intervenção que possam ajudá-los a superar as dificuldades e alcançar melhores níveis de aprendizagem. Diante deste objetivo, constatou-se que, dos seis sujeitos pesquisados, três demonstraram motivação para aprender, apesar das dificuldades e três não demonstraram, caracterizando a falta de motivação como uma dificuldade em si.

O seguinte problema de pesquisa deu início ao estudo: os estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem não têm motivação para aprender em função das dificuldades ou a falta de motivação causa as dificuldades.

A partir da pesquisa, uma primeira conclusão a que se chegou é a de que as duas hipóteses são possíveis, ou seja, tanto as dificuldades de aprendizagem podem causar a desmotivação dos estudantes, quanto a falta de motivação pode causar as dificuldades de aprendizagem.

Constatou-se que as dificuldades de aprendizagem causam a desmotivação, principalmente, nas situações em que o estudante não é entendido por seus mestres, na sua singularidade. A desmotivação também pode causar as dificuldades de aprendizagem, nas situações em que o estudante não se sente motivado diante dos conteúdos, das aulas e do curso freqüentado.

Esta conclusão foi possível fazendo um estudo aprofundado sobre a Teoria da Autodeterminação. Esta teoria contemporânea da motivação contribuiu com os seus conceitos de Motivação Extrínseca e Intrínseca. O estudante que apresenta falta de motivação para aprender pode ser motivado tanto por seus professores, quanto por sua família, através do afeto, da atenção e do elogio sincero, elogio este caracterizado não por palavras vazias, mas pelo reconhecimento e exaltação das potencialidades do sujeito. Este tipo de intervenção é chamada de Motivação Extrínseca (Deci e Ryan 1985). A Motivação Extrínseca serve como um primeiro estímulo, leva o sujeito a se aventurar naquela atividade e acaba despertando a Motivação Intrínseca.

O elogio e o reconhecimento das potencialidades dos estudantes levam ao autoconhecimento e eleva a autoestima, pois o sujeito se reconhece no olhar do outro. Ao reconhecer as suas potencialidades e as suas dificuldades os estudantes estruturam-se melhor para enfrentar o universo acadêmico e, conseqüentemente, as adversidades que se apresentam no decorrer do processo de aprendizagem.

A Psicologia Positiva também dá suporte teórico a esta conclusão, na medida em que enfatiza o reconhecimento das potencialidades (forças) dos sujeitos, não ressaltando as dificuldades e as fraquezas dos mesmos, mas, pelo contrário, possibilitando a descoberta de forças capazes de se sobressair.

Pesquisando a história acadêmica dos sujeitos e a influência que a família teve na motivação para aprender na infância e na vida adulta, pode-se constatar que quase todos tiveram uma história acadêmica comum, com algumas dificuldades, mas nada de muito significativo.

Cinco sujeitos afirmaram ter motivação para aprender na infância. Dois sujeitos afirmaram ter tido problemas de aprendizagem em função de crises familiares, marcadas pela separação dos pais. Desta forma, pode-se inferir que as crises familiares podem interferir na motivação para aprender dos estudantes e, conseqüentemente, podem gerar dificuldades de aprendizagem.

Pode-se concluir também que a influência da afetividade é de suma importância tanto na infância, quanto na vida adulta do estudante, ou seja, que as relações de afeto entre familiares e entre professor/aluno, interferem positivamente na motivação para aprender dos estudantes.

Em relação aos fatores que desmotivam na família, na sociedade e na universidade foi levantada uma série de fatores que não justificaram uma categoria. Na família foram citados os conflitos familiares; a falta de união; problemas de saúde; concepções diferentes de vida, gerando conflitos de gerações e queixa em relação à falta de autonomia autorizada pelos pais.

Na universidade os fatores citados pelos sujeitos da pesquisa foram: a relação entre os estudantes; a falta de condições financeiras; a falta de entendimento das dificuldades dos alunos por parte dos professores; notas ruins, reprovações e as dificuldades de aprendizagem.

Esta questão sugere questionamentos. Por que a maioria dos professores universitários não tem o entendimento das dificuldades de aprendizagem dos estudantes? Que tipo de formação inicial e continuada estes professores realizaram e/ou estão realizando? Como a universidade pode contribuir para que esta realidade possa ser modificada? Estes

questionamentos relacionados à formação dos professores universitários inspiram uma nova pesquisa.

Em relação aos fatores que desmotivam na sociedade foi citada a falta/inversão de valores, a desmotivação para o trabalho coletivo e a desigualdade social. Constatou-se que os jovens adultos pesquisados sentem a falta, na sociedade, dos valores que lhes foram ensinados pelos pais, por isso, se sentem perdidos e desmotivados.

Esta constatação suscitou uma reflexão acerca da importância dos valores éticos e morais tão fundamentais à vida de uma sociedade. Os jovens adultos estão vivendo em uma sociedade em que os valores econômicos se sobressaem diante dos valores humanos. Sabe-se que os valores são subjetivos, mas ao deparar-se com valores diferentes dos da sua família, o jovem adulto pode desencadear uma crise de identidade muito mais difícil que a que normalmente acontece nesta fase.

A pesquisa concluiu também que os fatores motivacionais para a escolha do curso superior foram diversos. A influência da família e/ou professores, a rentabilidade da profissão e o mercado promissor e a facilidade na área do conhecimento foram fatores que apareceram e que não geraram surpresa. A surpresa maior neste aspecto foi a resposta de dois dos sujeitos ao relatarem que escolheram o curso de matemática em função do *não-saber*. A dificuldade gerou um *desejo de saber*. Neste caso o desafio de aprender gerou uma grande motivação intrínseca e foi motivo de satisfação em função da superação da dificuldade.

Em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas na infância e as dificuldades que apresentam hoje na vida adulta, constatou-se que todos os sujeitos mantiveram suas dificuldades da infância.

As dificuldades que mais apareceram na pesquisa foram: hiperatividade, falta de atenção, esquecimento e desorganização. Cinco dos seis sujeitos relataram estas dificuldades que caracterizam sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Esta também foi uma das grandes surpresas desta pesquisa, pois não se esperava que os sintomas de TDAH continuassem tão presentes na vida adulta, a ponto de interferir na aprendizagem.

As dificuldades na leitura e na escrita, em matemática e a desmotivação para estudar também apareceram como aspectos que interferiam na aprendizagem. Todos os sujeitos pesquisados relataram que as dificuldades de aprendizagem interferiam na sua motivação para aprender e todos também afirmaram que as suas dificuldades da infância continuaram na vida adulta.

Em relação ao papel do professor na motivação para aprender do aluno e as estratégias que poderiam ser utilizadas para motivá-los, conclui-se que o papel do professor é

fundamental na motivação do aluno. Segundo os sujeitos entrevistados o professor deve: incentivar o aluno, servir de exemplo, conhecer a realidade em que o aluno está inserido para poder adequar o seu planejamento e perceber as suas capacidades e dificuldades.

Esta questão também suscitou dois questionamentos considerados pertinentes. Como o professor pode motivar o aluno se muitas vezes ele mesmo não está motivado para o seu trabalho? Que tipo de formação a universidade pode realizar para aumentar a motivação para ensinar dos seus professores?

As estratégias para motivar os alunos para aprendizagem destacadas pelos sujeitos da pesquisa foram: relação de afeto com os estudantes, conexão dos conteúdos com a realidade dos alunos, utilização do humor, atividades interessantes, utilização de desafios, assuntos e atividades que despertem a curiosidade e a prática de valorizar as conquistas que os alunos tem utilizando o elogio sincero.

Além das estratégias levantadas pelos estudantes pesquisados, foram selecionadas mais algumas, citadas a seguir, oriundas dos trabalhos de Jesus (1996b); Abreu (1996); Carrasco e Baignol (1993); Lens e Decruyenaere (1991): manifestar entusiasmo pelas atividades realizadas com os alunos; salientar as vantagens que poderão ter no futuro se estudarem, em relação às desvantagens que irão ter se não estudarem; deixar os estudantes participar nas escolhas dos conteúdos e tarefas escolares sempre que possível; criar situações em que o estudante tenha um papel ativo, respeitando a sua autoria; diminuir a ansiedade em relação às provas e/ou avaliações; reconhecer o progresso dos estudantes, comparando seus conhecimentos atuais com os anteriores, levando-os a perceber a sua evolução; levar os estudantes a atribuir seus fracassos a causas instáveis (falta de esforço) e não a causas estáveis (falta de capacidade), de forma a que aumentem as expectativas de sucesso de acordo com o seu grau de empenho e persistência, entre outras.

O presente estudo constatou que existem lacunas no trabalho das universidades, em relação aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, o que lhes impõem maiores obstáculos para o desenvolvimento e a conclusão dos seus cursos. Em função destas lacunas, os jovens adultos experimentam um sentimento de solidão diante das suas dificuldades, conforme os dados da pesquisa.

Neste sentido, o estudo identificou a existência de um campo de trabalho para a psicopedagogia, dentro da universidade, pois constatou que as dificuldades de aprendizagem são levadas da infância à vida adulta, muitas vezes com a mesma intensidade.

Por fim, pode-se concluir que ainda é preciso refletir, estudar e pesquisar muito sobre o desejo de aprender e as motivações que despertam este desejo. Pesquisar a subjetividade

humana é tarefa complexa, pois cada sujeito é único, com as suas singularidades, dificuldades e potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, A.R.; VITALE, M. A. F. . **Família: rede, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- AMES, C. A. ,& ARCHER, J. (1984) **Introduction**. In R. Ames & C.A. Ames (eds). *Research on Motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 1-11). Orlando, Fl: Academic Press.
- _____(1988) **Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivational processes**. *Journal of Education Psychology*, 80, 260-267.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- _____; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. **Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México: Trillas, 1983.
- BALBINOTTI, M.A.A. & CAPAZZOLI, C.J. **Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academia de ginástica**. *Revista Brasileira de Educação Física*. São Paulo, v.22, n. 1, p. 63-80. jan/mar. 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade: TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem-comportada**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1958.
- BORDIGNON, Nelson Antônio. **A formação do professor na perspectiva da psicanálise cultural - orientações pedagógicas**. Brasília: Editora Universa, 2008.
- BORUCHOVITCH, Evely. **As Estratégias de Aprendizagem e o desempenho escolar de crianças brasileiras: considerações para a prática educacional**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12 (2), 361-376. 1999.
- _____. **A Motivação para Aprender de Estudantes em Cursos de Formação de Professores**. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.30-38, jan/abr 2008.
- _____; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **Motivação para Aprender. Aplicações no Contexto Educativo** . Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BOSSA, Nádia, A. **A Psicopedagogia no Brasil. Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. **Estilos de Professores na promoção da motivação intrínseca. Reformulação e revalidação de instrumentos**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília,. v.23, n.4, out/dez 2007.

DAVIS, R. D. ; BRAUM, E. M.. **O Dom da Dislexia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

DECI, E. L. **Why we do what we do**. USA, Penguin Books, 1995.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior**. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

_____. **A motivacional approach to self: Integration in personality**. En: R. Dienstbier (ed.): Nebraska Symposium on Motivation. Perspectives on Motivation (vol. 38). Lincoln: University of Nebraska Press, 1991

_____. **The “What” and “Why” of Goal Pursuits. Human Needs and the Self-Determination of Behavior**. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, sep/dec 2000.

DEJOURS, C. **A banalização da injustice social**. Rio de Janeiro: FG, 2007.

DE VOLDER, M.L.; LENS, W. **Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept**. Journal of Personality and Social Psychology, v. 42, n. 3, pp. 566-571, jul./sep.1982.

DWECK, C. S. (1986). **Motivational Processes Affecting Learning**. American Psychologist , 41, 1040-1048.

_____(1990). **Motivation**. In R. Glaser & A. Lesgold. (Eds.) Foundations for a cognitive psychology of education. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

EKMAN, P. (1992). **An argument for basic emotion**. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.

_____(1994a). **All emotions are basic**. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), The nature of emotion: fundamental questions. (pp. 15-19) New York: Oxford University Press.

ELLIOT, A. J. (1997). **Integrating the “classic” and contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation**. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (eds) Advances in Motivation an achievement (vol. 10, pp.143-179). Greenwich, CT: JAI Press.

ERIKSON, E.H. **Childhood and Society**. Nova York, 1963.

_____**O Ciclo de Vida Completo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESCOTT, C.; ARGENTI, P. W. (orgs). **A formação em psicopedagogia nas abordagens clínica e institucional. Uma construção teórico prática**. Novo Hamburgo: FEEVALE 2001.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. **Emociones Positivas, psicología positiva y bienestar**. In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. (coord.). **Emociones positivas**. Madri: Pirámide, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada. Abordagem Psicopedagógica Clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____ **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

_____ **A Atenção Aprisionada: Psicopedagogia da capacidade atencional.** Porto Alegre, Editora Artmed, 2012.

FREDRICKSON, Barbara. **The broaden-and-build theory of positive emotions.** In: Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. v. 359 (1449). Sep 29, 2004.

GABLE, Shelly L.; HAIDT, Jonathan. **What (and Why) is Positive Psychology?** In: Review of General Psychology, v.9, n.2, 2005.

GANCEDO, Mariana. **Historia de la Psicología Positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones.** In: CASULLO, María Martina. Prácticas en Psicología Positiva. Barcelona: Lugar Editorial, 2008.

GAVIN, J. H.; MASON, R. **The virtuous organization. The value of happiness in the workplace.** In: Organizational Dynamics. Elsevier, v. 33, n.4, p. 379-392, 2004.

GODOY, Arilda S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** In: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, 2001.

GONDIM, S. M. G.; SIQUEIRA, M. M. M. **Emoções e afetos no trabalho.** In: ZANELLI, José Carlos et al. (org.) Psicologia, organizações e trabalho no Brasil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUERRA LB. **A criança com dificuldades de aprendizagem.** Enelivros, 2002.

GÜNTHER, H. **Como Elaborar um Questionário.** Brasília: UnB- Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003.

HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias da Personalidade.** Porto Alegre, 2000.

HELD, Barbara. **The negative side of positive psychology.** In: Journal of Humanistic Psychology, v.44, n.1, winter, 2004.

HERVÁZ, Gonzalo Torres; VÁZQUEZ, Carmelo Valverde. **La Ciência Del Bienestar: Fundamentos de uma Psicologia Positiva.** Madri: Alianza Editorial, 2009.

HUERTAS, Juan Ant3nio. **Motivaci3n. Querer aprender.** Buenos Aires: AIQUE, 2001.

HUYCK, M.H; HOYER, W.F. **Adult development and aging.** Belmont- California, 1982.

JUCÁ, Margareth R. B. Lima. **Síndrome de Caim: Psicologia Escolar, Psicopedagogia e o Fracasso Escolar como mercado de trabalho.** Estudos psicol3gicos. Vol. 05. Natal, 2000. Disponível em < www.scielo.br/scielo.php?script=sci-pdf&pid=s1413-294x20000001000012>.

LINLEY, P. A.; JOSEPH, S.; HARRINGTON, S.; WOOD, A. M. **Positive Psychology. Past, present and (possible) future.** Journal of Positive Psychology, Jan, 2006.

Kashdan, T.B. & Ciarrochi, J. (in press). Cultivating Well-Being: Treatment Innovations in Positive Psychology, Acceptance and Commitment Therapy, and Beyond. New Harbinger Publications, Inc.: Oakland, CA.

SHELDON, K.; KASHDAN, T.B.; STEGER, M.F. **Designing positive psychology: Taking stock and moving forward.** . New York: Oxford University Press: 2011

KASHDAN, T.B. **Curious? Discover the missing ingredient to a fulfilling life.** New York: Oxford University Press, 2009

KELLERHALS, J.; TROUTOT, P.; Y.LAZEGA, E. **Microsociologie de la famille.** Paris: PUF, 1984.

LEDUR, P. F. **Guia prático da nova ortografia.** Porto Alegre: AGE, 2008.

LENS, W. **Cognition in human motivation and learning.** Leuven, Hillsdale: Leuven University & Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1981.

_____. **La signification motivationnelle de la perspective future.** *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n.1, pp.69-83, 1993.

LINLEY, P. A.; HARRINGTON, S. (2006). **Playing to your strenghts.** *The Psychologist*, 19, 85-89.

LIPP, M. E. N. **A dimensão emocional da qualidade de vida.** In: OGATA, A.; DE MARCHI, R. (org.). *Wellness. Seu guia de bem-estar e qualidade de vida.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação. Abordagens Qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LYUBOMIRSKY, S. **A ciência da felicidade.** Como atingir a felicidade real e duradoura. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

MACEDO, L. “Prefácio” a SCOZ ET alii, **Psicopedagogia – Contextualização, formação e Atuação Profissional,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS – DSM-IV Ed. Revisada. Tradução Dyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MASLOW, A. H. **Introdução à Psicologia do Ser.** 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, s/d.

_____. **Motivacion y personalidad** . 3 ed. Madrid:Ediciones Diaz de Santos S/A, 1991.

MAZÓN, F. J.; ROVIRA, D. P.; CABALLERA, A. R. **Felicidad y relaciones interpersonales.** In: FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G. (coord.). **Emociones positivas.** Madri, Pirámide, 2008.

MARCHAND, H. **Psicologia do Adulto do Idoso:** Coimbra: Portugal,2005.

MÁRCIA ; MILLER. **Ego identify in mature women.** Comunicação apresentada na Eastern Psychological Association, Hartfors., 1980.

MASSI, G.. **A Dislexia em Questão.** São Paulo:Plexus Editora, 2007.

MERY, J. **Pedagogia Curativa, Escolar e Psicanálise.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MINAYO, M. C. S.. **O Desafio de Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MONTANDON, C.. **L'essor des relations famille-école: problèmes et perspectives.** Em C. Montandon & P. Perrenoud (Orgs), *Entre parents et enseignants; un dialogue impossible?*, pp. 23-47, Berne: Peter Lang, 1987.

MOREIRA, M. A.. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Ed. da UnB, 1998

_____. **A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.** Cap. 10, p. 151-165. In: *Teorias da Aprendizagem.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.

MOSQUERA, J. M. **Psicodinâmica do Aprender.** Porto Alegre: Sulina, 1975.

_____. **Vida Adulta.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____. **O professor como pessoa.** Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, J. M. ; STÖBAUS, C. D. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação.** *Revista Educação.* N. 1 (58), p. 123-133. Porto Alegre - RS. Jan/Abr. 2006.

NOVAK, J. D. ; GOWIN, D. B. **Teoria y practica de la educación.** 1988.

NUTTIN, J. **Théorie de la motivation humaine.** Paris: Presses Universitaires de France, 1985.

_____.; LENS, W. **Future time perspective and motivation: Theory and research method.** Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a rev, v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

_____. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 10a ver, v. 1. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PAÍN, S.. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1992.

PANKSEPP, J.. **Toward a general psychobiological theory of emotions.** *Behavioral and Brain Science,* 5, 407-467, 1982.

_____. **The basics of basic emotion.** In. P. Ekman & R. J. Davidson (eds.) *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp.20-24) New York: Oxford University Press.,1994.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.. **Desenvolvimento Humano.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETHERICK, C.M.; WEIGAND, D.A. **The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers.** *International Journal of sport Psychology*, Rome, v.33, p.218-37, 2002.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-Determination Theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation.** In D. M. MCINERNEY & S.

_____. **Motivação e Emoção.** Rio de janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2006

RIESGO, R. S.. **Transtornos da Aprendizagem. Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROZIN, P. ; FALLON, A. E.. **A Perspective on Disgust.** *Psychological Review*, 94,23-41, 1987.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. **Intrinsic and extrinsic motivations: classic definition and new directions.** *Contemporary Educational Psychology*, New York, v.25, n.1, p.54-67, 2000a.

SALANOVA, M.. **Organizaciones saludables.** In: VÁZQUEZ, C.; HERVÁS, G. *Psicología Positiva Aplicada.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2008.

SCHAIE, K. W.; WILLIS, S.L. **Psicología de la Edad Adulta y la Vejez.** Espanha, 2003.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna.** Tradução. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **Building human strenght: psychology's forgotten mission.** In: *APA Monitor*, v. 29, n.1, 1998.

_____. **Positive Psychology. An introduction.** In: *American Psychologist*, v. 55, n.1, 2000.

_____. **Felicidade Autêntica. Usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. **Florescer: Uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SELIGMAN, M. E. P.; ERNS, R.I M.; GILLHAM, J.; REIVICH, K.; LINKINS, M.. **Positive Education: Positive Psychology and classroom interventions.** . *Oxford Review of Education.* v.35, Nº 3, June 2009, pp. 293-311

SHELDON, K. M.; KING, L. **Why Positive Psychology is necessary.** *American Psychologist*, v. 56, n. 3, p. 214-217, 2001.

SNOWLING, M. ; STACKHOUSE, J.. **Dislexia, Fala e Linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SNYDERS, C. S.; LOPEZ, S. J. **Psicologia Positiva. Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPENCE, J. T.; HELMREICH, R. L. **Achievement-related motives and behavior.** In J. T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp.10-74). San Francisco: W.H. Freeman, 1983.

STATT, D. A. **Psychology and the World of Work.** Nova York: New York University Press, 1994.

VAN ETTEN **Big Theories Revisited.** Connecticut: Age Publishing, 2004.

VIZZOTO, M. M. **Ausência Paterna e Rendimento Escolar.** Dissertação de Mestrado, Campinas: PUC-CAMP, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **The genesis of higher mental function.** Em Wertsch (Org.) **The concept of activity in Soviet psychology** pp. 114-188. New York: Sharpe, 1981.

WEISS, M. L. L.. **Psicopedagogia Clínica. Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

WRZESNIEWSKI, A.; DUTTON, J.; DEBEBE, G. **Interpersonal sensemaking and the meaning of the work.** In: *Research in Organizational Behavior*. v. 25. Elsevier, 2003.

WRZESNIEWSKI, A.; McCAULEY, C.; ROZIN, P.; SCHWARTZ, B. **Jobs, Careers, and Callings. People's Relations to Their Work.** In: *Journal of research in personality*, n. 31, 1997.

ZAGO, N.. **A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa. Perspectivas qualitativas em sociologia da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZIMBARDO, P. G. **Optimizing the power and magic of teaching** . *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 11-21.

Zorzi JL. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico.** Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada Estudantes **Universitários com Dificuldades de Aprendizagem: Como Motivá-los?** Tem por objetivo, identificar e analisar as evidências da falta de motivação para aprender dos estudantes universitários com dificuldades de aprendizagem, com o intuito de desenvolver estratégias de intervenção que possam levá-los ao melhor nível de aprendizado. A pesquisa será desenvolvida a partir da análise da entrevista semi-estruturada com sete perguntas semi-abertas.

A responsável pela pesquisa é a aluna do curso de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, professora e psicopedagoga clínica, Magda Altafini Gomes, orientada pelo Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera. Por se tratar de uma investigação científica, está aprovada tanto pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação como pelo seu Comitê de Ética. Desta forma, asseguramos que os universitários entrevistados não serão identificados, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. As informações obtidas na entrevista são unicamente para fins de pesquisa, assim que serão analisados apenas pelo pesquisador e seu orientador.

Desta forma, necessitamos seu consentimento, através da assinatura deste Termo, em duas vias (a primeira é sua), para que possamos contar com as suas informações para a realização da pesquisa.

Eu, _____, *estudante convidado*, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei nesta investigação, sem ser coagido a responder eventuais questões por mim consideradas de menor importância ou constrangedoras. Também estou informado de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos questionários, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza o pesquisador a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente **Termo de Consentimento Livre e Informado** e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.

Magda Altafini Gomes -Pesquisadora

Universitário entrevistado

APÊNDICE B – Instrumento de pesquisa (2ª fase)

ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Conte-me a sua história acadêmica. Quais são as recordações que você tem da sua vida escolar ? O que te motivava a estudar?
2. Quais as dificuldades de aprendizagem que você apresentava na infância e quais as que apresenta hoje? Você acredita que estas dificuldades interferem na sua motivação para aprender?
3. Qual a influência que a sua família teve e ainda tem na sua vida acadêmica?
4. . O que te desmotiva na tua família, na faculdade, socialmente?
5. Quais foram os fatores motivacionais que lhe levaram a escolher o curso de Ensino Superior?
6. Qual a importância que você dá ao conhecimento e qual é o fator que lhe motiva mais para a aprendizagem? Fale um pouco sobre o seu interesse pelo conhecimento e qual o fator que lhe motiva para a aprendizagem?
7. Em sua opinião, qual é o papel do professor na motivação do aluno? Quais as estratégias que o professor pode utilizar para que o aluno esteja motivado para aprender?
8. Quais foram os professores que mais lhe motivaram a aprender? E que tipo de trabalho desenvolveram?