

Sentir e pensar no ensino superior: autorregulação da emoção na aprendizagem acadêmica

Feeling and thinking in higher education: emotion self-control in academic learning

Sentir y pensar en la enseñanza superior: autorregulación de la emoción en el aprendizaje académico

Letícia Ribeiro Lyra  

Adriana Salete Loss  

Márcia Gorett Ribeiro Grossi  

Resumo

Muitos alunos que ingressam no Ensino Superior não obtêm êxito nos estudos e evadem, pois apresentam emoções, sentimentos, pensamentos negativos e baixa crença de autoeficácia acadêmica que influenciam sua aprendizagem. Diante disso, este artigo tem como objetivo relatar a experiência de uma oficina vivenciada por um grupo de alunos de uma universidade federal na região sul do Brasil. Foram realizados dois encontros, em que foram discutidos os conceitos sobre emoção, sentimentos, pensamentos, crenças de autoeficácia acadêmica e aprendizagem. Também foram desenvolvidas estratégias de autorregulação da emoção na aprendizagem acadêmica. Ao final da experiência, pôde-se verificar que os alunos passaram a desenvolver capacidade de reconhecerem o papel das emoções, dos sentimentos, dos pensamentos e das crenças de autoeficácia acadêmica em sua aprendizagem. Conclui-se que mais oficinas como essa possam ser estratégias de permanência e enfrentamento à evasão, bem como permite trazer à discussão a importância da autorregulação emocional na aprendizagem acadêmica.

Palavras-chave: crenças de autoeficácia; pensamento; sentimento; regulação emocional; autoformação.

Abstract

Many students who enter Higher Education are not successful in their studies and drop out, as they have emotions, feelings, negative thoughts and a low belief in academic self-efficacy that influence their learning. In view of this, this article aims to report the experience of a workshop experienced by a group of students from a federal university in the southern region of Brazil. Two meetings were held, in which the concepts of emotion, feelings, thoughts, academic self-efficacy beliefs and learning were discussed. Emotion self-regulation strategies in academic learning were also developed. At the end of the experience, it was possible to verify that the students began to develop the capacity to recognize the role of emotions, feelings, thoughts and beliefs of academic self-efficacy in their learning. It is concluded that more workshops like this can be strategies for permanence and coping with evasion, as well as allowing the discussion of the importance of emotional self-regulation in academic learning.

Keywords: self-efficacy beliefs; thought; feeling; emotion regulation; self-training.

Resumen

Muchos estudiantes que ingresan a la Educación Superior no tienen éxito en sus estudios y abandonan, ya que tienen emociones, sentimientos, pensamientos negativos y una baja creencia en la autoeficacia académica que influyen en su aprendizaje. Ante esto, este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia de un taller vivido por un grupo de estudiantes de una universidad federal de la región sur de Brasil. Se realizaron dos encuentros, en los que se discutieron los conceptos de emoción,

sentimientos, pensamientos, creencias de autoeficacia académica y aprendizaje. También se desarrollaron estrategias de autorregulación emocional en el aprendizaje académico. Al finalizar la experiencia, se pudo comprobar que los estudiantes comenzaron a desarrollar la capacidad de reconocer el papel de las emociones, sentimientos, pensamientos y creencias de autoeficacia académica en su aprendizaje. Se concluye que más talleres como este pueden ser estrategias para la permanencia y el enfrentamiento a la evasión, además de permitir la discusión sobre la importancia de la autorregulación emocional en el aprendizaje académico.

Palabras clave: creencias de autoeficacia; pensamiento; sentimiento; regulación emocional; autoformación.

Introdução

Sentir e pensar são duas dimensões dialeticamente conectadas. Não existe sentimento sem pensamento e vice-versa (Chabot; Chabot, 2005). Muitas vezes, os alunos de quaisquer níveis de escolarização se deparam com questões emocionais que os levam a ter insucesso no seu processo de aprendizagem (Frison *et al.*, 2021).

Caldas e Hubner (2001) corroboram com esse entendimento ao afirmarem que os alunos apresentam um desencantamento com o aprender ao longo de sua trajetória acadêmica. Pode-se inferir que esse desencantamento aconteça quando as emoções positivas, tais como alegria, entusiasmo, entre outras, não estão presentes na sala de aula.

A emoção atua fortemente na dimensão cognitiva dos sujeitos, sendo considerada base para a aprendizagem (Leite, 2012). Nessa mesma linha, Fonseca (2016) afirma que as emoções são estados mentais, positivos ou negativos, que impactam nas funções cognitivas, proporcionando um controle atencional e executivo, que são essenciais para se aprender qualquer coisa.

As emoções “são facilitadoras do desenvolvimento do processo de aquisição de novas informações e de novos conhecimentos” (Fonseca, 2016, p. 371). Entretanto, o autor alerta que:

A componente emocional ou afetiva da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva, encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas atinentes, mas, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las e dissuadi-las (Fonseca, 2016, p. 370).

Por isso, desconsiderar a emoção nas escolas pode acarretar vários prejuízos pedagógicos, tais como o insucesso e a evasão escolar dos alunos universitários, doravante denominados alunos, foco deste estudo. Acerca disso, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2022 mostram que entre os anos 2019 e 2020, o número de concluintes na rede pública do ensino superior apresentou uma queda de 18,8%, ou seja, a evasão aumentou.

Considera-se que a evasão seja a última ação tomada pelos alunos, quando esses não se sentem mais capazes de aprender ou não reconhecem a influência de suas emoções, sentimentos, pensamentos e crenças de autoeficácia acadêmica na sua aprendizagem. Neste sentido, tem-se como premissa que muitos alunos apresentam

dificuldades de aprendizagem e chegam a evadir dos seus cursos por questões emocionais que afetam a dimensão cognitiva.

Sobre este aspecto, Frison *et al.* (2021) destacam que são vários os motivos internos para o insucesso acadêmico, tais como desmotivação, ansiedade, falta de persistência, dificuldade de gerenciar emoções, baixa identificação com o curso, dificuldade de aprendizagem e falta de planejamento estratégico.

Levando em conta esses motivos, identificou-se que a emoção atua fortemente na dimensão cognitiva dos alunos. As emoções podem ser definidas como alterações psicofisiológicas e os sentimentos são interpretações individuais das emoções. Ressalta-se que emoção e sentimento são termos frequentemente usados de forma semelhante, mas há distinções entre eles, como explicam Amaral e Guerra (2022, p. 71):

As emoções manifestam-se por meio de alterações fisiológicas periféricas, como, por exemplo, o aumento da frequência cardíaca (coração disparado), a alteração da expressão facial, ou a alteração do peristaltismo intestinal (frio na barriga). Essas mudanças corporais estão associadas a uma experiência consciente das emoções – é a percepção que o cérebro tem daquele estado funcional. Com frequência, somos capazes de identificar essa emoção à qual chamamos “sentimento” e denominamos como medo, tristeza, surpresa, nojo, raiva, alegria, euforia, desânimo, irritação, tédio, indiferença, entre outros.

Portanto, os termos emoção e sentimento não são sinônimos, mas estão entrelaçados e exercem influência na aprendizagem. Desse modo, percebe-se que emoção é a base para a cognição (Leite, 2012). Compreende-se que, apesar da emoção e sentimentos não serem os únicos fatores que afetam o sucesso e permanência no ensino superior, exercem forte influência nos itinerários formativos dos alunos.

Frente a este cenário, surgiu a questão: qual o papel das emoções, sentimentos, pensamentos e das crenças de autoeficácia acadêmica nas experiências educacionais dos alunos que influenciam sua permanência ou não no ensino superior? A partir dessa questão, propôs-se em uma oficina que visava a ser uma experiência autoformativa para os alunos, pois concorda-se com Larrosa (2002, p. 21) que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

A oficina tinha como proposta ajudar aos alunos a entenderem o papel das emoções, sentimentos, pensamentos e das crenças de autoeficácia acadêmica e como esses fatores influenciam em seus processos de aprendizagem. Com isso, fossem capazes de desenvolver estratégias de autorregulação da emoção na aprendizagem, o que poderia contribuir com a permanência em seus cursos.

Dessa forma, foi organizada a oficina *Sinto, logo penso* em conjunto com a Assessoria Pedagógica de um dos *campi* de uma universidade pública localizada na região Sul do Brasil. A Assessoria Pedagógica é um serviço oferecido em todos os *campi* da instituição de ensino superior em tela para os alunos que apresentem dificuldades acadêmicas no seu percurso formativo.

Os alunos chegam a esse serviço convidados por professores a buscarem auxílio ou procuram-no por conta própria. Nessa Assessoria oferecem-se oficinas e orientações individualizadas aos alunos que estão em acompanhamento pedagógico. Com isso, o

objetivo deste artigo foi relatar a experiência da oferta da oficina *Sinto, logo penso* vivenciada por um grupo de alunos, promovida em parceria com essa Assessoria Pedagógica.

Razão e emoção: parceiras afinal?

Sabe-se que a evasão acadêmica tem vários determinantes (econômicos, sociais, familiares, emocionais, entre outros). Para Dallagnol e Brotto (2021) é a correlação entre esses vários determinantes que poderão levar essa evasão. No entanto, este presente artigo trouxe ao debate um desses determinantes: os fatores emocionais.

Sentir para pensar e pensar para sentir (Chabot; Chabot, 2005). Parte-se do pressuposto de que as emoções influenciam na cognição e vice-versa. Todavia, historicamente, razão e emoção foram entendidas como excludentes. A concepção dualista mente/emoção veio desde a Antiguidade, passando pela Idade Média, em que emoção foi traduzida para fé e teve seu auge na modernidade, com a máxima cartesiana *Penso, logo existo*.

Em meados do século XIX, com o positivismo de Comte, tem-se que o conhecimento entendido pelos positivistas como o verdadeiro, que seria obtido por meio da razão e que a emoção era um obstáculo a esse conhecimento. Acreditava-se que era possível descartar a emoção, vista como algo sombrio, negativo, ligado a desejos e pecados e que deveria ser combatida (Leite, 2012).

Contudo, no decorrer do século XX, as discussões que buscavam superar essa visão dualista ganharam fôlego, especialmente, com o resgate de escritos do filósofo Espinosa (século XVII) (Leite, 2012). E, começaram a trazer apontamentos de uma visão monista, ou seja, há unidade e indissociabilidade entre razão/emoção: existo e sinto, logo penso (Damásio, 2001).

Sob esse olhar, a emoção é a base para a cognição e vice-versa. As emoções não são obstáculos ao pensamento e, sim, o organizam. Seguindo essa linha, Maturana (1998, p. 20) pontua que “não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção”. Isso implica que se precisa levar a emoção em consideração quando se fala do comportamento.

Considera-se que as emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações orgânicas agudas e transitórias (Bock; Furtado; Teixeira, 1999). Consoante a essa ideia, Cosenza e Guerra (2011) afirmam que as emoções são sinalizadores internos, centrais em nossa existência, sendo responsáveis por nossa sobrevivência. Em linhas gerais, todos esses pesquisadores concordam com o papel de destaque da dimensão emocional no comportamento.

Nessa perspectiva, Damásio (2001) complementa que existem duas dimensões da emoção: primárias, que são universais, inatas e automáticas, tais como a raiva, nojo, tristeza, surpresa, felicidade/alegria. As secundárias, que são as aprendidas socialmente e influenciadas pela cultura na qual estamos inseridos, tais como vergonha, ciúme, compaixão, entre outras.

Mlodinow (2022) lembra que as emoções podem ter valência positiva ou negativa. As emoções positivas são vivenciadas como agradáveis, despertam sensações positivas nas pessoas, tais como se sentir bem; enquanto as emoções negativas são vivenciadas como desagradáveis, pois causam angústia, afastamento e paralisia nas ações das pessoas.

Já os sentimentos são expressões afetivas acompanhadas de estados mais atenuados, duráveis e não orgânicos, assim, diferentes das emoções. Manifestam-se como felicidade, embaraço, timidez, inveja, vergonha, culpa, orgulho, angústia, entre outros (Bock; Furtado; Teixeira, 1999) e, estão presentes em nosso pensamento e o modulam. Nessa linha, Damásio (2001) sinaliza que existem os sentimentos de fundo relacionados à sensação de existir, sendo mais frequentes que as emoções.

Logo, pode-se dizer que emoções e sentimentos estão indissociáveis. Em muitos momentos, as emoções prevalecem, em outros os sentimentos decorrentes dessas emoções é que ganham destaque em nosso pensamento. Por consequência, é pertinente que se olhe o impacto das emoções e sentimentos no pensamento e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem.

Sentir para aprender: o que faz sentido é o sentido

A razão e emoção são parceiras no processo de construção do conhecimento. Chabot e Chabot (2005) retratam a emoção e o sentimento como elementos essenciais para a aprendizagem. Considerando que a emoção e sentimentos estejam presentes no processo de aprendizagem, pode-se identificar que ao longo da história, a educação se constituiu como anti-emocional, ou seja, desde sua origem, a razão prevaleceu, visando a controlar o que os alunos devem ou não pensar, sentir e fazer.

Seguindo essa mesma lógica, a educação escolar brasileira segue essa linha, validando somente a dimensão cognitiva. Mais recentemente, nas décadas de 1980/90 começaram os debates da importância da emoção, sentimentos e afetividade na aprendizagem com as teorias Construtivista Piagetiana, Histórico-cultural e Psicogenética de Wallon. No entanto, apesar dessas teorias, a cisão entre cognição e emoção ainda se faz uma constante na educação brasileira.

Contrária a isso, a educação emocional se constitui como educação que visa desenvolver o ser em suas dimensões cognitiva e emocional (Casassus, 2009). Parte-se do pressuposto de que as emoções e cognição estão intrinsecamente relacionadas e influenciam a aprendizagem.

Nesse viés, considera-se que as emoções entendidas, tanto como positivas, quanto negativas, devem ser analisadas em que medida sejam ou não (des)adaptativas nos processos de aprendizagem. Consideramos adaptativas aquelas emoções que engendram processos de aprendizagem. Enquanto, desadaptativas seriam aquelas emoções que não promovam aprendizagem.

Por exemplo, a ansiedade diante da não aprendizagem pode ser uma emoção negativa, não obstante, adaptativa, pois pode impulsionar o aluno a buscar alternativas

para aprender, tais como procurar uma rede de apoio nos colegas e nos professores. Por outro lado, o otimismo irrealista, que é relacionado à "crenças irreais ou distorcidas" (Santos; Faro, 2020, p. 125), pode ser uma emoção positiva desadaptativa para a aprendizagem, pois pode levar o acadêmico a negar sua dificuldade e não buscar auxílio e depositar sua aprendizagem em causas externas ou internas sobre as quais ele não teria condições de alterá-las.

Tendo em vista que as emoções têm impacto na nossa aprendizagem, parte-se do pressuposto apresentado no subtítulo desta seção, de que “o que o faz sentido é o sentido”, pois, concorda-se com Chabot e Chabot (2005, p. 131), os quais sublinham que “a verdadeira aprendizagem se dá não quando compreendemos, mas quando sentimos”.

Nessa direção, no processo de aprendizagem é importante que se identifiquem os disparadores, que são os gatilhos, que acionam as emoções e, conseqüentemente, o comportamento. Por exemplo, situações acadêmicas em que o aluno sente como ameaçadoras são gatilhos que despertam as emoções como medo e raiva, que os levam a atacar (com comportamentos agressivos) ou a fugir (evasão) (Quadro 1).

Quadro 1. Gatilhos, emoções e comportamentos no processo de aprendizagem

DISPARADORES	EMOÇÕES	COMPORTAMENTO
Ameaça/desconforto no sistema escolar	Medo/Insegurança	Fuga/evasão
Obstáculo/dificuldades em algumas disciplinas	Raiva/Frustração	Ataque/crítica ao sistema
Perda/fracassos	Tristeza/Decepção	Retraimento/desmotivação
Situação Aversiva/reprimendas/desprezo	Aversão/Humilhação	Rejeição/descompromisso
Repulsão/feedback negativo do professor	Menosprezo	Condescendência/replica desrespeitosa ao professor
Situação inesperada/resultados negativos	Surpresa	Orientação/nervosismo
Situação desejada/sucesso/encorajamento	Alegria	Aproximação/motivação/interesse

Fonte: Adaptado de Chabot e Chabot (2005, p. 54).

Observa-se neste Quadro 1, que os disparadores (gatilhos) podem ser positivos ou negativos e que as emoções e sentimentos despertados conduzirão ao comportamento dos alunos. Neste sentido, infere-se que os alunos precisam estar conscientes desses disparadores para poderem autorregular suas emoções e, conseqüentemente, seu comportamento.

Pensamentos negativos, emoção e aprendizagem: círculo vicioso

Até o momento, deu-se destaque ao papel das emoções na cognição. Apesar disso, os pensamentos podem influenciar nossas emoções. Nessa discussão, assinala os pensamentos negativos em relação ao processo de aprendizagem que podem disparar emoções/sentimentos que levem a comportamentos desadaptativos. A seguir estão

apresentados quatro tipos de pensamentos negativos presentes na aprendizagem (Chabot; Chabot, 2005):

- O 1º tipo são as generalizações extremas, que implica estender uma dificuldade para muitas áreas da nossa vida e da aprendizagem. É frequente o aluno dizer: “eu não entendo absolutamente de nada de X”; “sempre fui péssimo em X”, como que o incapacita a aprender outros conhecimentos acadêmicos.
- O 2º tipo são as previsões catastróficas que envolvem compreender a realidade entendida de forma negativa como algo impossível de ser superado, tais como “eu vou perder o ano, nunca vou me formar”. Essas atuam como obstáculos à aprendizagem à medida que podem aumentar a ansiedade num nível que prejudica a cognição.
- O 3º tipo é depositar a dificuldade numa causa externa. Nesse contexto, é frequente a fala: “É por culpa do professor que sempre dá provas para a gente ir mal”, sem levar em conta os determinantes que possam ter resultado num mau desempenho escolar, tais como: não ter estudado suficientemente, não ter buscado orientações anteriores diante de dúvidas acerca do conteúdo, entre outras.
- O 4º tipo são os pensamentos autodepreciativos, em que os alunos se veem com baixíssimas condições cognitivas de aprender: “eu sou um zero à esquerda, os outros entendem a matéria, mas eu nunca aprendo”. Esses sentimentos de menos-valia impactam as experiências de aprendizagem que podem levar ao fracasso escolar acadêmico resultando em evasão. De acordo com Leite (2012, p. 362), o fracasso escolar é vivenciado como “uma relação afetiva negativa -de afastamento- entre o sujeito e objeto em foco”, no caso, a aprendizagem.

Assim, identifica-se que as emoções têm um impacto significativo na cognição e vice-versa. Por esta razão, cabe refletir sobre em que medida o Ensino Superior está levando em conta que essas duas dimensões intrinsecamente ligadas estejam impactando a aprendizagem de seus alunos que os levem a ter sucesso e permanência nos cursos que estão vinculados.

Crenças de autoeficácia na aprendizagem acadêmica: sou bom em quê?

Desde o nascimento, vai se aprendendo a olhar o mundo por meio de filtros, as crenças. As pessoas possuem crenças sobre fenômenos variados (por exemplo, sobre vida, sobre alegria, dentre outras) e, o estudo das crenças tem se apresentado como um importante tema para distintos campos de conhecimento (filosofia, antropologia, psicologia, educação, sociologia dentre outras) que buscam compreender a influência do pensamento nas ações humanas (Pajares, 1992).

Pode-se dizer que as crenças são pensamentos repletos de emoção. De acordo com Pajares (1992), as crenças vão se construindo e se modificando ao longo da nossa vida pelas nossas interações familiares e sociais e se transformam em um saber pessoal que orienta e interfere em nosso comportamento e na tomada de decisões diária.

Uma das crenças que temos é a crença de autoeficácia. De acordo com Bzuneck (2000, p. 117), essa crença “é uma variável psicológica distinta e que vai além dos próprios conhecimentos específicos, das habilidades ou das experiências de realizações anteriores, cuja influência sobre o comportamento absolutamente não é minimizada”.

Essas crenças determinam o que se destaca no subtítulo: *sou bom em quê?*. Ou seja, orientam as pessoas a reconhecer suas capacidades de realizar as atividades em suas vidas, influenciando a cognição, emoção e motivação. Para Bandura (1986 *apud* Casiraghi; Boruchovitch; Almeida, 2020), as pessoas avaliam sua autoeficácia a partir de quatro fatores, a saber:

1º) o comportamento efetivo em que interpreta sua ação anterior, se foi ou não bem sucedida, ou seja, as experiências vivenciadas são parâmetros para as pessoas se autoavaliarem em que medida se veem como capazes ou não de superar os desafios que o novo conhecimento se apresenta a eles.

2º) os modelos vicariantes, que envolvem a observação de outras pessoas. Nesse caso, as pessoas analisam outras pessoas e se comparam avaliando em que medida têm as condições de realizarem com êxito as tarefas executadas por outros.

3º) a persuasão social, que envolve incentivos externos. Esse fator tem um importante papel, pois se professores e outras pessoas significativas incentivarem positivamente as pessoas com dificuldades de aprendizagem, elas tendem a apresentar maiores persistências diante dessas.

4º) os indicadores fisiológicos, que são reações fisiológicas-emocionais tais como ansiedade, estresse, estados de humor, entre outras. Essas reações têm um impacto significativo no processo de aprendizagem, pois se forem muito intensas e frequentes, tendem a levar a comportamentos de esquiva das situações vivenciadas como aversivas.

Uma das crenças de autoeficácia são as crenças de autoeficácia acadêmicas, que se referem àquelas crenças das pessoas se sentirem capazes de executar as atividades acadêmicas e se saírem bem nessas tarefas. Essas crenças de autoeficácia acadêmica são ou não reafirmadas quando os alunos são bem-sucedidos ou fracassam em sua aprendizagem e desempenho acadêmico (Sander; Pirola; Brocardo, 2020).

Dessa forma, é necessário entender como as crenças de autoeficácia acadêmica influenciam a aprendizagem, especialmente de alunos que apresentam dificuldades e baixos rendimentos acadêmicos. Em suma, a crença de autoeficácia acadêmica é uma das que mais impactam no processo de aprendizagem, pois orienta as pessoas a se sentirem mais ou menos capazes de realizarem as atividades da vida acadêmica.

Por isso, elas têm um importante papel no itinerário formativo dos alunos. Para construir melhores crenças de autoeficácia acadêmica precisa-se desenvolver a autorregulação da emoção, que é o próximo tópico.

Afinar o instrumento: autorregulação da emoção na aprendizagem

A aprendizagem envolve, entre vários fatores, que a emoção e a cognição estejam em sintonia (Fonseca, 2016). Quando um desses fatores está em desarmonia com o

outro, engendram processos de insucesso e evasão acadêmica. Identificam-se esses processos quando as emoções e baixas crenças de autoeficácia acadêmica estão presentes e afetam os itinerários formativos dos alunos.

Considerando que as emoções, sentimentos, pensamentos e as crenças de autoeficácia acadêmica podem ser alteradas, entende-se que um dos caminhos para tal, seja por meio da aprendizagem de autorregulação das emoções. Compreende-se que não há emoções que sejam boas ou ruins, pois são dialeticamente constituintes da subjetividade humana (Ekman, 2011). Todavia, sabe-se que essas emoções experienciadas como desadaptativas possam ser ressignificadas por meio de espaços em que possam ver verbalizadas.

Referendando essa ideia, Larrosa (2002) sinaliza que as palavras produzem subjetivação. Então, as trocas experienciais afetivas por meio das falas, podem auxiliar a engendrar novos modos de ser. Ainda, assim, para que as palavras possam produzir modificações nas emoções e sentimentos, essas necessitam ser autorreguladas.

Nas palavras de Suehiro, Borucovitch, Schelini (2018, p. 92):

A autorregulação das emoções é a expressão usada para definir os processos envolvidos na forma de lidar com níveis elevados de emoções positivas e negativas. Compreende vários processos internos e externos empregados pelos indivíduos para monitorar, examinar e alterar reações decorrentes de emoções.

Ratificando essa perspectiva, Suehiro, Borucovitch e Schelini (2018, p. 92) a autorregulação envolve "monitorar, examinar e alterar reações". Então, admite-se que ela seja aprendida em momentos autoformativos. Isto posto, pode ser ensinada e depois a pessoa vai identificando quais são os fatores que avalia como disparadores de emoções e quais seus comportamentos decorrentes. Nesse sentido, experiências autoformativas que auxiliem aos alunos a autorregular suas emoções, poderá auxiliá-los a avançarem na sua trajetória acadêmica com mais êxito.

Relato da experiência

Neste artigo, relata-se a experiência acerca da oficina *Sinto, logo penso*, que ocorreu em junho de 2022 num dos *campi* de uma universidade federal na região sul do Brasil. Participaram dessa oficina: sete alunos, uma professora que coordenava a oficina e duas pedagogas da Assessoria Pedagógica do *campus*.

Organização da oficina

Antes da oficina ser oferecida, as pedagogas da Assessoria Pedagógica enviaram um formulário no *google forms* por e-mail para todos os alunos do *campus* informando sobre a oficina e perguntando a eles sobre o interesse pelo tema e formato (número de encontros e horário) que melhor os atenderia. Obtiveram-se mais de 100 respondentes. A partir das respostas, a oficina foi organizada em dois encontros (29 e 30 de junho de 2022) com a duração total de três horas, os quais aconteceram no horário: 17h30 às 19h.

Em seguida, foi aberta a inscrição para a participação na oficina, salientando que o número de vagas era 15. Porém, deu-se a possibilidade de mais inscritos, isso foi devido ao fato de que pudesse haver alguma desistência. Quando chegou a 25 inscritos, as inscrições foram encerradas. Não obstante, só compareceram sete alunos na oficina. Os encontros foram organizados para acontecerem em uma das salas de um dos blocos direcionados às salas de aula.

Os alunos e os encontros: resultados e discussão

Os sete alunos que participaram da oficina, pertenciam a diferentes cursos superiores, todos do *campus* em tela. No que se refere ao perfil desses alunos: seis do sexo feminino e um do sexo masculino, de variadas idades e fases dos cursos. Essa diversidade de participantes foi muito profícua, uma vez que os alunos puderam conhecer as diferentes realidades de outros universitários e vivenciar que não era uma dificuldade unicamente de si próprio.

De acordo com Diniz e Aires (2018, p. 68), “o grupo é considerado como um espaço que possibilita a aprendizagem e a mudança subjetiva através da troca de saberes e reflexões entre os integrantes, constituindo-se também como uma rede de apoio”. Desse modo, o espaço coletivo do grupo possibilita aprender a reconhecer suas emoções e sentimentos e dos outros, sentindo-se acolhidos.

A prática pedagógica utilizada foi dialógica com atividades em que poderiam trazer suas experiências afetivas acadêmicas que poderiam dificultar suas aprendizagens. A ênfase em refletirem acerca das suas falas se deve ao que Larrosa (2002, p. 21) aponta:

[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

Contudo, os participantes tinham a escolha de se expressarem ou não, de realizarem ou não as atividades propostas, pois se entende que espaços coletivos que tratem de temas mais delicados como emoções, sentimentos, pensamentos e crenças de autoeficácia acadêmica podem eliciar desconforto e constrangimento, por tratar sobre temas pessoais. Foi também acordado coletivamente que as falas trazidas pelas participantes não deveriam extrapolar aos encontros.

No primeiro encontro, iniciou-se com a autoapresentação das participantes e quais as expectativas em relação à oficina. A maioria declarou que tinha trajetórias acadêmicas marcadas por dificuldades de aprendizagem e que vieram com objetivo de autoconhecimento e curiosidade.

Interpreta-se essa postura de buscar estratégias para lidar com suas dificuldades como positiva. Em seguida, foram discutidos os conceitos de afeto, emoções e sentimentos e seu impacto na aprendizagem (Quadro 2).

Quadro 2. Diferenciação entre afeto, emoção e sentimento

Tipo	Definição	Manifestações
Afeto	Produzidos fora ou dentro do indivíduo: associados aos pensamentos, às fantasias, sonhos Função adaptativa: (des) agradável	Amor e Ódio
Emoção	Expressões afetivas acompanhadas de reações orgânicas agudas e transitórias	Medo, raiva, tristeza, aversão, surpresa, alegria e menosprezo
Sentimento	Expressões afetivas acompanhadas de estados mais atenuados, duráveis e não reações orgânicas.	Felicidade, Embaraço, timidez, inveja, vergonha, culpa, orgulho, angústia.

Fonte: Adaptado de Bock *et al.* (1999) e de Chabot e Chabot (2005).

As perguntas reflexivas desse encontro foram em torno das emoções vivenciadas em relação à universidade, sobre ser aluno, com relação ao seu gostar de aprender e quais os sentimentos gerados quando não aprendem. Ademais, quais as emoções diante de algum conhecimento novo, em relação ao seu desempenho escolar e se identificavam em que medida suas emoções interferem na compreensão dos conteúdos acadêmicos.

Também, conceituou-se emoção e sua relação com comportamentos no processo de aprendizagem (Quadro 3).

Quadro 3. Impacto das emoções na aprendizagem

Emoções positivas	Emoções negativas
Motivação	Bloqueio
Interesse	Evasão
Engajamento	Absenteísmo
Perseverança	Perda de tempo
Colaboração	Sabotagem
Flexibilidade	Procrastinação
Abertura	Resistência
Complacência	Má comunicação
Aceitação	Conflitos interpessoais
Criatividade	Ausência de colaboração
Harmonia	Insegurança

Fonte: adaptado de Chabot; Chabot (2005, p. 54).

Essas emoções positivas e negativas foram debatidas entre os alunos. Em seguida, os alunos realizaram o diário das emoções, em que podiam simbolizar por meio da escrita, desenho, música, fotografia as emoções positivas e negativas experienciadas em momentos da vida acadêmica. Destaca-se que nesse encontro, os participantes

elaboraram simbolizações de uma situação qualquer na vida acadêmica que escolhessem. Coletivamente, cada um apresentou sua simbolização. E, foi orientado que continuassem a fazer o diário continuamente, como uma estratégia de autorregulação da emoção.

Os participantes também desenvolveram atividades individuais, a fim de elaborarem estratégias de identificação e descrição da situação estressora, emoções sentidas e intensidade dos disparadores emocionais e seus comportamentos, visando a desenvolverem a autorregulação da emoção (Quadro 4).

Quadro 4. Formulário da expressão das emoções

Categoria	Descrição da situação	Emoções sentidas	Intensidade da emoção	Comportamento
Tempo				
Componente curricular				
Atividade pedagógica (exercício, seminário, dentre outras)				
Avaliação				
Relações com colegas				

Fonte: Adaptado de Chabot e Chabot (2005, p.186).

Nesse momento, os alunos preencheram individualmente seus formulários. Logo após, foi realizada a discussão acerca das situações em que as emoções foram mais intensas, sobre os comportamentos que tiveram e sobre o que os levaram a agirem de maneira mais ou menos reativa às situações vivenciadas por eles como estressoras.

No segundo encontro, foram discutidos os tipos de pensamentos negativos, as crenças de autoeficácia acadêmica e aprendizagem para cada um dos participantes. As atividades de autorregulação da emoção acerca dos pensamentos negativos na aprendizagem realizadas foram as que descreveram os pensamentos (generalizações extremas, previsões catastróficas, desculpas, pensamentos autodepreciativos) relacionados a emoções negativas e como esses pensamentos influenciam seu estado emocional para aprender.

Quanto às crenças de autoeficácia acadêmica, responderam questões reflexivas acerca de: Eu sou muito bom em quê no meu curso? O que eu não faço bem no meu curso? Tem conhecimentos que me sinto incapaz de aprender? Como lido com erros? Esse conceito foi discutido e foram elaboradas pelas participantes atividades de autorregulação, a partir do ciclo que se retroalimenta: gerir as emoções, provocar emoções favoráveis ao aprendizado, sentir a matéria aprendida e sentir-se bem quando aprende. Ressalta-se que todas as apresentações eram orais, não sendo registradas nem em áudio ou vídeo, uma vez que poderiam se sentir mais constrangidos. Porém, todos eram convidados a se expressarem, caso o quisesse. Em sua maioria, os participantes relatavam suas experiências nas atividades.

Em linhas gerais, a oficina *Sinto, logo penso* possibilitou aos alunos gerir os sentimentos desfavoráveis ao sucesso e a permanência acadêmica com a aprendizagem de estratégias de regulação emocional.

Ao final da oficina

Ao final, os alunos elaboraram um plano de autorregulação das emoções na aprendizagem. Esse plano consistia em identificar suas emoções, sentimentos, pensamentos e crenças de autoeficácia acadêmica em situações de aprendizagem. Identificar quais as emoções positivas ou negativas sentidas e seus pensamentos no decorrer e ao final das aulas, quais os seus gatilhos e comportamentos induzidos por essas emoções e pensamentos. Esses planos não foram compartilhados entre os participantes, pois era uma atividade estritamente individual.

Pode-se dizer que as experiências afetivas vivenciadas pelos participantes foram singulares, apesar da similaridade dos sentimentos em suas falas. Cada um apresentou uma maneira de lidar com suas emoções, sentimentos, pensamentos e crenças de autoeficácia acadêmica e do seu impacto na aprendizagem acadêmica. Nessa direção, Larrosa (2002, p. 27) indica o saber da experiência, como:

[...] saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Ao final da oficina, foi entregue um questionário com três perguntas: a) a oficina atendeu às expectativas? () Sim () Não; b) a metodologia foi adequada? () Sim () Não, e c) Quais são suas sugestões?. As respostas dos questionários foram entregues à coordenadora da oficina. E, ao ler as respostas, pôde-se perceber que para todos os participantes a oficina atendeu às suas expectativas e, para todos eles consideraram que a metodologia utilizada foi adequada. Salienta-se que todos os participantes sugeriram criar um grupo de estudos sobre educação emocional e que essas oficinas tenham uma duração maior.

Quanto à educação emocional concebe-se “como um processo educativo, contínuo e permanente, que pretende desenvolver as competências emocionais como elemento essencial para o desenvolvimento integral da pessoa, com objetivo de capacitá-lo para a vida” (Bisquerra Alzina, 2005, p. 96, tradução nossa).

Neste sentido, um grupo de estudos sobre educação emocional seria uma estratégia importante para fortalecer aos alunos, uma vez que se concorda que “as palavras são representações das emoções” (Ekman, 2011, p. 31). Por esse motivo, falar sobre esses pontos poderiam auxiliar aos alunos a minimizar a influência da emoção, dos sentimentos, pensamentos negativos e baixas crenças de autoeficácia acadêmica, sobre sua aprendizagem.

Enfim, considera-se que a experiência autoformativa promovida pela oficina em tela pode ser ressignificada individualmente pelas participantes como um saber da experiência (Larrosa, 2002). Entretanto, não se pode afirmar quais foram essas transformações individuais, pois como a oficina lhes mobilizou emocionalmente e os transformou, é um processo individual. Esse saber da experiência é único, porém, avalia-se que orientará novos momentos de autorreflexão no percurso formativo dos alunos.

Considerações finais

Esse artigo teve como proposta relatar a experiência da oferta da Oficina *Sinto, logo penso* vivenciada por um grupo de alunos de uma universidade pública *multicampi* na região sul do Brasil. Partiu da seguinte questão: qual o papel das emoções, sentimentos, pensamentos e das crenças de autoeficácia acadêmica nas experiências educacionais dos alunos que influenciam sua permanência ou não no ensino superior?

Ao final dessa experiência autoformativa, considera-se que a emoção e a cognição devem ser consideradas nos espaços acadêmicos como dimensões intrinsecamente relacionadas. Isso porque tanto a emoção quanto a cognição podem facilitar ou dificultar no processo de aprendizagem, dependendo de como são trabalhadas. Muitos alunos que ingressam no Ensino Superior não obtêm êxito nos estudos e acabam por evadir, pois apresentam emoções negativas e baixas crenças de autoeficácia acadêmica na sua aprendizagem. A este respeito Chabot e Chabot (2005, p. 237) lembram que:

Aprender é necessariamente enfrentar dificuldades, superar os momentos desagradáveis, de dúvida ou mesmo de desencorajamento que toda aprendizagem comporta. Seria ilusório pensar que podemos aprender sem esforço e sem experimentar certos momentos desprazerosos. Mas, também é ilusório crer que é possível aprender sem obter algum êxito e sem se sentir bem-estar em determinados momentos [...]. Precisa sentir algo positivo enquanto aprende.

Corroborar-se com os autores e reconhece-se que aprender envolve tanto, momentos agradáveis, quanto desagradáveis. Ademais, se os alunos conseguirem examinar e monitorar suas emoções, sentimentos e pensamentos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, criar estratégias de autorregulação da emoção, poderão ter um percurso formativo com menos inconstâncias e se sentirão mais capazes de lidar com seus sentimentos e pensamentos negativos em relação à aprendizagem.

Em relação à oficina, identificou-se que os alunos que participaram, apontaram em sua avaliação final que consideram esses espaços importantes, pelo fato de poderem rever muitas questões emocionais que possam ter influência em sua trajetória formativa. Esses dados parecem sinalizar que oficinas autoformativas podem ser espaços de desenvolvimento socioemocional para os acadêmicos, os futuros profissionais.

Nessa oficina, os alunos desenvolveram estratégias de autorregulação da emoção e de suas crenças de autoeficácia acadêmica, bem como aprenderam a buscar redes de apoio - Assessoria Pedagógica, Monitorias nos seus cursos, Atendimento Psicológico no

Setor de Assuntos Estudantis - oferecidas pelo *campus*, para a permanência e diminuir a evasão acadêmica.

Logo, acredita-se que a oferta de oficinas autoformativas que tratem da estreita relação entre emoção/sentimento/cognição podem trazer benefícios no sentido de lhe possibilitar maior reflexão sobre suas dificuldades e desafios e possam promover estratégias de permanência e enfrentamento à evasão acadêmica.

Concorda-se com Suheiro, Boruchovitch e Schelini (2018, p. 91) a respeito de que o aluno:

[...] autorregulado é aquele que, com base no autoconhecimento, consegue empregar estratégias de aprendizagem de forma apropriada às demandas da tarefa, possui motivação autônoma ou intrínseca, bem como apresenta controle das suas emoções no que concerne aos desafios que emergem no contexto escolar.

Percebe-se que experiências autoformativas podem engendrar a promoção da educação emocional, resultando em aprendizagem que leva ao desenvolvimento integral (cognição, emoção, histórico-cultural-social) do aluno. Entretanto, entende-se que o principal obstáculo se refere à questão da adesão dos alunos. Como já informado, quando a oficina foi divulgada teve uma grande procura, mais de 100 alunos, mas participaram somente sete alunos.

Observou-se que os alunos manifestam a intenção de participar, porém, não comparecem, mostrando uma baixa adesão. Uma das hipóteses é que apesar de ser um tema instigante para os alunos, uma vez que manifestam intenção de realizar a oficina, ele não os mobiliza suficientemente ou os mobiliza com emoções negativas, de forma que os leva a não participar. O desafio que se tem é mobilizar os alunos nesses processos autoformativos, que visam a repensar as dimensões afetivas e cognitivas no Ensino Superior.

Por fim, as questões que seguem inquietando são: por quanto tempo o meio acadêmico permanecerá silencioso frente as questões da emoção e cognição nas discussões acerca do sucesso e permanência no Ensino Superior? Por quanto tempo acharão que a emoção não tem impacto na cognição? Por fim, quanto tempo os alunos suportarão esse descaso que provoca o desencanto com o aprender? Resta lançar a semente, para que discussões como a proposta por esse artigo se faça uma realidade entre nós.

Referências

AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022.

BISQUERRA ALZINA, Rafael. La educacion emocional em la formación de profesores. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**. Universidade de Zaragoza, España, v.19, n.3, p. 95 -114, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BZUNECK, José Aloísio. As crenças de auto-eficácia dos professores. *In*: SISTO, Fermino F.; OLIVEIRA, Gislene C.; FINI, Lucila (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 117-134.

CALDAS, Roseli; HUBNER, Maria Martha. O desencanto com o aprender na escola: o que dizem os professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.3, n.2, p. 71- 82, 2001.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: Liber Livros/Unesco, 2009.

CASIRAGHI, Bruna; BORUCHOVITCH, Evely; ALMEIDA, Leandro. Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. **Revista E-Psi**, v.9, n.1, p. 27-38, 2020.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional**: sentir para aprender. Como incorporar a inteligência emocional às suas estratégias de ensino. Portugal: Sá Editora, 2005.

COSENZA, Ramón; GUERRA. Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

DALLAGNOL, Claudia; BROTTTO, Ivete Janice. Educação superior: as emoções e o processo de ensino-aprendizagem. **Práxis Educativa**, v.16, p. 1-16, 2021.

DINIZ, Neila Fernanda Pereira de Souza; AIRES, Suely Aires. Grupo de escuta e reflexão com estudantes universitários. **Vínculo**: Revista do NESME, v.15, n.1, p. 61-75, 2018.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções**: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 33, n.102, p. 365 - 384, 2016.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; SIMÃO, Ana Margarida Veiga; FERREIRA, Paula da Costa; PAULINO, Paula. Percursos de alunos da Educação Superior com trajetórias de insucesso. **Ensaio: avaliação e política pública da Educação**, v. 29, n.112, p. 669 - 690, 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2020** - notas estatísticas. 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_e_statisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20 - 28, jan/abr. 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 355 - 368, 2012.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MLODINOW, Leonard. **Emocional**: a nova neurociência dos afetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

PAJARES, Frank. *Teachers` beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. **Review of Educational Research**, v. 62, n.3, p. 307-332, 1992.

SANDER, Giovana Pereira; PIROLA, Nelson; BROCARD, Joana. Crença de autoeficácia na resolução de tarefas numéricas de alunos do ciclo de alfabetização. *In*: UTSUMI, Miriam Cardoso (org.). **Pesquisas em Psicologia da Educação Matemática: avanços e atualidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p.78-105.

SANTOS, Laís; FARO, André. Otimismo: teoria e aplicabilidade para a psicologia. **Rev. Psicol. Saúde**, Campo Grande, v.12, n.2, p.123 -139, abr./jun. 2020.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely; SCHELINI, Patrícia Waltz. Estratégias de aprendizagem e regulação da emoção no ensino fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 9, n. 3, supl. 1, p. 90 -111, dez. 2018.

Letícia Ribeiro Lyra

Pós-doutora em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG, 2024). Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2019). Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2005). Possui graduação em Psicologia-Bacharelado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995), graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1996), graduação em Psicologia- Licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1996). Atua como professora universitária desde 2000. Desde 2010, atua como professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó/SC. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: processo de ensino e de aprendizagem, crença, emoção, neurociência e formação de professores.

Adriana Salete Loss

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Estágio no Exterior, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/Portugal (2009) e Pós-doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (2014-2015), financiado pela CAPES. Professora Associada da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - (2010). Experiência em gestão: Diretora da Organização Pedagógica - Pró-reitoria de Graduação da UFFS - (2011-2013). Coordenadora do curso de Pedagogia (2016 a abril de 2018), Coordenadora do Programa de Pós-graduação Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (2019-2021) e Coordenadora Adjunta do curso de Pedagogia (12 de maio de 2022 a 31 de maio de 2023). Líder do grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade - GRUPEPU, certificado pelo CNPq desde 2012. Líder do grupo de pesquisa Educação Emocional GRUPEE, certificado pelo CNPq a partir de 2016.

Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Doutora em Ciências da Informação pela UFMG. Professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), lotada no departamento de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Especialista em Neuropsicopedagogia pela Nova Faculdade. Líder do grupo de pesquisa AVACEFETMG.