

VIVÊNCIA ACADÊMICA, FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI AO ENSINO SUPERIOR

Wallisten Passos Garcia ¹; Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan ²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo desenvolver o conceito de vivência acadêmica, fundamentado no conceito de *pereživânie* (vivência) de Vigotski, como compreendido nas obras que pertencem à fase final de sua vida (Vigotski, 1934/2018a; Vygotski, 1934/2006a). No entendimento da vivência como unidade dinâmica da consciência, encontramos uma chave conceitual importante para a compreensão do desenvolvimento psicológico dos universitários. Evidenciamos que a relação dos estudantes com as práticas formativas no Ensino Superior produz vivências acadêmicas que mobilizam a consciência e orientam os sentidos sobre o que é ser estudante e profissional de uma determinada área, resultando em transformações que geram nos universitários novas formas de pensamento, sentimentos e posicionamentos diante da vida acadêmica. Desse modo, o conceito de vivência acadêmica constitui-se em uma importante ferramenta para a análise dos processos de sucesso e fracasso acadêmico, da qualidade das práticas formativas e das políticas de assistência e permanência estudantil por constituir-se como um indicador qualitativo da vida universitária.

Palavras-chave: vivência acadêmica; estudantes universitários; psicologia histórico-cultural

Academic *perezhivanie*, university education, human development: Vygotsky's contributions to higher education

ABSTRACT

This study aims to develop the concept of academic *perezhivanie*, based on Vygotsky's concept of *pereživânie* (*perezhivanie*), as understood in the works that belong to the final phase of his life (Vygotski, 1934/2018a; Vygotski, 1934/2006a). In understanding *perezhivanie* as a dynamic unit of consciousness, we find an important conceptual key to understand the psychological university students' development. We showed that the relation between students and training practices in Higher Education produces academic *perezhivanie* that mobilize awareness and guide the senses about what it means to be a student and professional in a given area, resulting in transformations that generate new ways of thinking, feelings in university students and positions towards academic life. In this way, the concept of academic *perezhivanie* constitutes an important tool for the analysis of academic success and failure processes, the quality of training practices and assistance policies and student permanence, as it constitutes a qualitative indicator of university life.

Keywords: academic *perezhivanie*; higher education students; cultural-historical psychology

Vivencia académica, formación universitaria, desarrollo humano: contribuciones de Vygotsky a la enseñanza universitaria

RESUMEN

En este estudio se tiene como objetivo desarrollar el concepto de vivencia académica, fundamentado en el concepto de *pereživânie* (vivencia) de Vygotsky, como comprendido en las obras que pertenecen a la fase final de su vida (Vygotsky, 1934/2018a; Vygotsky, 1934/2006a). En el entendimiento de la vivencia como unidad dinámica de la consciencia, encontramos una clave conceptual importante hacia la comprensión del desarrollo psicológico de los universitarios. Evidenciamos que la relación de los estudiantes con las prácticas formativas en la enseñanza universitaria produce vivencias académicas que mobilizan la consciencia y orientan los sentidos sobre lo que es ser estudiante y profesional

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba – PR – Brasil; wallistenpg@yahoo.com.br;

² Universidade Federal do Paraná – Curitiba – PR – Brasil; miriamagspan@yahoo.com.br

de uma determinada área, resultando em transformações que geram em los universitarios nuevas formas de pensamiento, sentimientos y posicionamientos delante de la vida académica. De ese modo, el concepto de vivencia académica se constituye en una importante herramienta para el análisis de los procesos de éxito y fracaso académico, de la cualidad de las prácticas formación y de las políticas de asistencia y permanencia estudiantil por constituirse cómo un indicador cualitativo de la vida universitaria.

Palabras clave: vivencia académica; estudiantes universitarios; psicología histórico-cultural

INTRODUÇÃO

Pereživânie é um termo usado no cotidiano da língua russa, mas dotado de sentidos singulares por Vigotski em diferentes momentos de sua obra. A esse respeito, Veresov (2016) esclarece que os sentidos atribuídos por esse psicólogo ao conceito de *pereživanie* passaram por importantes transformações em sua vasta produção teórica. No início de sua obra, Vigotski utiliza a *pereživânie* como um fenômeno de impacto emocional transformador, como por exemplo, no livro "*Psicologia da Arte*" (Vigotski, 1925/1999) que versa sobre *pereživânie* artística, produzida a partir da reação estética que, conforme Toassa e Souza (2010), reveste-se de um caráter irracional, marcado por sentimentos e sensações que demandam compreensão após vivenciados. Outras vezes, como retoma Veresov (2016), em suas últimas obras, Vigotski aborda a *pereživânie* como um conceito, uma ferramenta teórica de análise da influência da realidade social no curso do desenvolvimento humano, como nos textos "O problema do meio" (Vigotski, 1934/2018a) e "*La crisis de los siete años*" (Vygotski, 1934/2006a). Nesses escritos, a *pereživânie* deixa de ser um estado psicológico especial, reduzido às situações de grande impacto emocional, e passa a contemplar vários estados de consciência e de intensidade afetiva na relação da pessoa com a realidade social (Toassa & Souza, 2010). González Rey (2016) explica que Vigotski estava desenvolvendo o conceito de *pereživânie* com maior precisão teórica e inter-relação com outros conceitos de sua obra quando veio a falecer, deixando aberto a outros estudiosos a possibilidade de ampliação na definição conceitual. Apesar de não ser plenamente desenvolvida por Vigotski, a *pereživânie*, definida por ele como a "unidade dinâmica da consciência" (Vygotski, 1934/2006a), ocupa um lugar importante em sua teoria. Roth e Jornet (2016) esclarecem que esse autor, ao final de sua vida, direcionava-se para uma nova teoria psicológica da consciência, que deveria superar o dualismo cartesiano e o viés intelectual presente em seus primeiros trabalhos ao enfatizar a unidade entre o intelecto e o afeto, corpo e mente. Sem dúvida, o desenvolvimento do conceito de *pereživanie*, a partir da concepção monista que vinha construindo, contribuiria para esse objetivo.

Vivência é a tradução para o português da palavra russa *pereživânie* que transmite com mais verossimilhança o sentido que Vigotski atribuiu a esse conceito. Relaciona-se ao verbo vivenciar, que se caracteriza como viver uma dada situação deixando-se afetar profunda-

mente por ela (Prestes & Tunes, 2012). Designa tanto o processo como o resultado dos atos de vivenciar e denota uma ação inacabada em seu fluxo de acontecer (Toassa & Souza, 2010). Este artigo, de cunho teórico-conceitual, tem como objetivo desenvolver o conceito de "vivência acadêmica" a partir do conceito de "vivência" de Vigotski, com ênfase nos trabalhos onde ele aborda a *pereživânie* como uma categoria conceitual que possibilita compreender o desenvolvimento psicológico a partir da relação da pessoa com o seu meio social (Vigotski, 1934/2018a; Vygotski, 1934/2006a).

No escopo desse trabalho, buscaremos a compreensão do desenvolvimento dos universitários a partir da relação deles com as práticas de ensino e de aprendizagem presentes em sua formação acadêmica/profissional. Abordaremos a concepção dialética e dramática de desenvolvimento humano, central na perspectiva histórico-cultural, para uma compreensão mais contundente do conceito de vivência (Vygotski, 1931/1995; Vigotski, 2000). Conforme Vygotski, "a idade entre dez e vinte e cinco anos constitui mais o elo inicial na cadeia de idades maduras do que o elo final na cadeia de períodos de desenvolvimento infantil" (Vygotski, 1934/2006c, p. 261, tradução nossa). Por ser no final da adolescência e início da juventude que grande parte dos estudantes ingressam no Ensino Superior no Brasil, aprofundaremos as conquistas psicológicas dessa fase. Em seguida, dialogaremos, a partir desses pressupostos vygotkianos, com autores contemporâneos que realizam estudos com universitários.

A CONSTITUIÇÃO DRAMÁTICA DA PERSONALIDADE

Como nos tornamos quem somos? No livro "*Problemas del desarrollo de la psique*", Vygotski (1927/1995), a partir do materialismo histórico-dialético, aprofunda as teses que fundamentam a sua concepção de desenvolvimento humano como um processo marcado por saltos qualitativos. Segundo esse autor, o ser humano é o resultado de um processo biológico de evolução, que levou ao aparecimento da espécie *homo sapiens*, e de um processo de desenvolvimento cultural, correspondente a todo o caminho histórico realizado pela humanidade, desde o ser humano primitivo até o contemporâneo, atualizado na individualidade de cada pessoa inserida na sociedade. Vygotski (1927/1995) aborda a gênese do desenvolvimento humano a partir das funções psicológicas elementares, determinadas pelos estímulos internos,

de ordem biológica, que, ao entrarem em contato com as produções culturais elaboradas historicamente pela humanidade, transformam-se no que esse psicólogo denomina de “funções psicológicas superiores”, ações conscientemente controladas que compõem a personalidade humana. Vigotski (1934/2018b) esclarece que as funções psicológicas superiores são formações dinâmicas e interdependentes umas das outras que se reorganizam de forma complexa e se estruturam hierarquicamente, nas diferentes etapas da vida humana, à medida que a pessoa se desenvolve, alterando totalmente a atividade da consciência, formando um sistema psicológico qualitativamente novo e superior em relação aos anteriores, produzindo novas formas de comportamentos sociais. Dessa apreensão, para Vygotski (1927/1995) o desenvolvimento humano não é um processo natural, exclusivamente biológico, independente e autossuficiente, governado pelas forças internas, mas direcionado por leis históricas e culturais, sempre em processo de acontecer, condicionado à realidade social. Nesse sentido, é por meio de processos mediados socialmente que a pessoa é capaz de estabelecer relações entre a realidade objetiva e o seu pensamento e agir em seu meio social.

Nessa direção, a peculiaridade do comportamento humano deve-se principalmente ao fato das pessoas não sofrerem passivamente as influências do meio social, mas intervirem ativamente em suas relações com esse meio, sujeitando-o ao seu poder. Por meio de sua ação consciente na cultura, o ser humano pode compreender, criar e recriar sua realidade social e subjetiva. No “*Manuscrito de 1929*”, Vigotski (2000, p. 25) assevera que a fala é a função central das relações sociais, considerando-a como o instrumento fundante da estruturação da personalidade que regulada “pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação” torna-se o meio pelo qual há o domínio interno das formas culturais de comportamento. Em outras palavras, a personalidade é caracterizada como um conjunto de relações sociais transferidas para a consciência e transformadas nas funções psicológicas por meio da fala. Vigotski (2000, p. 26) atesta que “a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas”, pois “todas as formas da comunicação verbal (...) tornam-se mais tarde funções psicológicas”.

Ao discorrer sobre a personalidade constituída nas relações sociais, Vigotski (2000, p. 27) afirma que as funções psicológicas “mais plenamente podem ser desenvolvidas na forma de drama”. Com isso, reitera que a atividade e a reorganização das funções psicológicas ocorrem a partir de um “choque” entre a pessoa e as demandas do meio social, que provocam conflitos internos, em função dos diferentes papéis sociais que a pessoa exerce objetivamente em diversos contextos. Assim, Vigotski (2000, p. 35) afirma que “a dinâmica da personalidade é o drama” e que “o drama realmente está repleto de luta interna”, de posições sociais contraditórias

convertidas em funções dinâmicas da personalidade. Com essa tese, Vigotski (2000) demonstra que o desenvolvimento ocorre sempre de modo revolucionário, em forma de eventos dramáticos que produzem transformações radicais na consciência. Sobre o drama, Vigotski (2000) faz referência a Politzer (1928/1998, p. 187) que, em uma crítica à psicologia da época, afirma que o objeto dessa ciência não deveria ser o comportamento em si ou os processos mentais, mas o sentido que emerge da relação com os acontecimentos concretos da vida de uma pessoa, pois “a originalidade do fato psicológico é dada pela própria existência de um plano propriamente humano e da vida dramática do indivíduo que nele se desenrola”. Nesse desenrolar, Politzer (1928/1998, p. 187) atesta que “o drama implica o homem tomado em sua totalidade e considerado como o centro de um certo número de acontecimentos, que, por relacionar-se a uma primeira pessoa, têm sentido”.

A questão do sentido é abordada por Vigotski (1934/2001) no livro “A construção do pensamento e da linguagem”, onde ele aprofunda a relação entre pensamento e fala ao explicar que ambos são conectados por um vínculo primário que se origina, muda e cresce no decorrer do desenvolvimento psicológico. No início da vida humana eles seguem direções paralelas; posteriormente, passam a se relacionar dialeticamente. Dessa unidade, forma-se o “pensamento verbal”, ou seja, a fala externa passa a ser internalizada. A partir desse momento, o pensamento não apenas começa a se expressar em palavras, mas existe e se materializa através delas, pois apesar da fala interna ser organizada em um plano inteiramente diverso do plano da fala exterior, mantém com essa uma unidade dinâmica indissolúvel de transições de um plano ao outro. À medida que a fala fica mais complexa, o pensamento também se torna mais desenvolvido. No pensamento verbal, Vigotski (1934/2001, p. 465) esclarece que há o predomínio do sentido das palavras sobre o seu significado e, segundo o autor, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência”. A palavra tem, portanto, “zonas de estabilidade variada”, sendo o significado “apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso”, pois em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido, “o significado, ao contrário (...) permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos” (Vigotski, 1934/2001, p. 465), porém a partir de um contexto específico, o sentido enriquece e amplia o significado da palavra que “incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada aos conteúdos intelectuais e afetivos” (Vigotski, 1934/2001, p. 466).

Desse modo, os sentidos são forjados e expressos na comunicação entre as pessoas, a partir do contexto em que as relações e as práticas sociais são tecidas e entrelaçadas. Tanto o conhecimento da realidade so-

cial, quanto o autoconhecimento, são realizados com a ajuda de outras pessoas, via produção de sentidos. Os sentidos vinculam-se, portanto à riqueza das experiências sociais e históricas. A qualidade das relações sociais torna-se condição para que o desenvolvimento atinja níveis mais elevados, no que concerne a capacidade de compreender e pensar a realidade. Como atesta Vigotski (1934/2018a), o processo de constituição do ser humano ocorre por meio das vivências no meio social, determinadas não diretamente pelas condições objetivas das situações, mas pelos sentidos que essas situações têm para as pessoas, que resultam do modo como elas são afetadas pelos acontecimentos de sua vida. Mas, como, exatamente, a vivência constitui a personalidade?

A VIVÊNCIA NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

No texto *“O problema do meio na pedagogia”*, Vigotski (1934/2018a) analisa a influência do meio social na constituição da personalidade a partir do desenvolvimento psicológico da criança. Apoiado em sua perspectiva dialética, afirma que esse meio não deve ser compreendido como um fator que define direta ou paralelamente o desenvolvimento, mas que é imprescindível abordá-lo “do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa do desenvolvimento” (Vigotski, 1934/2018a, p.74). Nessa direção, Vigotski (1934/2018a) define a vivência como o conceito que possibilita a compreensão da relação entre a criança e meio social. Ele caracteriza a vivência como uma espécie de “prisma psicológico” em que a criança refrata as influências sociais externas e essa ação determina a função do meio no seu desenvolvimento, dependendo do modo como ela elabora internamente sua relação com uma situação social específica e de como ela interage afetivamente com esse acontecimento. Vigotski (1934/2018a) ressalta que a situação social e as especificidades da criança formam uma unidade na vivência, que constitui a síntese dialética entre a pessoa e o meio social, entre o interno e o externo, ao reunir as características pessoais e ambientais no desenvolvimento psicológico. Nas palavras de Vigotski (1934/2018a, p. 78), a vivência representa “de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. Desse modo, a vivência contempla as peculiaridades do meio que desempenharam papel na definição da relação da criança com uma dada situação, ao mesmo tempo, em que abarca quais particularidades da criança tiveram papel decisivo na produção de sentidos de um dado acontecimento. Por esse motivo, cada pessoa vive um mesmo acontecimento de maneira muito própria, pois a relação de cada uma delas com esse acontecimento é diferente.

No texto *“El problema de la edad”*, Vigotski (1934/2006c) esclarece que, durante um período mais

ou menos longo, não há mudanças psicológicas capazes de modificar a relação da criança com o meio social e reestruturar totalmente a sua personalidade. Por outro lado, em determinadas circunstâncias da vida, a partir da vivência de situações específicas, o meio social começa a influenciar a criança de uma nova maneira, gerando novos impulsos, motivos e interesses, que são forças motrizes do comportamento, que passam a alterar radicalmente a relação da criança com a realidade externa, que precisa se ajustar as novas demandas do meio, transformando a sua personalidade, essas circunstâncias são as “situações sociais de desenvolvimento”. Sendo assim, não é qualquer situação social que determina a influência no desenvolvimento, mas apenas aquela refratada por meio das vivências da criança. A vivência é o que transforma a situação social na situação social de desenvolvimento.

Em *“La crisis de los siete años”*, Vigotski (1934/2006a) explica que as mudanças que ocorrem por volta dessa idade produzem vivências singulares e conquistas psicológicas importantes para o desenvolvimento humano posterior. Até esse momento, a criança não é capaz de compreender as suas vivências, pois ainda não diferencia completamente o mundo externo do interno. No entanto, a partir dessa fase, ela começa a desenvolver a consciência de suas próprias vivências que passam a ser “atribuídas de sentido” e promovem a reestruturação interna das suas necessidades e das vivências interiores. Isso ocorre porque ela começa a perceber não apenas a realidade externa de forma diferente, mas principalmente sua vida interior, possibilitando a generalização das vivências e o surgimento da lógica dos sentimentos, processo que se amplia e fica mais complexo nas etapas de desenvolvimento posterior.

Nessa reflexão, Vigotski (1934/2018a) sintetiza que a vivência passa ininterruptamente pelo nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido a um dado acontecimento. Apoiados em Vigotski, podemos afirmar que os sentidos são produzidos na relação dialética entre o pensamento e a fala e direcionados pelos afetos que orientam o comportamento e (trans)formam a consciência por meio das vivências. A vivência não é simplesmente a interpretação intelectual de um acontecimento, nem uma experiência puramente emocional, mas uma unidade formada pela relação dialética entre o intelecto e o afeto. Segundo Vigotski (1934/2006a, p. 383, tradução nossa), “a verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência é a vivência”. Se a consciência é um sistema complexo, formado por diferentes funções psicológicas, a vivência, como sua “unidade dinâmica”, é a força que a mobiliza, organizando novas configurações entre as funções, a partir da produção de sentidos, em um processo contínuo de desenvolvimento intelectual e afetivo.

A ADOLESCÊNCIA COMO TRANSIÇÃO PARA A JUVENTUDE E A VIDA ADULTA

À medida que o ser humano avança em seu desenvolvimento, a sua capacidade de compreender a realidade social e a si mesmo se amplia. Ao chegar à adolescência, fase de transição para vida adulta, novas conquistas psicológicas produzem vivências nunca antes observadas nas etapas anteriores, que oferecem base para o desenvolvimento do jovem e do adulto. Vygotski (1934/2006b), em seu estudo sobre a "*Paidología del adolescente*", caracteriza a adolescência como um período em que novas atrações e necessidades internas guiam e ampliam infinitamente a relação do adolescente com o meio social. As necessidades biológicas e culturais mais elevadas manifestam-se claramente, produzem conflitos internos e criam novas demandas objetivas e subjetivas, provocando mudanças radicais na personalidade. As sínteses psíquicas complexas, que ocorrem durante esta etapa, promovem avanços no desenvolvimento da atividade prática e racional possibilitando a escolha de uma profissão. Na fase da juventude, que é quando o jovem ocupa ou está se preparando para ocupar uma outra posição na produção social, há o domínio do trabalho profissional ou a representação concreta do pensamento prático.

Segundo Vigotski (1935/2018b), em cada fase da vida sempre há uma nova formação central como uma espécie de guia para o processo de desenvolvimento psicológico que caracteriza a reorganização de toda a personalidade em uma nova base, produzindo novas formas de atividade e de pensamento. As outras formações restantes, relacionadas às facetas isoladas da personalidade, estão localizadas e agrupadas em torno dessa nova formação central. Vygotski (1934/2006b) afirma que na adolescência a formação de conceitos está no centro do desenvolvimento do pensamento e representa as verdadeiras mudanças revolucionárias que acontecem no conteúdo e nas formas de pensar do adolescente. O conceito nessa etapa não é apenas um grupo enriquecido de associações relacionadas internamente, como em etapas anteriores, mas é um novo modo de atividade intelectual. A característica principal do pensamento conceitual é que ele revela os vínculos profundos subjacentes à realidade, e as leis que a governam, permitindo a percepção dessa realidade com o auxílio do pensamento lógico. O adolescente adquire maior domínio sobre seu funcionamento psicológico ao passar do nível da experiência de um acontecimento para o nível do entendimento das leis que o regulam (Vygotski, 1934/2006b).

Nessa direção, Vygotski (1934/2006b) ressalta que o pensamento conceitual resulta de uma elaboração consciente, a partir de um conjunto de atos de julgamentos, percepção, interpretação, compreensão, de um aspecto da realidade, ou seja, envolve sempre um posicionamento valorativo do sujeito. Vygotski (1934/2006b)

pondera que o pensamento conceitual permite o desenvolvimento da consciência social objetiva ao possibilitar o entendimento dos elos profundos que se escondem atrás da aparência externa dos fenômenos e as relações complexas dentro de cada área da realidade e entre suas várias esferas. Com isso, é possível observar as diferentes realidades e compreender a sociedade de forma mais ampla ao sistematizar, conhecer e interpretar, a experiência social da humanidade formada historicamente. Além disso, o conhecimento científico, artístico, e das várias esferas da vida social, pode ser apropriado de forma mais profunda e completa, na medida em que o jovem começa a participar ativamente das diferentes esferas de sua cultura.

O conhecimento da realidade social externa, a partir do pensamento conceitual, também leva o adolescente a voltar sua atenção cada vez mais para sua vida interior, permitindo que ele conheça e compreenda sua realidade interna, o mundo de suas próprias vivências. Vygotski (1934/2006b) afirma que a imaginação tem uma importante função nesse processo. Ao se relacionar intimamente com o pensamento conceitual, a imaginação deixa de ser uma atividade passiva e imitativa, própria da infância, para tornar-se ativa, voluntária e criativa, permitindo que as pessoas elaborem simbolicamente uma situação concreta da realidade social, tanto a nível subjetivo como objetivo. Essa conquista do pensamento simbólico auxilia no processo de resolução de problemas da realidade externa, abrindo espaço para as invenções e criações das pessoas nos diferentes campos da vida humana.

Considerando o potencial cognitivo e afetivo que os jovens apresentam quando ingressam no Ensino Superior, a formação acadêmica pode ampliar o desenvolvimento do pensamento conceitual e simbólico do estudante, produzindo nele formas mais complexas e conscientes de pensamento e ação em seu contexto social e educacional, por meio suas vivências acadêmicas.

A VIVÊNCIA ACADÊMICA E A UNIVERSIDADE COMO "FONTE DE DESENVOLVIMENTO"

Para Vigotski (1934/2018a, p. 89), o meio social se apresenta como "fonte de desenvolvimento" humano, pois contempla as formas ideais de produções culturais elaboradas pela humanidade ao longo da história, que são apropriadas pelas pessoas durante o processo de construção da personalidade. Essa apropriação implica sempre em novas formas de compreensão da realidade social. O domínio das produções culturais em suas formas mais elaboradas, tais como os modos de raciocínio das mais diferentes áreas profissionais, com seus conhecimentos específicos, conceitos e princípios explicativos, caracterizam os modos de representação e explicação da realidade social no Ensino Superior. A universidade caracteriza-se, assim, como "fonte de desenvolvimento" para os universitários, ao oferecer condições para que eles se apropriem dos conhecimentos e das atividades

que fazem parte da sua escolha profissional, expandindo seu potencial de aprendizagem e as suas realizações já estabelecidas, por meio de práticas pedagógicas concretamente mediadas por professores e outros colegas mais experientes.

A relação dos estudantes com as práticas universitárias, especialmente às relacionadas à aprendizagem de teorias e metodologias profissionais, produzem vivências acadêmicas que provocam mudanças psíquicas intelectuais e afetivas, que orientam a produção de sentidos sobre o que é ser estudante e profissional de uma determinada área e geram novas formas de agir, sentir e pensar, por parte dos universitários. Essas vivências, por sua vez, modificam a relação dos discentes com o conhecimento científico, com eles mesmos, com seus pares, professores e outros participantes do contexto universitário. Nesse sentido, são transformações produzidas pelas situações sociais de desenvolvimento que envolvem esse contexto e o momento de vida em que os estudantes se encontram. Nessa direção, a vivência acadêmica torna-se um conceito que possibilita o entendimento da influência das práticas institucionais no desenvolvimento do estudante, ao permitir analisar quais delas, e em que medida produzem vivências na formação subjetiva e profissional dos universitários. Esse pressuposto indica que a vivência acadêmica deve ser analisada em sua relação com a qualidade das práticas formativas e das políticas de assistência e acolhimento estudantil, as quais podem contribuir ou não para o sucesso na aprendizagem e para a permanência e engajamento dos universitários no Ensino Superior. O modo como cada estudante vai enfrentar seus dramas no cotidiano acadêmico, depende em grande parte da rede de apoio e das orientações que ele receberá na universidade, seja por meio das práticas pedagógicas e de acolhimento de cada curso, ou pelos programas existentes nas diferentes instâncias universitárias.

Estudos no campo da psicologia indicam que o processo de transição da Educação Básica para o Ensino Superior, principalmente o primeiro ano de graduação, é o período mais crítico e decisivo na continuidade ou na desistência do curso universitário (Coulon, 2017; Pan & Jacques, 2018; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne, & Hailikari, 2017; Soares et. al., 2018). As dificuldades encontradas pelos estudantes relacionam-se à necessidade da realização de novas tarefas que envolvem responsabilidades sobre questões financeiras, relações sociais, afetivas e familiares, e novas demandas de aprendizagem e organização do tempo. As expectativas dos estudantes nessa etapa influenciam sua satisfação e vinculação com o curso e a qualidade de sua participação acadêmica, seu compromisso e envolvimento com as atividades curriculares (Soares et. al., 2018). O “choque” dos estudantes com a escrita acadêmica, até então desconhecida para a maioria, se evidencia em diferentes pesquisas e, em muitas situações, desencadeia dúvidas,

produz sentimentos negativos, e leva ao sofrimento ao longo da formação (Pan & Jacques, 2018; Pan & Litenski, 2018). O processo de transição gera um grande impacto emocional na vida dos estudantes, ocasionando intensos conflitos e uma diversidade de sentimentos negativos e positivos, difíceis de manejar, que podem contribuir ou não para sua adaptação a esse novo contexto (Postareff et. al., 2017).

A esse respeito, Coulon (2017), um pesquisador francês considerado referência nos estudos sobre o sucesso acadêmico, explica que na transição para o Ensino Superior o estudante precisa ultrapassar a cultura do Ensino Médio para uma nova cultura, mais complexa e simbólica, portanto mais difícil de se apropriar. Caso ele não se “afilie” a esse “mundo intelectual”, pode vivenciar uma situação de fracasso e sofrimento, a partir das rupturas simultâneas que ocorrem nas condições de existência, na vida afetiva e nas regras de apropriação do saber, nessa etapa da vida. Apesar de a transição ser um período crítico e determinante na permanência ou não do estudante na universidade, não podemos afirmar, a partir do conceito de vivência acadêmica, que uma vez afiliado o estudante não enfrente novos conflitos em seu processo de formação, pois as vivências no cotidiano universitário provocam demandas constantes e exigem dele a superação dos seus dramas durante toda a sua trajetória estudantil, impactando também, após a conclusão do curso, na sua atuação profissional.

Ao considerarmos que a vivência dos estudantes implica no modo como eles são afetados pelas práticas presentes no meio educacional, o vínculo entre os docentes e discentes torna-se basilar na produção das vivências acadêmicas. Como esclarecem Garcia e Pan (2019), o fato de professores e estudantes se encontrarem em níveis diferentes de compreensão, da realidade social e profissional, permite que os novos conhecimentos a serem apropriados pelos estudantes sejam relacionados aos já conhecidos, ampliando os conhecimentos da sua esfera profissional. Na medida em que o estudante ativamente integra os novos conhecimentos aos anteriores aprendidos, a aprendizagem torna-se uma atividade criativa e possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade social e de trabalho. Ao tomarem consciência da complexidade que envolve os processos de aprendizagem e formação universitária, os docentes podem direcionar suas práticas de forma que o conhecimento seja trabalhado em sua função social, relacionada à possibilidade de construção de um conhecimento transformador da realidade social, voltado para o bem público e para a formação crítica e cidadã do estudante.

A partir de Vigotski, as autoras Camargo e Bulgacov (2016) pontuam que toda atividade é produzida, sustentada ou modificada pelas emoções. Na atividade de estudo, as práticas pedagógicas marcam afetivamente a relação do estudante com o conhecimento. O afeto produz sentidos na interação com as funções intelectuais

direcionando as motivações necessárias à apropriação do conhecimento, podendo ter efeitos positivos ou negativos no processo de aprendizagem, a depender da qualidade das mediações no contexto educacional. Marques e Carvalho (2019) ressaltam que as práticas pedagógicas, ao interferirem nos afetos dos estudantes, produzem vivências que expressam não apenas o modo como eles compreendem as coisas, mas também como as sentem, resultado da relação afeto e intelecto, pois os sentidos medeiam a relação afetiva com o mundo. As mediações docentes implicam, portanto, não apenas no desenvolvimento cognitivo-intelectual dos estudantes, mas simultaneamente, provocam repercussões subjetivas, de natureza basicamente afetiva e motivacional. Como analisa Roth e Jornet (2016, p. 315, tradução nossa), ao integrar emoções, percepções e pensamentos, a vivência representa aquilo que Vigotski denomina de “plena vitalidade da vida”, que é formada pela unidade entre o intelecto e o afeto. Isso quer dizer que as vivências acadêmicas afetam os estudantes no plano intelectual, social e afetivo, trazendo implicações subjetivas em cada uma dessas áreas, que precisam ser contempladas, de forma articulada, nas práticas institucionais de formação universitária, acolhimento e assistência estudantil.

Vigotski (1934/2018a) nos lembra que a vivência constitui a síntese dialética entre a pessoa e o meio social, ou seja, nenhum fator institucional isolado ou uma característica específica do estudante define diretamente o seu desenvolvimento, mas apenas aquelas práticas institucionais refratadas por meio da vivência acadêmica dos universitários, produzida na relação com essas práticas. Desse modo, parece apropriado conduzir a análise do papel da universidade no desenvolvimento dos universitários do ponto de vista da vivência acadêmica, porque nela são consideradas as particularidades das práticas formativas e dos próprios estudantes, permitindo o entendimento amplo da influência dessas práticas na personalidade estudantil. No âmbito universitário, podemos afirmar que o estudante vivencia de diferentes maneiras o cotidiano da universidade, a partir dos sentidos produzidos pela vivência acadêmica. Esses sentidos influenciam o seu posicionamento diante das situações de aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento humano para Vigotski (1927/1995) é revolucionário, fruto da capacidade humana de alterar a realidade social, mesmo sendo por ela configurado. Desse modo, o universitário pode envolver-se passivamente nas situações sociais de aprendizagem, mas também pode transformar esses acontecimentos no processo individual de seu desenvolvimento, tornando-se um sujeito ativo, capaz de agir concretamente em seu meio educacional, a partir da reflexão e da produção de novos sentidos sobre si e sobre os outros, sobre a realidade social, política, educacional e profissional que vivencia, em um movimento constante e inacabado que caracteriza a vivência e o próprio desenvolvimento humano.

Essa concepção de desenvolvimento de Vigotski evidencia que mesmo na juventude, ou na fase adulta, os estudantes, durante sua formação acadêmica, continuam seu processo de desenvolvimento e necessitam de mediações para avançar nas formas mais complexas de pensamento, pois quanto mais aprendizagens de caráter semiótico e simbólico receberem, mais poderão ampliar seus conhecimentos. Para isso, a universidade deve promover situações sociais de desenvolvimento psicológico dos universitários que transcenda o treino de habilidades e competências profissionais, objetivo recorrente nas políticas educacionais contemporâneas, pois, de acordo com Garcia e Pan (2019), a formação universitária não se restringe à dimensão racional e técnica do conhecimento, mas alcança uma dimensão ética, de maior amplitude, que abrange a produção de novos modos de existência, de pensar, agir e sentir dos discentes. Com base no conceito de vivência acadêmica, o universitário pode então ser compreendido como um ser em constante formação e que a cada etapa da vida acadêmica e profissional deve se posicionar criticamente diante das novas tarefas impostas a ele pelo contexto universitário. Nessa direção, as vivências, e seus efeitos positivos e negativos, não são uma produção individual do estudante, mas produzidas na sua relação com as práticas universitárias. Se compreendido desse modo, o conceito de vivência acadêmica possibilita uma nova compreensão teórica sobre o desenvolvimento do universitário em face à qualidade das práticas formativas, podendo também servir como um indicador das transformações pelas quais o universitário passa em sua trajetória acadêmica, constituindo-se como importante ferramenta para a análise dos processos de sucesso e fracasso acadêmico e das políticas de assistência e permanência estudantil¹.

REFERÊNCIAS

- Camargo, D.; Bulgacov, Y. (2016). Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. *Revista Infad de Psicología*, 1(1), 213-220. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.219>
- Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1239-1250. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201710167954>
- Garcia, W. P.; Pan, M. A. G. S. (2019). Leitura e escrita no Ensino Superior: contribuições da psicologia histórico-cultural. In Dias, M. S. L. (Ed.), *Introdução as leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa* (pp. 113-130). Porto Alegre: Editora Fi.

¹ Os autores fazem referência ao “Programa Nacional de Assistência Estudantil” (PNAES), que emerge como política federal que visa a criar condições de permanência do estudante, por meio de programas institucionais, combatendo a evasão ou o abandono nas instituições federais de ensino superior (IFES).

- González Rey, F. (2016). Vygotsky's Concept of Perekhivanie in The Psychology of Art and at the Final Moment of His Work: Advancing His Legacy. *Mind Culture and Activity*, 20(1), 96-112. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186196>.
- Marques, E. S. A.; Carvalho, M. V. C. (2019). Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1-25. <https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>
- Pan, M. A. G. S.; Jacques, M. T. (2018). Políticas de acesso e identidade: roda de conversa produzindo sentidos entre universitários. *Psicologia e Argumento*, 36(44), 437-257. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.36.94.A002>
- Pan, M. A. G. S.; Litenski, A. C. L. (2018). Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 527-534. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018032403>
- Politzer, G. (1998). *Crítica dos fundamentos da psicologia: a psicologia e a psicanálise*. Piracicaba: UNIMEP. (Trabalho original publicado em 1928).
- Postareff, L.; Mattsson, M.; Lindblom-Ylänne, S.; Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education* 73, 441–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>
- Prestes, Z.; Tunes, E. (2012). A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(3), 327-340. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000300003>
- Roth, W.; Jornet, A. (2016). Perekhivanie in the Light of the Later Vygotsky's Spinozist Turn. *Mind Culture and Activity*, 20(1), 96-112. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186197>
- Soares, A. B.; Leme, V. B. R.; Gomes, G., Penha, A. P.; Maia, F. A.; Lima, C. A.; Valadas, S.; Almeida, L. S.; Araújo, A. M. (2018). Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 206-223. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n1/15.pdf>
- Toassa, G.; Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Veresov, N. N. (2016). Perekhivanie as a Phenomenon and a Concept: Questions on Clarification and Methodological Meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2018a). Quarta aula: O problema do meio na pedagogia. In Prestes, Z.; Tunes, E. (Eds.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (pp. 73-92). Rio de Janeiro: E-Papers. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vigotski, L. S. (2018b). Quinta aula: Leis gerais do desenvolvimento psicológico da criança. In Prestes, Z.; Tunes, E. (Eds.), *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (pp. 92-109). Rio de Janeiro: E-Papers. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1927).
- Vygotski, L. S. (2006a). La crise de los siete años. In: Vygotski, L. S. *Obras escogidas IV- Psicología Infantil* (pp. 377-386). Madrid: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (2006b). Paidología del adolescente. In: Vygotski, L. S. *Obras escogidas IV- Psicología Infantil* (pp. 9-248). Madrid: A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1934).
- Vygotski, L. S. (2006c). El problema de la edad. In Vygotski, L. S. *Obras escogidas IV- Psicología Infantil* (pp. 251-274). Madrid: Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1934).

Recebido em: 06 de fevereiro de 2021

Aprovado em: 23 de dezembro de 2022