

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação
em Engenharia de Produção

CATEGORIAS DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Christiane Kleinübing Godoi

Tese apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Doutor em
Engenharia de Produção

Florianópolis
2001

Christiane Kleinübing Godoi

CATEGORIAS DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Essa tese foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de Doutor em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 22 de novembro de 2001.

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Francisco Antônio Pereira Fialho, Dr.
Orientador

Prof. Selvino José Assmann, Dr.

Prof. Juarez Perfeito, Dr.

Prof. Kleber Prado Filho, Dr.

Prof. Fernando Luis Bär, Dr.

À minha mãe e seus motivos.

Agradecimentos

A Hans Furth, Manuel Vegas Abreu,
Alfie Kohn, Luis Enrique Alonso e Joan Ferrés,
que com o brilhantismo de suas obras,
tornaram a crítica um ato menos solitário.

“Entre o sono e o sonho,
Entre mim e o que em mim
É o que eu me suponho
Corre um rio sem fim.”

Fernando Pessoa

Sumário

Resumo	viii
Abstract.....	iv
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE:	
AFETO, PULSÃO E COGNIÇÃO: CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM.....	12
1. Introdução	12
2. Percurso histórico crítico pelas teorias motivacionais	28
3. Os fatores extrínsecos como impedidores da motivação	58
4. Motivação intrínseca a que ?	68
5. Natureza e características gerais dos motivos	85
6. Pulsão e motivação para o conhecimento: introdução à questão pulsional na gênese dos motivos	92
7. Os motivos como pensamentos	109
8. Afeto, cognição e a dimensão social da motivação	121
9. Motivação para a aprendizagem: categorias e fatores.....	133
SEGUNDA PARTE:	
VISÃO QUALITATIVA E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA DO OBJETO MOTIVACIONAL	144
1. Introdução	144
2. O âmbito da investigação qualitativa: elementos metodológico-epistêmicos	150
3. Da análise de textos à análise sociológica dos discursos	161
4. Teoria psicanalítica e análise do discurso. Sobre a interpretação do discurso na investigação social	184
5. A amostra qualitativa e entrevista em profundidade: elementos metodológico-técnicos.....	196
TERCEIRA PARTE:	
REVISÃO DAS CATEGORIAS E FATORES MOTIVACIONAIS A PARTIR DAS ANÁLISES DISCURSIVAS	214
1. Introdução	214

2. Análise dos discursos a partir das categorias motivacionais	220
3. Reformulação dos fatores da motivação na aprendizagem	
CONCLUSÃO	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
ANEXO: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	310

Resumo

GODOI, Christiane Kleinübing. **Categorias da Motivação na Aprendizagem**. 2001. 400 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis

Trata-se de um estudo do construto motivacional no campo da psicologia e das ciências da educação. O trabalho parte da análise crítica das teorias motivacionais, principalmente no que se refere aos aspectos da dicotomia entre o carácter intrínseco e extrínseco da motivação. Os elementos associados à lógica da recompensa são analisados como impedidores da motivação. A teoria psicanalítica e o cognitivismo sustentam a hipóteses da constituição do fenômeno motivacional a partir das categorias pulsional e cognitiva. A categoria social irrompe na construção teórica como a finalidade última da motivação. Do desenvolvimento teórico resulta o quadro hipotético de categorias e fatores da motivação na aprendizagem que serve de parâmetro à pesquisa empírica. Os elementos metodológico-epistêmicos e metodológico-técnicos são discutidos à luz da visão qualitativa de investigação. Através da interpretação social dos discursos (nível de aproximação das abordagens da análise do discurso), tornou-se possível a reformulação do quadro hipotético de categorias e fatores da motivação na aprendizagem, bem como, a definição dos fatores com base na sua forma de atuação nos discursos.

Palavras-chave: motivação; psicanálise; cognitivismo.

Abstract

GODOI, Christiane Kleinübing. **Categorias da Motivação na Aprendizagem**. 2001. 400 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis

The study is concerned with motivation in the field of Psychology and the sciences of education. The work was brought up from the critical analysis of motivational theories, mainly with reference to the aspects of the dichotomy between the intrinsic character and the extrinsic character of motivation. The elements associated to the logical of recompense are analysed as hindered of the motivation. Psychoanalytical theory and the cognitivism give support to the hypothesis of the constitution of motivation phenomenon from the “drive” (*Trieb*) and cognitive categories. The social category breaks out in the theoretical construction as the last purpose of motivation. From the theoretical improvement results the hypotetic categories and factores of the motivation in learning which serves of a parameter to the empirical research. The methodological-espistemological and methodological-technical elements are discussed by the qualitative vision of investigation. Through the social interpretation of discourses (level of the approaches of the discourse analysis) became possible to reestablish the hypotetic board of categories and factores of the motivation in learning, as well, the definition of factores based in its own way of actuating in the discourses.

Key-words: motivation, psychoanalysis, cognitivism.

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge como resultado do estudo do construto motivacional desenvolvido nos campos da psicologia e das ciências da educação. A temática da motivação pertence a grande parte das ciências humanas: à história, à psicologia, à psicanálise, à gestão dos recursos humanos. No interior da psicologia, é estudada pela psicologia experimental, pela psicologia do comportamento, pela psicopatologia, pela psicossociologia. No entanto, para os profissionais da gestão, como atesta Schryve (1988, p. 141), a motivação continua uma terra incógnita.

Os estudos sobre a motivação humana no trabalho encontram-se paralisados nas descobertas em torno daquilo que a motivação não é, ou seja, em torno de um processo de exclusão dos fatores extrínsecos ao indivíduo denominados, desde Herzberg (1987), de fatores higiênicos ou de movimento. Sabe-se exatamente o que a motivação não é e, imprecisamente, o que a caracteriza. Conhece-se alguns estilos de comportamento motivacional, porém muito pouco se sabe sobre quais seriam as principais características interiores da psicodinâmica motivacional.

A constatação do caráter interior da motivação remete-nos necessariamente às contribuições da "psicologia individual" para a elucidação do fenômeno

motivacional, mais especificamente, aos dois grandes movimentos contemporâneos da psicologia - a psicanálise¹ e o cognitivismo.

Avançando naquilo que a motivação não é (pois o que torna alguma coisa intrinsecamente motivadora permanece desconhecido), Bergamini (1990b) admite o caráter inconsciente da motivação e a imprescindibilidade da psicanálise no estudo da motivação, porém, contraditoriamente, pouco explora a teoria freudiana, confundindo conceitos básicos como pulsão e instinto. "É impossível conhecer verdadeiramente aquilo que se entende por motivação quando não são levadas em conta as descobertas feitas pela psicanálise de Freud." (1990b). Logo em seguida, ela própria incorre em equívocos primários como a confusão entre instinto e pulsão, recalque e censura, desejo e necessidade.

A tradição da Escola de Relações Humanas reduz a motivação ao quadro das necessidades humanas, enquanto a psicanálise e o cognitivismo trabalham com um mecanismo de regulação com dois componentes: necessidade e prazer. A motivação anteriormente orientada pelo princípio único das necessidades passaria a considerar também a hierarquia de prazer, de privilégios, caracterizando a disputa energética constante entre necessidade e prazer; cognição e desejo.

Partimos, no princípio deste trabalho, da hipótese básica de que, assim como grande parte dos construtos em psicologia, os motivos humanos são constituídos fundamentalmente por duas categorias: afeto (pulsão, desejo,

¹ Com a ressalva de não ser a psicanálise propriamente um ramo da psicologia, pois possui outra raiz histórico-epistemológica e outro objeto, a saber, o inconsciente.

emoção e a designação genérica de sentimentos) e cognição (processos psíquicos associados ao conhecimento, tais como pensamento, percepção, memória). Aspectos afetivos e cognitivos entrelaçam-se e participam conjuntamente da formação dos motivos, de tal forma que objeto de desejo e de conhecimento encontram-se intimamente relacionados. A aproximação do sujeito em relação ao objeto é permitida simultaneamente pelo investimento de libido no objeto e em virtude da capacidade cognitiva de apreensão do objeto.

Como as teorias motivacionais conhecem muito pouco acerca da psicodinâmica motivacional, os caminhos teóricos pareciam apontar, primeiramente, em direção à investigação dos motivos, ou seja, ao desvendamento dos aspectos cognitivos e afetivos que engendram os motivos humanos, impelindo a um avanço além da simples e cômoda conclusão de que ninguém é capaz de motivar ninguém.

Investigar a participação e o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos na formação da motivação humana no trabalho exigiria um estudo superador das tradicionais pinceladas behavioristas empreendidas pela psicologia organizacional e implicaria em um arriscado movimento de traslado dos pressupostos, conceitos e métodos da psicanálise e do cognitivismo ao campo organizacional. Raros trabalhos de investigação têm contribuído para a possibilidade de transposição dos referenciais psicanalíticos no campo organizacional (Heriquez, 1990, Dejours, 1994; Godoi, 1995), o que tornaria a pretensão de pesquisa aplicada bastante frágil, em função da reconceitualização correspondente não ter sido desenvolvida suficientemente.

A fragilidade da conceitualização e operacionalização do construto motivacional no campo da gestão, ignorando o desenvolvimento imprimido pela psicologia e pelas ciências da educação no campo da aprendizagem, deslocou a intenção inicial dos estudos empíricos, do ambiente de trabalho para uma situação de aprendizagem. A coincidente surpresa se deu ao chegar no campo da educação e encontrar o mesmo movimento de inspiração psicanalítica (Blanchard-Laville, p. 1999a, p. 5).

A utilização de uma “organização de aprendizagem”, especificamente uma instituição de ensino de nível superior, resguardaria a possibilidade de consideração dos referenciais psicanalíticos e cognitivistas com menor probabilidade de “violência” epistemológica, uma vez que Freud e Piaget foram historicamente utilizados na compreensão dos fenômenos associados à aprendizagem. Mantendo como intenção última deste trabalho o desvendamento dos motivos humanos, bem como a descoberta do papel do inconsciente e da cognição na formação dos motivos, ainda que tendo como cenário uma “organização de aprendizagem”, procurou-se elaborar um estudo capaz de contribuir para o entendimento da psicodinâmica motivacional em seu sentido amplo. A escolha da aprendizagem como situação de pesquisa atribui-se também ao fato de constituir a cena onde conhecimento e desejo aparecem mais intimamente imbricados, de tal forma que o desejo parece constituir a principal base motivacional para o conhecimento.

Não se pretendeu, no entanto, compreender o fenômeno da aprendizagem e sim o fenômeno da motivação em uma situação de aprendizagem, em outras palavras, buscou-se descobrir os motivos, o “porquê” da aprendizagem, não o “como”.

Visando investigar a participação e o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos na formação da motivação humana na aprendizagem, ampliando o espectro dos estudos motivacionais e contribuindo para a continuidade do desejo piagetiano de construção de uma psicologia versando simultaneamente sobre os mecanismos descobertos pela psicanálise e pelo cognitivismo, este estudo foi norteado inicialmente pelas seguinte questão de pesquisa: *quais as categorias e fatores motivacionais que atuam em uma situação de aprendizagem?*

Motivação na aprendizagem não é uma tipologia originária do fenômeno motivacional, nem tampouco outro cenário onde a motivação se manifesta, tal como o cenário do trabalho. Os caminhos teóricos que conduzem ao estudo da motivação na aprendizagem são completamente distintos daqueles tradicionalmente trilhados pela gestão de recursos humanos. A perspectiva sobre motivação emerge, na realidade, da intersecção entre a literatura educacional e psicológica.

A busca por compreender o fenômeno em sua raiz e profundidade não intencionou construir uma teoria geral da motivação, cujos próprios detalhamentos constitutivos, baseados nas diferenças individuais, acabariam por declarar sua

impossibilidade. A preocupação residiu em reduzir a fragmentação do olhar sobre o fenômeno empreendido pelas unidisciplinas, onde cada face do construto motivacional tem sido intensivamente pesquisada dentro do seu próprio nicho conceitual, como atestam Boekaerts and Menniger (1999, p. 3).

De um lado, a motivação foi pensada como mediação sempre emocional do conhecimento, colocando a dimensão afetivo-pulsional como intrínseca ao ato cognitivo. De outro, manteve-se a hipótese do emparelhamento entre as dimensões afetiva e cognitiva na formação dos motivos para a aprendizagem. Essa discussão permanente no trabalho sobre a localização das categorias no interior da dinâmica motivacional constituiu um dos principais momentos de complexidade na tentativa de definir o estatuto epistemológico das categorias construídas.

As categorias norteadoras iniciais – afeto e cognição – sofreram, no desenvolvimento teórico, um processo de abertura e desmembramento. Por serem os afetos e emoções sempre conscientes (Freud, 1982c, p. 182), a categoria pulsional – sustentáculo dos desejos inconscientes – acompanhou grande parte da narrativa teórica, passando a envolver a própria categoria afetiva, uma vez que, na concepção freudiana, o afeto é que é parte da pulsão. Além do mais, pulsão e motivação encontram-se como conceitos análogos em seu funcionamento e constituição.

Definir categorias e fatores é compreender a complexidade do construto, de que é constituído. Não se pretendeu, portanto, transformá-lo em uma variável

dependente e encontrar variáveis influenciadoras (independentes), nem tampouco, compartimentalizá-lo em itens propícios a uma análise fatorial. Para muitos psicólogos, critica Nuttin (1982, p. 84), o método de investigação no terreno da motivação se reduz a uma medida da intensidade relativa de motivos induzidos².

Além da predominância quantitativa, a literatura voltada para a motivação acadêmica trata fundamentalmente de crianças e adolescente, há escassa literatura sobre motivação acadêmica de adultos, a não ser alguns textos sobre motivação na formação em organizações. Como surpreendem-se Jacobs e Newstead (2000, p. 243), pouco é conhecido sobre o que motiva os estudantes universitários: porque eles engajam-se em seus estudos, que mudanças ocorrem durante o curso de seus estudos, e que fatores influenciam sua motivação.

Paralelamente aos estudos motivacionais, produziu-se um aprofundamento sobre as metodologias de inspiração qualitativa, mais especificamente sobre a metodologia da análise do discurso. Se como pretende Lozano (1999, p. 69), o discurso, enquanto performance, pode ser considerado fundamentalmente como

² Os quantitativistas da motivação, alvo da crítica de Nuttin (1982, p. 84), poderiam, ser elencados em uma interminável lista de autores, quase todos de procedência norte-americana, dentre eles aqueles que de uma forma bastante surpreendente pretendem mensurar, tratar como objeto já dado *a priori*, o fenômeno essencialmente subjetivo, construído, interrelacional e interpretativo da motivação: Snow e Jackson (1994), que reclamam a escassez de escalas construídas para medir a motivação intrínseca; Santos et al., (2000), que medem auto-conceito de competência cognitiva e auto-aprendizagem; Aubret (1998), artigo no qual não se sabe se é a motivação que está em causa ou a medida; Puca e Schmalt (1999), que medem motivação de realização e desempenho; Jakobs et al. (1999), que mede os motivos sociais; Wigfield (1997), que constrói um questionário mensurador para a motivação para a aprendizagem; Chan et al. (2000), que medem interesse vocacional; Harter (1992), que mede a motivação intrínseca através de questões de escolhas forçadas; Wagner III et al. (1997), que, baseados no suporte conceitual motivacional ou cognitivo, elaboram uma meta-análise de 124 coeficientes de correlação, construindo conceitos pela lógica quantitativa; Accordino et al. (2000), que mede a motivação de realização; Swezey et al. (1994), que reconhece que a medida da motivação é feita com dificuldade em virtude do fato de que a

um ato, ou melhor, como uma série de atos (cognitivos ou de outro tipo), é no discurso que melhor se poderia investigar as manifestações dos motivos para a ação. Billig (1997, p. 40) também lembra que muitos dos fenômenos que os psicólogos tem tradicionalmente chamados “estados internos” são, se fato, constituídos na atividade social, especialmente através do discurso.

Por ser interpretativa, a prática da análise do discurso não pode ser reduzida a uma série de passos ou procedimentos técnicos aplicados mecanicamente (Sherrard, 1997, p.72; Billig, 1997, p. 39). A análise do discurso não é uma metodologia como as demais, é uma ampla e teórica abordagem transdisciplinar. A inexistência de regras sistemáticas de condução e a desvinculação, tanto da fixação do sentido quanto da arbitrariedade da interpretação, constituem elementos em comum entre a análise do discurso e a prática psicanalítica.

A organização de aprendizagem escolhida como objeto de estudo é a Univali (Universidade do Vale do Itajaí), C.E.S. IV (Centro de Educação Superior IV), mais especificamente o Curso de Administração. Tal delimitação justifica-se em virtude de ser o local de pesquisa e docência do pesquisador, fato que, além de facilitar a realização exaustiva da coleta de dados, permitiu a compreensão dos dados dentro do cenário organizacional em sua totalidade contextual. Além disso, a complexidade da abordagem e a subjetividade do tema, fatores que poderiam gerar constrangimento aos indivíduos ou dificuldade de acesso aos dados, foram

motivação não é observável diretamente; Etten et al. (1998), que medem a crença motivacional

amenizados justamente por se tratar do local de atuação do pesquisador. Em última instância, trata-se do interesse (uma vez que a ciência nunca está totalmente isenta de valores, paixões e interesses) em gerar resultados que possam contribuir, não somente para os caminhos da teoria motivacional, mas que estejam voltados também a produzir retorno aos próprios sujeitos como pertencentes à situação de aprendizagem escolhida. Os indivíduos pesquisados não foram apenas objetos utilizados na pesquisa visando uma hipótese teórica, mas considerados atores da própria mudança de cenário que passa a ser possível.

A escolha do objeto, antes de parecer um viés, é sustentada por Chizzotti (1991), ao definir com uma das características inerentes à pesquisa qualitativa, a imersão do pesquisador no cotidiano do objeto e a observação das práticas e experiências, para reconstituir adequadamente o valor que os atores sociais dão a elas. A experiência pessoal do investigador também tem grande importância na pesquisa qualitativa. Chizzotti (1991) sugere ainda que exista uma relação dinâmica entre os pesquisados e o pesquisador, para que se construam os significados.

A população então foi constituída pelos acadêmicos regularmente matriculados no curso de administração da Univali, C.E.S. IV, durante o primeiro semestre de 2000, sendo a amostra definida pelos parâmetros da amostra teórica e saturação amostral. Portanto, foram selecionados, inicialmente, 19 elementos

para comporem a amostra. No momento da análise dos dados, a amostra foi reavaliada e julgada desnecessária a ampliação amostral.

As entrevistas em profundidade foram gravadas para que se pudesse trabalhar com o discurso em sua integralidade, amenizando-se o viés da memória e do desejo do pesquisador.

A análise dos discursos destinou-se, primeiramente, a classificar o material coletado dentro dos sub-fatores dos fenômenos movimento e motivação, já neste momento, excluindo do foco de estudo os fatores inerentes aos fenômenos com predominância extrínseca.

O aprofundamento da análise (neste momento a pesquisa bibliográfica sobre os referenciais psicanalíticos e cognitivos já se encontrava em estágio final), culminou com o enquadramento dos fatores motivacionais dentro das categorias originárias dos estudos psicanalíticos e cognitivistas, ou seja, afeto e cognição. Com a ressalva de que a categoria afetiva foi englobada pela categoria pulsional e do surgimento inesperado, já no desenvolvimento teórico, do vínculo social como essência do fenômeno motivacional, assumindo configuração de categoria. No interior de cada categoria, foram construídos fatores, quer por análise comparativa das propostas dos autores, quer pelo destrinchamento discursivo obtido na prática das entrevistas. Esta etapa, pela sua complexidade, permitiu atingir o ponto mais importante da pesquisa, onde os discursos analisados encontram-se com a teorização. Dois caminhos simultâneos cujo cruzamento conduziu ao objetivo último desta pesquisa: a elaboração, ainda que não pretensiosa e definitiva, das categorias e fatores motivacionais presentes na aprendizagem.

PRIMEIRA PARTE

AFETO, PULSÃO E COGNIÇÃO: CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DA MOTIVAÇÃO NA A APRENDIZAGEM

On n'apprend pas sans être motivé.

Lieury et Fenouillet (1997, p. 16)

1. Introdução

A compreensão do fenômeno motivacional, especialmente envolvendo a relação com aprendizagem e o conhecimento, impõe, de início, o destrinchamento da terminologia do campo da psicologia frequentemente associada ao comportamento humano e necessária à construção das categorias motivacionais.

A relação entre afeto, cognição e motivação não é clara, simples, unidirecional, nem tampouco consensual, dentro das teorias motivacionais. O comportamento humano, principalmente incluindo a situação de aprendizagem, envolve, de alguma forma, a combinação dos três aspectos: cognição³, afetividade⁴ e conação⁵ (motivação e volição). (Snow e Jackson, 1994, p. 75). Nesta visão

³ As funções cognitivas e/ou intelectuais abrangem aspectos muito diversos, como a percepção, a aprendizagem, o conhecimento, o conceito, o juízo, o raciocínio, a solução do problema, etc., enfim, tudo o que põe o sujeito em contato com a realidade (Barros, 1991, p. 81). Em um sentido mais genérico, cognição é frequentemente concebida como uma série de processos internos envolvidos na aquisição, armazenagem, transformação e recuperação da informação (Branscombe, 1988, p 5).

⁴ As diversas amplitudes do conceito de afetividade, desde a definição mais generalista envolvendo a totalidade da dimensão “não-cognitiva” até a especificidade do afeto como fenômeno necessariamente consciente, serão discutidas no decorrer desta primeira parte do trabalho.

⁵ O termo conação, atribuído a Reuchlin (*apud* Carré, 1998b, p. 14) designa um domínio localizado entre o afetivo e o cognitivo (Snow and Jackson, 1994, p. 75), que vem preencher as lacunas da reflexão sobre os fatores dinâmicos, não estritamente cognitivos ou afetivos ligados à ação (Carré, 1998b, p. 14).

focalizada sobre o comportamento no sentido amplo, a motivação aparece como um domínio independente e exterior ao afeto e à cognição⁶. No entanto, o que vai nos interessar especificamente é o entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos no interior do construto motivacional.

Além da identificação da motivação com os aspectos conativos e volitivos do sujeito, costuma-se frequentemente associá-la com as próprias funções afetivas (ou emotivas) (Barros, 1991, p. 85). Tal associação se deve ao fato de a afetividade e a emoção constituírem o fator energético ou econômico⁷ do comportamento. Na expressão metafórica de Piaget (1983, *passim*), a afetividade é o combustível, enquanto a cognição é o motor ou a estrutura da máquina humana. Motivação e emoção possuem, inclusive, a mesma raiz etimológica, derivadas do verbo latim *movere*.

Independente dos efeitos que a motivação possa produzir sobre um conjunto de variáveis de natureza cognitiva (concentração, atenção, memória), afetiva (interesse, emoções, satisfação) e comportamental (escolha de comportamento, persistência na tarefa, intensidade, complexidade da tarefa, desempenho) (Vallerand et Blanchard, 1998, p. 28), estaremos interessados no

⁶ Dentro da noção de que os subsistemas motivacional, emocional e cognitivo são modos diferentes de relacionamento com o mundo, Kuhl (*apud* Sorrentino and Higgins, 1986, p. 13) os descreve: o termo cognição é reservado aqueles processos que mediam a aquisição e as representações do conhecimento sobre o mundo, o processo tem relação representativa com o mundo dos objetos e fatos; o processo emocional avalia o significado pessoal destes objetos e fatos; o processo motivacional se relaciona com o mundo de uma forma ativa, se relaciona às condições objetivas do organismo em seu esforço para produzir mudanças nos desejos e no ambiente.

⁷ Trata-se da economia no sentido da regulação dos investimentos de energia psíquica.

estudo das variáveis constitutivas da própria motivação, das categorias engendradoras da motivação para a aprendizagem.

Mais do que a motivação como um processo, nos interessa compreender a motivação como um produto (Pintrich and Schunk, 1996, p. 4). Furth (1995, p. 18) lembra que Piaget estudou o “como” das ações e do conhecimento, sua organização interna e coesões lógicas, enquanto Freud estava mais próximo do “porquê” de uma ação. No entanto, Furth (1995, p. 18) ressalva que no estudo da obra piagetiana pode-se encontrar respostas acerca dos motivos, pois através da compreensão das estruturas e mecanismos pode-se chegar ao desvendamento do “porquê” do interesse cognitivo.

Piaget (1983, p.) declara que a psicologia humana tem dois aspectos: cognição (conhecimento) e motivação (pulsão). A partir dessa constatação, não faria sentido lógico subdividir o fenômeno motivacional em duas categorias, afeto e cognição, uma vez que o que há é uma força pulsional (“afetiva”) propulsora (motivadora) do conhecimento. O conhecimento passaria a ser o objeto central e a motivação reduzida à energia propulsora. Ou seja, a categoria afetiva é constitutiva do fenômeno motivacional, do impulso (pulsão) em direção a um objeto de conhecimento. Portanto, tratar-se-ia de, mais do que procurar compartimentalizar o fenômeno motivacional em categorias e fatores, de compreender a relação de imbricamento entre afeto e cognição, ou seja, entre motivação e conhecimento.

O fato de Piaget reduzir o conteúdo motivacional aos aspectos afetivos e pulsionais é decorrente da sua focalização sobre o conhecimento como objeto de

investigação. Ao situar o conhecimento e a aprendizagem como processos prioritários e centrais, Piaget exclui o conteúdo cognitivo da constituição da motivação. Ainda que esta possibilidade não esteja totalmente descartada, não abandonaremos, a princípio, a busca da natureza da motivação a partir dos aspectos afetivos, cognitivos e pulsionais.

A existência de processos cognitivos no interior da dinâmica motivacional é vislumbrada por Vollmeyer e Rheinberg (1999, p. 542). Os processos motivacionais são afetados por processos cognitivos, e os próprios processos cognitivos influenciam o estado de motivação durante a aprendizagem. Abre-se a possibilidade de que atuem na motivação para aprender, além dos fatores afetivos, também fatores cognitivos. Afeto e cognição não podem ser compreendidos se considerados em isolamento (Branscombe, 1988, p. 5; Drillings and O'Neil, 1994, *passim*), porém, há no tratamento destas categorias, uma lógica prioritária inerente ao nível de análise de cada teorização. Parece claro que, ao se tomar o conhecimento como objeto, as categorias de influência sejam afetivas e pulsionais (ou motivacionais no sentido genérico); e que quando se toma a motivação como objeto, as categorias de influência passem a ser afetivas, pulsionais e cognitivas.

Estamos diferenciando as categorias afetivas e pulsionais em função de constituírem estados psíquicos distintos do ponto de vista do funcionamento do aparelho psíquico em seus sistemas consciente e inconsciente⁸. Afetos,

⁸ Sobre a descrição tópica, dinâmica e econômica do aparelho psíquico, ver Freud (1982c).

sentimentos e emoções são conscientes, diz Freud (1982c, p. 182), e somente a idéia (representante ideativo da pulsão) é inconsciente. Assim como há idéias conscientes e inconscientes, Freud (1982c, p. 182) se interroga se haverá também pulsões, emoções e sentimentos inconscientes. Em seguida, declara que a antítese entre consciente e inconsciente não se aplica às pulsões. Uma pulsão nunca pode tornar-se objeto da consciência, somente a idéia que a representa pode. Se uma pulsão não se prendeu a uma idéia ou não se manifestou como um estado afetivo, nada poderemos conhecer sobre ela. Freud (1982c) elabora o conceito de pulsão a partir dos representantes psíquicos (representante ideacional e afetivo) da pulsão. As idéias são catexias (basicamente de traços de memória), enquanto que os afetos e as emoções correspondem a processos de descarga, cujas manifestações finais são percebidas como sentimentos. Dessa diferença decorre a impossibilidade de atribuição da inconsciência às emoções, sentimentos e afetos. Freud (1982c, p. 183) lembra que faz parte da natureza de uma emoção que estejamos cômnicos dela. Uma parcela considerável de teorias e investigações motivacionais ignora o fato de que não existem afetos inconscientes e generaliza todos os aspectos não-cognitivos do comportamento motivacional à categoria afetiva.

Embora Freud não tenha mencionado em sua obra o termo motivação, há, dentre as características da pulsão - um dos principais construtos freudianos - uma analogia quase direta com as características da motivação. Apesar de que,

como lembra Furth (1995, p. 18), a tradução inglesa de *Trieb* (*pulsão*), por *instinto*⁹, tenha diluído a capacidade explicativa das ações inerente ao conceito de pulsão. Enquanto instinto está ligado a um padrão inato de ação, mais próximo do “como”, não do *porquê* da ação, pulsão é *porquê*, é motivo.

Supõe-se que a ênfase mais ou menos explícita a uma das categorias da motivação, bem como, a origem epistemológica da teorização, deveria determinar a formulação das definições do construto motivacional. O que se percebe, no entanto, com relação à conceitualização do termo motivação, é que, salvo escassas exceções, há uma repetição interminável da mesma definição, gerando a pressuposição de que, independente da multiplicidade das teorias que buscam explicar o fenômeno motivacional, há uma unificação em torno de sua definição elementar.

Com pouca diferenciação significativa na forma da redação, há um consenso na definição da motivação como o conjunto de processos implicados na ativação, direção, intensidade e persistência da conduta¹⁰. Trata-se de um conceito estruturado sobre os elementos mínimos da motivação, inclusive ignorando os preceitos identificados por Kanfer (*apud* Swezey et al., 1994, p.) para

⁹ Freud utilizou o termo alemão *Trieb* (impulso, pulsão) e, embora houvesse na língua alemã o termo *Instinkt*, a edição inglesa das obras de Freud traduziu *Trieb* por *instinto*, incorrendo em uma biologização da teoria freudiana e em inúmeros equívocos conceituais derivados. Enquanto o instinto é biológico, inato, possui um objeto definido e é passível de satisfação, a pulsão é psíquica, adquirida, não possui um objeto fixo e não é passível de satisfação plena. Sobre os diversos enganos de tradução das obras de Freud, ver: Betelheim (1987). A ligação entre pulsão e motivação será aprofundada no cap. 5 desta parte.

¹⁰ Dentre os autores que apresentam, com redação própria, a mesma definição de motivação, estão: Lieury et Fenouillet (1997, p. 1); Aubret (1998, p. 163); Vallerand et Blanchard (1998, p. 15); Fenouillet et Tomeh, (1998, p. 37); Dörnyei (2000, p. 520); Petri (1996, p. 3); Chartier (1998, p. 47-48); e Carré (1998, p. 120), para mencionar alguns.

uma definição adequada da motivação¹¹. A definição também não entra na discussão, por exemplo, acerca do caráter intrínseco ou extrínseco desses processos que, por certo, geraria posicionamentos distintos por parte dos autores.

Uma variação da definição básica, integra a noção de crenças ao conceito motivacional. Os processos motivacionais são definidos como um conjunto de crenças e emoções interrelacionadas que dirigem o comportamento (Sloman, 1987, p. 221; Wentzel, 1999, p. 76). Aparecem também aqui as categorias cognitivas e afetivas, bem como, a caracterização dos processos como intrínsecos.

Outras definições diferenciam-se da forma básica por ultrapassarem a dimensão comportamental e associarem a motivação à própria definição de personalidade. Apesar de também considerarem os processos que atribuem ao comportamento energia e direção, tais definições nomeiam estes processos, assumidos como internos, como necessidade, cognição e emoção (Reeve, 1996, p. 2; Bellier, 1988, p. 177).

Cabe lembrar acerca da conceitualização de motivação (principalmente diante da teoria piagetiana do conhecimento construído na ação) que há, implícita ao conceito de motivação, a expressão “motivos para a ação” (Furth, 1995, p.). Motivação é concernente a atos (Edwards, 1998, p. 20). A palavra “ato” é utilizada

¹¹ Kanfer (*apud* Swezey et al., 1994, p.) identificou três elementos essenciais para uma definição adequada da motivação: as variáveis independentes ou determinantes que afetam o comportamento motivacional devem ser especificadas; o trabalho nomológico de relação entre variáveis latentes e as implicações destas relações para o comportamento observável devem ser descritas; as consequências motivacionais, variáveis dependentes ou comportamentos mais prováveis de serem afetados por mudanças no sistema motivacional devem ser especificados.

como a categoria mais ampla de eventos que interessam à psicologia motivacional. Motivação é um conjunto de relatos de escolhas, intensidades e sentimentos dos atos (Edwards, 1998, p 19).

Há, na conceitualização de Edwards (1998, p. 19), uma ênfase no relato, na descrição, sendo que a motivação é basicamente constituída por relatos de idéias. Essas idéias sobre escolhas, intensidades e sentimentos em relação aos atos tomam forma na linguagem. Motivação é um conceito linguístico em uso, não uma entidade, diz Edwards (1998, p. 19)¹².

Ainda que algumas definições tenham pretendido ampliar a noção de motivação para além do campo comportamental, tal como se a compreensão do sentido das condutas de um sujeito implicasse na compreensão do próprio sujeito, foi exatamente essa ampliação que trouxe a constatação de que a motivação não é capaz de prover a resposta ao *porquê* de uma conduta. Contudo, essa revelação da fragilidade do construto motivacional na compreensão do *porquê* das condutas é originária do campo das teorias cognitivistas (Ryen *apud* Nuttin, 1982, p. 80), mais preocupadas com o *como* dos processos motivacionais.

A fragilidade constitutiva do conceito de motivação é denunciada ainda por Bellier, (1988, p. 173); e Boekaerts e Nenniger (1999, p. 3). Os modelos de aprendizagem cedo descobriram que se tratava de um termo vazio que se refere à variedade de cognições e afetos interrelacionados, incluindo expectativas,

¹² O caráter não-material e não-substancial da motivação descrito por Edwards (1998, p. 19), onde a motivação só existe como significados de pensamentos comunicados sobre ações, aproxima o objeto de estudo motivacional da metodologia de investigação utilizada neste trabalho, a análise linguística do discurso, a ser detalhada na segunda parte.

orientações para objetivos, percepção de controle, interesse, auto-conceito, habilidades e intenções, passando o objeto motivacional a ser constituído de acordo com o interesse e o foco de cada teoria.

Aparecem, então, os reducionismos e simplificações. Entre a dúvida se o conceito é compreendido em termos de um desejo de se empenhar em dada tarefa, ou em termos de certas qualidades e demais motivações gerais que definem os seres humanos – centro da discussão cognitivo-afetivo-pulsional -, Pretty e Seligman (*apud* Kohn, 1998, p. 280) atribuem a motivação apenas a um desejo de “sentir-se bem” a um desejo de prazer descomplicado¹³. Mesmo teorias mais reconhecidas reduzem a questão das categorias motivacionais, por exemplo, a uma orientação à aprendizagem e perícia (Harter, 1992), a uma necessidade de competência e auto-determinação (Deci e Ryan, 1992), ou ao relacionamento e envolvimento com os outros (Deci e Ryan, 1992).

A história do desenvolvimento das pesquisas motivacionais, cuja organização lógica também sofre variações entre os autores que a vivenciaram, foi marcada por equívocos de diversas ordens. Como aponta Brascombe (1998, p. 4),

¹³ O hedonismo psicológico (a tese sobre o prazer como objeto da motivação) é criticado por Nuttin: “o indivíduo busca não o prazer, mas certos tipos de relações com as categorias preferenciais de objeto (...) Não seria adequado dizer que se busca o prazer (...) O prazer não é uma categoria de objeto motivacional concreto, é a resposta afetiva que acompanha o contato com não importa qual categoria de objetos preferenciais. O contato pode ser sensorial ou conativo (...) Ao nível psicológico e sensorial, a satisfação das necessidades está marcada pelo prazer no sentido estrito do termo; (...) Ao nível conativo, a obtenção do alvo perseguido produz uma forma de motivação que o hedonismo designa, equivocadamente, nos parece, pelo próprio termo prazer (...) Não aprendemos nada sobre motivação dizendo que o homem busca o que lhe dá prazer; ao perseguir qualquer coisa, não é o prazer que se busca, mas um objeto comportamental específico, como, o poder, a promoção, a companhia de uma pessoa, etc (...) O sujeito que é motivado por uma boa refeição, por um encontro sexual, um jogo de futebol, etc., não tende ao prazer, mas à execução de um comportamento específico (...) Mas o indivíduo que executa um concerto pelo

inúmeras pesquisas confundiram o estudo do tipo de informação a ser processada nos níveis consciente e inconsciente com o interesse pela quantidade de processamento requerida para a produção de uma resposta e até mesmo com o tempo de processamento da informação.

O método de investigação no terreno da motivação se reduzia, portanto, a uma medida da intensidade relativa de motivos induzidos - medida expressa em termos de tempo de privação, de eleição preferencial ou de alguma outra variável. Nestes casos, a necessidade em ação é supostamente conhecida (a necessidade de auto-realização, por exemplo) (Nuttin, 1982, p. 84). Este suposto conhecimento prévio do motivo inexistente nas metodologias que se colocam como problema a compreensão das diferentes categorias de objetos e de relações que motivam o ser humano.

Superadas as concepções behavioristas da motivação, indissolúvelmente ligadas às teorias do condicionamento animal (Carré, 1998b, p. 9), no último quarto do século XX, quase todos os grandes sistemas teóricos, à exceção de alguns prolongamentos do behaviorismo estrito, reconhecem que todo comportamento é motivado, o que equivale a dizer que subjacente a qualquer atividade está sempre um motivo ou conjunto de motivos de cuja influência o sujeito que se comporta pode ou não ter consciência. Para compreender o comportamento em geral ou determinado comportamento em particular torna-se

prazer não se contenta com o prazer de um bom jantar, por exemplo, e vice-versa." (1980a, p. 168-170).

imprescindível identificar os motivos que o dinamizam e orientam (Abreu,1998, p. 58).

Não provoca admiração que, no contexto do behaviorismo estrito, o conceito de motivação tenha sido considerado supérfluo (Abreu, 1998, p. 61). A noção behaviorista de comportamento humano orientado pela dualidade mecanicista estímulo-resposta forja uma interpretação das ações a partir da exterioridade das categorias psíquicas. O esquema automático do condicionamento pode prescindir, em seu quadro explicativo, da noção causal de motivos.

Carré (1998b, p. 9) alerta que, ainda hoje, é preciso desviar de grandes equívocos no campo motivacional, como uma certa literatura de gestão ou pedagógica dedicada à pirâmides de necessidades e outros esquemas simplistas¹⁴ para “melhor motivar” equipes desmobilizadas ou alunos apáticos. Se há uma idéia que as teorias atuais da motivação estabeleceram com firmeza, é de que jamais se pode diretamente motivar outro: a motivação é sempre, afirma Carré (1998b, p. 9), de forma reconhecidamente tautológica, auto-motivação.

A pesquisa em motivação é originária dos últimos 25 anos, localizam Wigfield (1997, p 59) e Boekaerts (1999, p. 41). Os estudos sobre motivação, durante este período, se focalizaram sobre crenças, valores e objetivos como aspectos cruciais da motivação. Trata-se da redução da história das pesquisas

¹⁴ Carré (1998, p. 8) refere-se criticamente às formulações de Maslow e, conseqüentemente, Herzberg, praticamente os únicos autores dentre inúmeras teorias motivacionais estudadas pelos campos da psicologia e da educação, que foram incorporados pelas teorias gerenciais e organizacionais. A análise crítica detalhada destas teorias será elaborada no capítulo 1 desta parte.

motivacionais à uma visão contemporânea do construto, transpassada, em sua história recente, por quatro desafios comuns, identificados por Dörnyei (2000, p. 520): consciência *versus* inconsciência; cognição *versus* afeto; o contexto (interrelação do indivíduo, o ambiente imediato e o contexto sócio-cultural); e o tempo (natureza diacrônica da motivação).

Essa localização exclusivamente contemporânea da motivação, exclui da história do conceito as elaborações e abordagens da primeira metade do século XX, principalmente a perspectiva biologicista das necessidades (*drive*¹⁵) e a perspectiva comportamental mecanicista, associando o início histórico das investigações motivacionais à perspectiva cognitivo-construtivista. Neste momento, as concepção do indivíduo auto-determinado, ator de objetivos direcionados capaz de coordenar múltiplos objetivos e desejos através de múltiplos contextos em curto e logo prazo passam a ser proeminentes.

Os teóricos cognitivistas viram a motivação como um motor necessário para o início e a manutenção da atividade intelectual, mas não diretamente implicado no próprio pensamento (Hickey, 1997, p. 175). O reconhecimento da existência das categorias cognitivas e afetivas não se associava à compreensão da atuação conjunta desses fatores na formação do fenômeno motivacional.

Na visão histórica de Walberg e Uguroglu (1978, p. 126-127), durante a última metade do século, a cognição ocupou o primeiro lugar no estudo comportamento motivacional, enquanto a emoção se manteve em um distante

terceiro lugar, no clássico triunvirato da psicologia, pensamento, sentimento e ação. Dörnyei (2000, p. 520) acredita que este desequilíbrio passa a ser recuperado no século XXI, quando o papel do afeto e menos dos processos conscientes, reemerge como tema central.

As questões motivacionais foram historicamente estudadas em isolamento das questões da aprendizagem (Blumenfeld et al., 1995, p. 367)¹⁶. Porém, os anos 80 e 90 foram fundamentais para o aumento da pesquisa e da teoria que entrelaça as interrelacionadas áreas de motivação e aprendizagem, bem como os processos afetivos e cognitivos necessários à aprendizagem efetiva (Boggiano and Pittman, 1992, p. 268).¹⁷

“A psicologia da motivação é incrivelmente complexa e o que foi apurado até o momento, pelo menos com alguma certeza, é deveras muito pouco” (Herzberg, 1997, p. 108). A motivação não é um processo unitário, mas um construto que abarca componentes de ordens diversas, de tal forma que nitidamente nenhuma das teorias mais significativas elaboradas até o momento

¹⁵ Drive, no sentido amplo, significa tendência ou necessidade. No sentido empregado pela chamada Drive Theory, são forças internas que buscam mater a homeostase ou o estado ótimo do mecanismo corporal.

¹⁶ Cofer y Appley (1972, p. 462), contrariamente, acreditam que o estudo da aprendizagem foi uma importante avenida, por meio da qual o conceito de motivação chegou a ser relevante, sendo que entre motivação e aprendizagem há uma íntima e contínua relação, por vezes de difícil separação. Partindo, no entanto, de uma hipótese simplista de ligação entre motivação e aprendizagem, a de que se os motivos são aprendidos, então a aprendizagem tem a contribuir para a motivação, Cofer y Appley (1972, p. 462) esbarram na discussão do caráter inato (e não aprendido) dos motivos (Abreu, 1998, p. 74) a ser abordada no capítulo 4.

¹⁷ Essa constatação de que apenas nos últimos 20 anos é que as pesquisas motivacionais passam a beneficiar-se dos estudos construtivistas sobre ensino e aprendizagem é compartilhada também por Minnaert (1999, p. 525); Hickey (1997, p. 183); Leo and Galloway (1996, p. 35); e Blumenfeld et al. (1995, p. 370).

conseguiu explicar e integrar totalmente o fenômeno, principalmente no que se refere à motivação acadêmica.

A conexão menos simplificadora entre motivação e aprendizagem admite que, normalmente, a atividade da aprendizagem tem uma estrutura motivacional complexa (Lompscher, 1999, p. 16; Lemos et al., 2000, p. 42). Ao considerar a aprendizagem como um processo continuado de descoberta e construção de significados a partir da informação, da experiência e da mediação social (Almeida, 1996, p. 21; McCombs, 1991, p. 118), são entrelaçados os processos cognitivos (percepções, pensamentos e sistemas de crenças), afetivos (sentimentos e emoções) e pulsionais (idéias e processos inconscientes).

Hickey (1997, p. 185) atualiza a noção de aprendizagem intencional desenvolvida por Bereiter e Scardamaliá e localiza no seu interior o processo motivacional. A essência da aprendizagem intencional é capturada pela diferença entre a aprendizagem através da resolução de problemas e a aprendizagem como um problema. No primeiro caso, os estudantes são motivados por algum objetivo problemático e a aprendizagem é acidental na atividade de atingir o objetivo; no outro caso, a aprendizagem é o problema e a atividade do estudante é motivada pelo objetivo da aprendizagem. Supõem-se que somente na concepção intencional da aprendizagem, onde o estudante está engajado na própria aprendizagem, na relação direta com o conhecimento, poder-se-ia compreender o conceito de motivação para a aprendizagem ou motivação para aprender. No

modelo de aprendizagem intencional, pode-se falar em motivação intrínseca¹⁸ para a tarefa significando o engajamento na aprendizagem em si, não em tarefas funcionais intermediárias.

A motivação para a aprendizagem aparece, por vezes, como um tipo de motivação que se diferencia da motivação para o desempenho, formando uma das díades das tipologias motivacionais, onde também se enquadram a tendência à busca do sucesso e a tendência à evitação do fracasso; motivação intrínseca e extrínseca, dentre outras (Reeve, 1996, p. 6). Ocorre que a motivação para a aprendizagem (*motivation to learning*) não constitui um tipo de motivação, senão que um conceito derivado, porém diferenciado do próprio construto motivacional. Trata-se, conforme avançou Brophy (*apud* Hickey, 1997, p. 180), de uma competência adquirida através da experiência geral, que quando ativada ou estimulada pela situação particular, resulta em um estado de motivação para aprender. A ligação ontogenética do ser humano com conhecimento, desde o ponto de vista freudiano da energia libidinal investida no conhecimento ao processo de construção do conhecimento piagetiano, coloca a aprendizagem em uma posição privilegiada no campo da psicologia do desenvolvimento. A relação entre aprendizagem e motivação constitui um objeto de estudo que não pode ser reduzido a um tipo motivacional, nem tampouco a um tipo de cenário de engajamentos, semelhante à motivação no trabalho.

¹⁸ Os diferentes sentidos da expressão “motivação intrínseca”, bem como a validade da sua utilização, serão abordados no capítulo 3.

Décadas de pesquisa educacional e psicológica tem investigado os fatores que promovem e enfraquecem a motivação. Em geral, a pesquisa psicológica tem focalizado as influências intrapsíquicas individuais na motivação, tais como, atribuições, auto-eficácia, habilidade percebida, controle e competência percebidos, auto-conceito, motivação intrínseca, interesse, estratégias de aprendizagem e orientação por objetivos, e a influência das práticas de sala de aula no processo motivacional (Skinner and Belmont, 1993, p. 571; Hardwick and Lipp, 2000, p. 251).

A literatura educacional serve como orientação para o discernimento das práticas atuais de sala de aula que influenciam as atitudes e crenças dos estudantes e a literatura psicológica explica como essas crenças influenciam o engajamento dos estudantes na sala de aula.

Os caminhos teóricos traçados para o estudo da motivação para a aprendizagem, apesar de não excluírem, nem mesmo se afastarem, em nenhum momento, da teorização do construto motivacional em sua região de origem, não poderiam ser idênticos ou restritos às formulações das teorias motivacionais puras, ou tampouco superficiais e simplificadora como as formulações da temática motivacional desenvolvidas no campo da gestão.

Um percurso crítico sobre a história das teorias motivacionais, inicia, por exclusão, o trajeto de compreensão do fenômeno (cap. 1). A análise crítica das concepções motivacionais existentes atinge fundamentalmente os mecanismos de controle e manipulação comportamental através de artifícios extrínsecos, durante muito tempo confundidos com a própria motivação, enquanto se dedicavam a

mutilá-la (cap. 2). A característica constitutiva da motivação como intrínseca ao indivíduo é detalhada no capítulo 3, juntamente com o questionamento acerca da validade das designações intrínseco *versus* extrínseco. A questão da natureza e das características gerais dos motivos na relação com o conhecimento é introduzida no capítulo 4, abrindo a possibilidade de compreensão da motivação a partir da psicanálise de Freud (cap. 5) e do cognitivismo piagetiano (cap. 6). Após o entendimento das categorias pulsionais e cognitivas, o capítulo 7 busca interrelacioná-las na base do fenômeno motivacional. À revelia das categorias componentes do construto motivacional, a dimensão social surge caracterizando-se, inesperadamente, como motivação última (cap. 8). O capítulo 9 estabelece detalhamentos das categorias motivacionais, delineando possíveis fatores no interior de cada categoria.

2. Percurso histórico-crítico pelas teoria motivacionais

Nunca se deve definir as coisas importantes por fronteiras.

Edgard Morin (1991, p. 88)

A motivação constituiu um mero aspecto de teorias específicas sobre outras temáticas em psicologia, até o início da realização, em 1953, de um simpósio anual sobre o tema, na Universidade de Nebraska, seguido da publicação

sistemática de vários artigos focalizando diretamente o construto (Edwards, 1998, p. 22).

A relativa independência da motivação, constituindo-se como objeto de estudo em psicologia, não produziu nenhuma teoria geral ou global da motivação. O campo motivacional é formado por inúmeras abordagens ou mini-teorias, preocupadas com os aspectos parciais e explicações fragmentadas do fenômeno.

Ainda que o Simpósio de Nebraska seja considerado um marco inicial dos estudos sobre motivação, já nos anos 30 e 40, emergem várias teorias, incluindo principalmente a conceitualização das necessidades básicas (Maslow) e as formulações cognitivas (Lewin; Tolman). Mais tarde, nos anos 50 e 60, os psicólogos passam a focalizar o papel da motivação no local de trabalho, especificamente nas áreas de satisfação no emprego e desempenho no trabalho, resultando em uma variedade de orientações: baseada na equidade (Adams); na instrumentalidade (Porter e Lawer; Vroom); e no estabelecimento de objetivos (Locke). Os trabalhos mais recentes, desenvolvidos a partir de vários modelos teóricos, tem procurado coordenar diversas teorias da motivação. Estes modelos, voltados para a problemática da aprendizagem, incluem as seguintes perspectivas teóricas: teoria da auto-eficácia (Bandura; Schunk); teoria da expectativa-valor (Eccles et al.; Wigfield and Eccles); teoria da auto-determinação (Eccles; Wigfield e Schiefele; Graham e Weiner; Pintrich e Schunk); teoria atribucional¹⁹

¹⁹ Optou-se pela tradução literal do nome da teoria desenvolvida por Weiner – attributional theory – tal como o fizeram os pesquisadores na literatura espanhola e francesa. No Brasil, essa tradução também é aceita (ver Marques, 1987; Maluf, 1994, por exemplo). Outra tradução também utilizada na língua portuguesa é “teoria das atribuições causais”. O sentido do termo atribucional tornar-se-á explícito na descrição da teoria neste capítulo.

(*attributional theory*) de Weiner; a motivação de realização²⁰ (*achievement motivation*) (Atkinson; Heckhausen; McClelland), a motivação intrínseca (DeCharms; Deci e Ryan; Harter); a orientação para objetivos (Graham; Kanfer; Locke; Ames; Dweck e Legget; Nicholls); e a teoria do estresse (Lazarus e Folkman), para mencionar as principais. (Swezey et al., 1994, p.; Wigfield, 1997, p. 59; Boekaerts, 1999, p. 41).

Dentre os estudos atuais, Locke e Latham (1994, p. 34) destacam que a ênfase das pesquisas sobre motivação recai sobre os seguintes aspectos: os objetivos como mediadores de desempenho; os efeitos dos incentivos nas atividades; os fatores que afetam o desempenho; o relacionamento da motivação consciente e inconsciente (*sic*); e os efeitos do conflito de objetivos no desempenho.

Popularmente, se atribui um bom desempenho à motivação. Além disso, dentre as idéias que circularam nas pesquisas sobre motivação depois dos anos 50, uma das mais frequentes é a de que a motivação cria o desempenho (Bellier, 1988, p. 174). Lieury e Fenouillet (1997, p. 68), entretanto, chamam atenção para o caráter paradoxal da motivação, no sentido de que uma fraca motivação (tédio, sentimento de coação, por exemplo) pode estar associada a um bom desempenho

²⁰ A tradução do nome da teoria motivacional designada como *achievement motivation* por “motivação de realização” se deu em função da tentativa de buscar a expressão mais completa para o sentido proposto pelos autores, a ser discutido neste capítulo. A expressão *achievement motivation* já foi anteriormente traduzida para o português como “necessidade de realização” (ver Moreno, 1998, p. 99). No entanto, acreditamos que essa tradução, além de não ser a mais adequada, aproxima-se demasiadamente da “necessidade de auto-realização” de Maslow, cujo sentido é inteiramente outro. A expressão *achievement* aparece no *Collegiate Dictionary*, com diversos sentidos, sendo que um deles refere-se à qualidade e a quantidade de um trabalho de

e, inversamente, uma motivação positiva não garante um bom desempenho. É impossível, portanto, fazer uma ligação clara entre os dois termos. Não se pode demonstrar que a motivação, intrínseca ou extrínseca, fabrica o desempenho (Bellier, 1988, p. 174).

Kohn (1998, p. 156) analisa que a maior parte dos estudos que encontraram uma correlação positiva entre a motivação positiva e o desempenho acadêmico foi baseada na análise das correlações, o que significa que não se pode presumir forçosamente que a motivação da criança produz um desempenho pior ou melhor. Inclusive, é teoricamente possível que uma criança esteja muito motivada intrinsecamente e que, ainda assim, tenha fraco desempenho. E agora considere-se o oposto, propõe Kohn: “ter um bom desempenho, dar pulos de alegria, fazer todas as lições de casa, preparar-se para as provas, receber as promoções, colocar em ordem as cópias dos originais, agradar os adultos – e odiando minuto por minuto tudo isso.” (1998, p. 157)

As teorias da motivação dizem considerar dois tipos de questões sobre os atos humanos: por que? E com que energia? (Edwards, 1998, p. 8). Estas interrogações bastante amplas é que dão origem à subdivisão das teorias motivacionais em dois grandes grupos: as teorias do conteúdo (que procuram compreender o que é a motivação no interior do indivíduo, o que ela encerra ou aquilo de que é feita); e as teorias do processo (que se interrogam sobre o seu funcionamento, sobre o *como* o comportamento é estimulado, dirigido e mantido,

estudante, assumindo a expressão uma conotação específica no cenário da aprendizagem, de difícil tradução.

deixando de ser o *porquê* a questão fundamental). (Campbell *apud* Moreno, 1998, p. 99; Michel, 1999, p. 25).

Em uma primeira análise, poder-se-ia avaliar que as teoria do conteúdo, onde se enquadram, por exemplo, a hierarquia da necessidades de Maslow (1943), a teoria da motivação-higiene de Herzberg (1987) e a motivação de realização de Atkinson (1992) e McClelland (1992), por se preocuparem com a dinâmica da motivação no interior do indivíduo, estariam associadas à concepção de motivação como intrínseca ao indivíduo. Enquanto as teorias do processo, onde se destacam, principalmente teorias do campo organizacional, como a teoria das características de trabalho de Lawer (1997), aparentemente estariam vinculadas à concepção extrínseca da motivação, uma vez que consideram a origem externa da estimulação do processo.

Por um lado, não pareceria desprovida de sentido esta análise, fundamentalmente porque, a partir do momento em que se considera a estimulação e a origem interna do processo motivacional, está-se trabalhando com o conteúdo, com a essência constitutiva da motivação, não mais com o processo. Nesse sentido, o conteúdo seria intrínseco, enquanto as análises de processo estariam ligadas à “motivação extrínseca”²¹. No entanto, a análise torna-se reducionista e superficial, uma vez que as teorias alocadas como teorias do conteúdo, principalmente as focalizadas ao campo organizacional, apresentam intenções últimas e inúmeros aspectos voltados para o condicionamento

²¹ A validade do uso da expressão “motivação extrínseca” será discutida nos capítulos 2 e 3.

extrínseco do comportamento. O que se percebe é que a própria subdivisão das teorias motivacionais em teorias do conteúdo e do processo, além de não permitir o enquadramento nítido das teorias, pouco acrescenta ao entendimento do agrupamento histórico das construções.

Carré (1998b, p. 12) formula uma classificação mais abrangente das teorias motivacionais, incluindo como critério a região do conhecimento onde são preferencialmente desenvolvidas. Ressalva-se que a classificação de Carré está direcionada mais especificamente para a questão da motivação na formação²². Quatro pólos de orientação sobre a motivação na aprendizagem são, então, organizados: o primeiro pólo, intitulado, psicopedagógico, está preocupado com a resolução psicológica da problemática da aprendizagem (incluem-se os modelos de motivação intrínseca e extrínseca, as relações entre memória e motivação, a questão do investimento e do desinvestimento na aprendizagem, principalmente); o segundo grupo, com um ponto de vista mais sociológico da questão da motivação na formação, denominado pólo social, preocupa-se com a intencionalidade do engajamento das pessoas (engloba a questão da evolução dos sistemas de formação; a análise das condições sociais de uma postura de gestão moderna; os valores e os sistemas de significação atribuídos pelos sujeitos aos sistemas de formação, ou seja, a lógica de engajamento); um terceiro pólo, está voltado para os estudos de motivação e desempenho na formação; e o quarto

²² Utiliza-se o termo formação para designar o tipo de aprendizagem que se dá no interior das organizações de trabalho. A motivação para a formação, portanto, herda tanto elementos desenvolvidos no campo da motivação para a aprendizagem, quanto elementos advindos dos estudos da motivação no trabalho.

pólo ocupa o lugar da motivação na gestão de recursos humanos, sua evolução, as promessas e ilusões que seu uso suscita.

Procurando traçar uma linha mais ou menos cronológica através do desenvolvimento histórico das teorias motivacionais, passaremos a analisar mais concentradamente determinadas teorias consideradas, no campo da investigação motivacional, como importantes. Elegemos aquelas teorias que mais influência exercem sobre as investigações contemporâneas do tema. Em nenhum momento pretendemos prescrever que sejam realmente estas as teorias mais significativas, assim como assumimos a responsabilidade, atribuída ao tipo de recorte inevitavelmente subjetivo empreendido na literatura, sobre as teorias aqui omitidas. O critério básico da seleção das teorias a serem enfatizadas foi, além da frequência com que são referenciadas pelos investigadores, a capacidade de circunscrição das abordagens ao campo da aprendizagem.

Exceções a este critério de escolha das teorias são as formulações de Maslow (1943; 1987; 1991) e Herzberg (1987) que, apesar não ocuparem um lugar de destaque nos estudos motivacionais, notadamente originários da psicologia e das ciências da educação, onde sequer existem para a grande maioria dos pesquisadores, curiosamente, no campo da gestão, exercem domínio e influência quase exclusiva nas obras e pesquisas motivacionais.

Não se poderia atribuir, com naturalidade, essa discrepância as simples diferenças de interesse teórico ou de práticas metodológicas entre as esferas do conhecimento, em virtude dos seguintes motivos: as teorias motivacionais produziram-se sempre (e aqui se inclui também Maslow) na região de origem da

psicologia, não se trata, portanto, de produções independentes do contexto psicológico; as teorias de Maslow (1943) e Herzberg (1987) foram praticamente as únicas, dentre todas as teorias motivacionais produzidas pelos psicólogos e educadores, a serem “pinçadas” pelo campo da gestão, sendo todas as demais teorias, inexplicavelmente ignoradas; nos campos da psicologia e da educação, as teorias de Maslow e Herzberg não obtiveram o mesmo impacto e nem tampouco continuidade investigativa. Supõem-se, então, que haja, nestas teorias, aspectos específicos do interesse da gestão, ou que talvez esse predomínio quase exclusivo seja atribuído ao mero desconhecimento, por parte dos pesquisadores da gestão, das demais teorias motivacionais.

A investigação de necessidades humanas fundamentais deve-se à infortunada tentativa de alguns psicólogos que trataram de preparar listas de necessidades, tendências ou instintos (Nuttin, 1982, p. 84). Nuttin estabelece aqui uma nítida referência (não exclusiva) à elaboração de Maslow (1943), da conhecida (principalmente no campo da gestão) estruturação das necessidades humanas dentro de um modelo hierárquico, composto pelas necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização²³.

A crítica mais elementar que se pode tecer acerca da hierarquia das necessidades de Maslow diz respeito ao universalismo da pirâmide e ao próprio princípio do seu funcionamento, que induz, primeiramente, ao pensamento de que

²³ A necessidade de auto-realização, pouco explorada pelos estudos baseados na teoria de Maslow, é, na verdade, um termo que resume 17 metanecessidades (ou necessidades supra-ordenadas) (Maslow, 1943, *passim*).

todos os homens hierarquizam as suas necessidades da mesma maneira (Michel, 99, p. 20)²⁴.

O princípio de funcionamento do modelo, onde o surgimento de uma necessidade depende da satisfação da necessidade hierarquicamente inferior, surge como falso: uma necessidade não desaparece quando satisfeita, continua a atuar, critica Michel (1999, p. 20). A idéia de satisfação plena de uma necessidade é completamente contrária às características pulsionais, (a serem discutidas no capítulo 5), onde uma das principais características da pulsão freudiana é a impossibilidade de satisfação.

A necessidade de auto-realização, supostamente o nível simbolicamente mais evoluído, ligada à ininterrupta busca do ser humano pelo auto-desenvolvimento, pela criação de desafios em constante deslocamento e transformação, é postulada por Maslow (*apud* Petri, 1996, p. 319) como passível de satisfação por parte de um por cento da população. Além de pressupor o estancamento da energia pulsional e da condenação à morte do desejo, desta parcela auto-realizada de indivíduos, que mais nada teria a buscar, Maslow utiliza-se tanto da homogeneização na maneira de organizar as necessidades, quanto do elitismo, pois desconsidera, por exemplo, que indivíduos desprovidos do

²⁴ O princípio de universalismo e homogeneização das necessidades hierarquizadas por Maslow defronta-se, por exemplo, com a linha de estudos sobre diferenças individuais na motivação. Variáveis motivacionais são estudadas a partir de duas dimensões: as diferenças entre os indivíduos (a predisposição de indivíduos para ter sentimentos e reações particulares); e os fatores ambientais (a probabilidade de que determinadas condições engendrem sentimentos particulares). (Drillings and O'Neil, 1994, p.)

preenchimento de suas necessidades básicas, possam reivindicar pela sua dignidade.

A própria idéia de hierarquia foi posta em questão por grande parte das investigações posteriores ao modelo de Maslow²⁵. Bruggemann, por exemplo, defende que não há hierarquia generalizável e Alderfer rejeita a existência de qualquer hierarquia. Outra dificuldade explicativa do modelo reside na desmotivação. A partir da pirâmide, uma pessoa está sempre motivada para uma necessidade (Michel, 1999, p. 20).

A teoria de Maslow supõe que há um conjunto de regras fundamentais que devem estar sempre presentes, simplificando excessivamente o fenômeno. Sua utilização na psicologia da aprendizagem implicaria em considerar que em uma sala de aula é formada por um grupo de alunos que se motivam da mesma forma. Provavelmente em virtude da rejeição ao modelo hierárquico, em seu dispositivo de funcionamento baseado no surgimento e satisfação de necessidades universalmente homogêneas, tenham praticamente desaparecido do campo da psicologia e da educação as investigações baseadas na teoria de Maslow.

Além dos aspectos ligados à satisfação “obrigatória” das necessidades e da homogeneização presente no modelo, a crítica de ordem mais profunda e essencial à teoria de Maslow refere-se ao equívoco da consideração dos motivos

²⁵ A explicação da dinâmica motivacional oferecida pelos modelos cognitivos (a serem discutidos ainda neste capítulo, bem como no capítulo 6) pressupõe a existência de uma necessidade básica ou finalidade que orienta ou energiza o comportamento, conferindo-lhe significado. Implicitamente, estes modelos se referem às necessidades ou motivos básicos do comportamento, sem, no entanto, mencionar a hierarquia de Maslow.

bio-fisiológicos como inatos, básicos e originários, enquanto os motivos sociais e cognitivos são dispostos como derivados e secundários.

As necessidades sociais, como também as necessidades cognitivas, são tão primárias e tão fundamentais como as necessidades bio-fisiológicas da alimentação, do descanso pelo sono ou da descarga da tensão sexual (Abreu, 1998, p. 49). A partir da perspectiva relacional do comportamento, Abreu (1998, p. 63) não admite a idéia de que os motivos ou necessidades sejam reduzidos apenas às relações de natureza bio-fisiológicas, de assimilação e eliminação de substâncias indispensáveis à manutenção da energética orgânica, as únicas consideradas como necessidades primárias. As necessidades cognitivas e as necessidades sociais são também primárias ou tão indispensáveis ao desenvolvimento do organismo e do sujeito de ação como as necessidades bio-fisiológicas.

Conforme mostram os casos fidedignos de “crianças selvagens” (Malson), as observações sistemáticas de Spitz e também de Bowlby acerca dos efeitos negativos produzidos pelas carências afetivas no desenvolvimento global do comportamento, e ainda os resultados das experiências laboratoriais de Harlow, o estabelecimento de relações cognitivas e de contato interpessoal é tão necessário e salutar ao organismo como a satisfação das necessidades homeostáticas (Abreu, 1998, p. 63).

A concepção de Abreu (1998, p. 63) sobre as necessidades ou motivos associa-os com esquemas ou esboços de relações sujeito-mundo requeridos pelo desenvolvimento e funcionamento das potencialidades do organismo,

apresentando-os assim, como fatores dinâmicos fundamentais da personalidade enquanto estrutura funcional eu-mundo. A partir dessa noção, todos os motivos, sejam bio-fisiológicos, cognitivos e sociais, são motivos intrínsecos, inatos quanto a sua origem e, por conseguinte, primários²⁶. Abreu (1998, p. 74) enfatiza que não há, assim, espaço à diferenciação entre motivos primários, de origem inata, e motivos secundários, que se constituiriam por aprendizagem a partir da satisfação dos primeiros, diluindo de uma maneira praticamente irreversível a teorização de Maslow.

Herzberg (1987) ultrapassou a visão mecanicista de Maslow de passagem hierárquica de uma necessidade a outra e propôs a teoria dos fatores de motivação, denominada de motivação-higiene. A idéia central postulada por Herzberg (1997, p. 116) é de que os fatores capazes de produzir satisfação (e motivação) no trabalho são independentes e distintos dos fatores que conduzem à insatisfação no trabalho. O oposto de satisfação no trabalho não é insatisfação no trabalho.

A pesquisa empírica de Herzberg (1997, p. 117) revelou que os motivadores (fatores intrínsecos) constituíram a principal causa da satisfação, e os fatores de higiene (fatores extrínsecos), a principal causa do descontentamento no trabalho. Os fatores de desenvolvimento ou motivadores inerentes ao trabalho são: realização; reconhecimento da realização; o próprio trabalho; responsabilidade; e desenvolvimento pelo progresso. Note-se que a concepção

²⁶ A discussão sobre as características e natureza dos motivos será aprofundada no capítulo 4.

herzberguiana de fatores intrínsecos, não envolve, em sua essência, a noção de fatores intrínsecos ao indivíduo ou à natureza humana (como nas maioria das teorias motivacionais), mas refere-se a fatores intrínsecos ao trabalho e à tarefa.

Herzberg (1987) foi muito criticado pela própria técnica que empregou - a técnica dos incidentes críticos²⁷. “Não induzirá esta técnica necessariamente os resultados obtidos?” (Michel, 1999, p. 20). O argumento crítico é de que as pessoas tem tendência para valorizar fatores que as colocam pessoalmente em causa em caso de sucesso e, portanto, de motivação; inversamente tem tendência para tornar responsáveis o ambiente e a organização em geral quando se trata de acontecimentos desmotivantes e de fontes de insatisfação. Parece-nos, no entanto, ser esta mais uma constatação de obviedade do que propriamente uma crítica ao método. Logicamente que esta é a descrição da hipótese implícita de Herzberg, sendo que a técnica parece ter sido utilizada intencionalmente para demonstrar e explicitar essa tendência. A teoria dos dois fatores de Herzberg é originária de uma tendência humana de atribuir à esfera intrínseca os fatores satisficentes e ao ambiente os fatores insatisficentes. Ao menos esta é a hipótese de Herzberg que, sem dúvida, é alvo de críticas importantes, mas não exatamente através da explicitação da própria intencionalidade do método utilizado.

O centro da crítica à teoria de Herzberg reside no relacionamento entre motivação e satisfação. Apesar de não haver, na obra de Herzberg (1987), a

²⁷ Herzberg (1997, p. 117) perguntou a todas as pessoas participantes da pesquisa que ocorrência no trabalho havia lhes proporcionado extrema satisfação ou extrema insatisfação.

afirmação de que motivação e satisfação são sinônimos (há apenas uma menção de associação), as leituras críticas (Archer, 1997, p. 24; Lemos et al., 2000, p. 43) enxergaram em Herzberg a crença de que fatores de motivação e fatores de satisfação seriam a mesma coisa.

Motivação é constitutivamente diferente de satisfação. Motivação é definida como uma inclinação para a ação que tem origem em um motivo (ou necessidade). Um fator motivador nada mais é do que um motivo – uma necessidade²⁸, por definição. Por outro lado, um fator de satisfação é alguma coisa que satisfaz uma necessidade. Satisfação é o atendimento de uma necessidade ou sua eliminação (ao menos parcial). Um motivador e um fator de satisfação, em lugar de serem a mesma coisa, são a antítese um do outro (Archer, 1997, p. 24). Esta afirmação de Archer sobre o caráter antitético entre motivação e satisfação está embasada na insaciabilidade das necessidades humanas. Uma vez que as necessidades do homem são insaciáveis, o mais forte motivador (ou necessidade) será aquele que possui o menor grau de satisfação (Archer, 1997, p. 33). A argumentação de Archer encontra respaldo inclusive na teoria psicanalítica, no sentido de que a falta ou ausência do objeto é que mobiliza a energia pulsional em direção ao objeto.

Archer (1997, p. 24) exemplifica a oposição entre os conceitos, indicando que o motivador é a sede, não a água. E caso se colocasse vários litros de água diante de uma pessoa que não está com sede, isso não a motivaria a beber,

simplesmente porque sua sede já foi saciada. É a necessidade que está motivando, não aquilo que satisfaz a necessidade.

O reconhecimento, assim como a água e a comida, representa um fator de satisfação, não um motivador (Archer, 1997, p. 25). É importante notar que o reconhecimento é classificado por Herzberg (1997, p. 117) como um fator intrínseco, satisfaciente e, portanto, motivador na sua concepção. Está claro que todos os fatores de Herzberg, quer pelo seu conteúdo quer pela sua lógica de atuação, são fatores de satisfação (sejam satisfacientes ou insatisfacientes, higiênicos ou motivadores, na concepção dele). São fatores cuja razão de ser está em gerar um preenchimento de uma necessidade, portanto, sua satisfação. A direcionalidade da investigação de Herzberg não partiu do indivíduo para construir os fatores, mas sim da lógica da organização de trabalho. E talvez tenha sido este o equívoco de sua técnica, não por ser indutiva dos resultados, como pretendia Michel (1999, p. 20), mas pelo fato de focalizar a situação de trabalho, não os motivos dos indivíduos, e pretender abstrair daí, os fatores motivadores.

O fator motivador subjacente ao reconhecimento é a necessidade de afeto, aponta Archer (1997, p. 25). O reconhecimento, assim como todos os fatores da construção herzberguiana, são, efetivamente, fatores de satisfação. Poder-se-ia supor, juntamente com o que Archer (1997, p. 25) tangencia, que a atribuição do *status* de motivo a fatores de satisfação, tais como comida, água, reconhecimento, progresso, e todos os outros, torna mais fácil a admissão de que

²⁸ Ainda que os motivos não possam ser reduzidos às necessidades (ver capítulos 4, 5 e 6), aceitaremos provisoriamente a definição de Archer (1997, p. 24), a fim de compreender a distinção

as necessidades possam ter origem no meio ambiente. Fatores realmente intrínsecos ao indivíduo mesclam-se aos instrumentos organizacionais de manipulação comportamental, formando uma díade complementar, onde a única diferença entre um e outro residiria na direcionalidade e no local de origem do impulso. Neste sentido, a teoria herzberguiana parece ter sido gerada por encomenda dos interesses da organização do trabalho.

A motivação, portanto, nasce exclusivamente das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem estas necessidades (Archer, 1997, p. 25). Agora se torna possível compreender porque é que uma pessoa não pode motivar a outra. Bergamini²⁹ (1990a) responderia, simplificando a questão e contribuindo para a validação irrefletida da teoria de Herzberg, que a impossibilidade de motivação alheia se deve ao fato de que incorreria em um estímulo extrínseco ao indivíduo. A resposta é que não se pode motivar outra pessoa, porque aquilo que se faz em lugar de motivar é satisfazer ou contra-satisfazer as necessidades de outra pessoa. E satisfazer é tão distante de motivar que o efeito de um fator de satisfação é diminuir a tensão da necessidade, diminuir a motivação, através da elevação do nível de satisfação. Paralelamente, quanto mais intensamente

entre motivação e satisfação.

²⁹ Trata-se de uma pesquisadora brasileira, reconhecida no país por seus trabalhos no campo da motivação (ver Bergamini, 1990b, 1990c, 1987). A autora não ultrapassa a teorização de Maslow e Herzberg, contribuindo para a simploriedade dos trabalhos motivacionais no Brasil. Ao reconhecer que os estudos sobre motivação exigem a entrada pelos caminhos da psicologia individual e da psicanálise, comete graves equívocos conceituais nestes campos. Uma análise crítica mais detalhada sobre a obra da autora pode ser encontrada em um trabalho anterior: Godoi e Titericz (1999).

motivada estiver uma pessoa, mais baixo será o nível de satisfação associado com a necessidade em questão (Archer, 1997, p. 27).

As necessidades humanas não são consequências diretas nem da satisfação nem da contra-satisfação, mas consequências da natureza intrínseca do indivíduo. Essa noção, engendrada a partir da crítica, torna inviáveis não apenas as concepções que tendem a perceber aquilo que satisfaz a necessidade como sendo a necessidade em si mesma (Herzberg), mas a própria formulação de que a satisfação da necessidade inferior forja o surgimento da necessidade subsequente (Maslow) - os dois grandes equívocos das teoria motivacionais que sustentam até hoje parte da chamada psicologia organizacional.

Outra evidência da diferenciação opositiva entre motivação e satisfação é o fato de que um resultado que satisfez o sujeito em um dado momento do passado não o satisfaça mais atualmente (Nuttin, 1980b, p. 200). Permanecem os mesmos fatores de satisfação e modificam-se os motivos. Neste momento, na visão de Archer (1997, p. 31), entra em jogo o intelecto, cujo único objetivo é encontrar satisfação para as necessidades da pessoa.

Alguns autores, denuncia Nuttin (1982, p. 81), até assumem que estão falando de satisfação nos sujeitos, mas sem referir-se à fonte motivacional dessa satisfação. Com efeito, os sujeitos estudados por Nuttin (1982, p. 81) tem o curioso hábito de não estar satisfeitos consigo mesmos, até conseguir o fim que se propuseram. Mais ainda, uma vez conseguido o fim, não estão satisfeitos consigo mesmos até haver obtido fins cada vez mais elevados. Se produz um processo de evolução, porém uma vez mais a origem motivacional de tudo isto

continua na sombra, queixa-se Nuttin (1982, p. 81), ao desconhecer a importância do espaço criado, por suas percepções, à utilização dos conceitos psicanalíticos na compreensão da motivação³⁰.

Retomando a análise das teorias motivacionais que exercem influência significativa no campo da aprendizagem, passamos a nos focalizar especificamente sobre as seguintes perspectivas teóricas: a motivação de realização (*achievement motivation*) de Atkinson e McClelland; a teoria atribucional (*attributional theory*) de Weiner; a teoria da evolução cognitiva de Deci e Ryen; e a teoria relacional de Nuttin.

A *achievement motivation*³¹, desenvolvida principalmente por Atkinson (1992) e McClelland (1992), surge nos anos 50, muito ligada à questão do desempenho (Moreno, 1998, p. 99), e marcada como uma das principais motivações acadêmicas, desenvolvida paralelamente com a motivação intrínseca (Boekaerts and Nenniger, 1999, p. 4). Ryen et al. (1992, p. 168) apontam que o estudo inicial da motivação para a aprendizagem foi concebido com a descrição e a mensuração da motivação de realização.

Motivação de realização pode ser definida como a energização e direção do comportamento, cognição e afeto baseados na competência (Eliot, 1999, p. 169). E motivo de realização (*achievement motive*) é definido como uma disposição

³⁰ A constatação de Nuttin (1982, p. 81) acerca da impossibilidade de satisfação total das necessidades e do deslizamento dos motivos encontra sustentação nas características do construto psicanalítico de pulsão, a ser elaborado mais detalhadamente nos capítulos 4 e 5.

³¹ Tomamos apenas os dois principais representantes da teoria, pois uma infinidade de investigações existe sob a denominação *achievement motivation*, incluindo até mesmo propostas

unitária em que um indivíduo, motivando-se face a desafios, busca sucesso e excelência (Atkinson, 1992, *passim*; McClelland, 1992, *passim*).

A definição de motivo de realização é baseada em três faces: modalidade de comportamento, tipo de confrontação (disponibilidade para confrontar-se com desafios) e perspectiva temporal. As modalidades de comportamento podem ser distinguidas entre três modalidades ou principais formas de comportamento: instrumental (que se refere ao próprio comportamento), afetiva e cognitiva. Os motivos de realização são especificamente relacionados com os aspectos instrumentais do comportamento (Sagie and Elizur, 1999, p. 376).

Covington (2000, p. 20) considera que, nas últimas décadas, apareceram concepções muito diferentes sobre a motivação de realização (*achievement motivation*). Uma contempla a motivação como um impulso, quer dizer, como um estado ou necessidade interna que empurra a pessoa a atuar. A segunda contempla a motivação em termos de metas ou incentivos que atraem, não impulsionam as pessoas à ação. Sem pretender abordar, neste momento, à tradicional dicotomia entre intrínseco-extrínseco que transpassa as teorias motivacionais³², cabe apenas mencionar que Covington (2000, p. 20) situa tanto as teorizações de Atkinson e McClelland, quanto a teoria de Weiner (a ser discutida a seguir) como teorias do impulso, não como teorias do incentivo.

de questionável cientificidade como programas de treinamento motivacional em *achievement motivation*, sem nenhuma fundamentação conceitual (ex: Purdie and Rattien, 1995).

³² A questão da dualidade intrínseco-extrínseco nas teorias motivacionais será retomada nos capítulos 2 e 3.

A motivação de realização é, para os criadores da teoria, um impulso aprendido. Essa teoria sustenta que a realização humana é o resultado de um conflito entre esforçar-se por alcançar o êxito e evitar o fracasso. Ambos os motivos se expressam em grande medida em termos emocionais (Covington, 2000, p. 22). Dificilmente não causaria estranhamento essa concepção de impulso aprendido. Se impulso está associado aos motivos, necessidades, pulsões intrínsecas ao sujeito, questiona-se em que medida poderiam ser aprendidos, a não ser no sentido de “adestrados” e canalizados segundo a lógica do desempenho.

Ryen et al. (1992, p. 168) analisam que os pioneiros desta linha de pesquisa definem realização em termos bastante gerais, como todas as atividades em que um indivíduo compara o seu desempenho com algum padrão de excelência. Há uma variedade de motivos subjacentes ao conceito de motivação de realização que estariam sendo ignorados. As críticas Ryen et al. (1992, p. 168) revelam ainda que nem toda necessidade de realização é intrinsecamente motivada. Torna-se, portanto, bastante questionável a alocação da *achievement motivation*, da forma como a conceberam Atkinson e McClelland dentro da esfera das teorias orientadas para o impulso. Parece, inclusive, não haver diferenças significativas, do ponto de vista conceitual e ideológico, entre a *achievement motivation* e os fatores de satisfação de Herzberg. Ambas as orientações pretendem fazer passar por intrínsecos elementos gerados no ambiente e vinculam a motivação aos princípios que operam o condicionamento e a gestão comportamental.

“A predominância dos conceitos de motivação para a realização são insuficientes para o ponto de vista motivacional”, denuncia Schiefele (1991, p. 301). Isto porque implicam que a melhor forma de motivar um estudante é através do esforço para o desempenho, não importando em que assunto. Em geral, pesquisadores de motivação para a realização não prestam atenção ao conteúdo a ser aprendido. A ênfase específica no desempenho dos estudantes negligencia a possibilidade de que venham a gostar dos assuntos e aprender porque eles valorizam o processo de estarem engajados em certos campos do conhecimento³³.

Ferrés (2000, p. 149) lembra inclusive a existência de uma correlação inversa entre motivação e esforço, onde quanto maior a motivação, menor será o esforço envolvido na tarefa.

Os teóricos da *achievement motivation* ignoram que o estudo da motivação é o interesse sobre como os recursos internos dos estudantes (assim como outras pessoas e contingências ambientais) energizam e direcionam o comportamento, (Reeve, 1996, p. 125) e reduzem o ensino à competência técnica e à lógica do desempenho (Hargraves, 1998, p. 839)³⁴.

No início dos anos setenta, Weiner (1986; 1992) e colaboradores propuseram, através da formulação da teoria atribucional, uma nova interpretação da teoria da *achievement motivation* de Atkinson e McClelland. Weiner (1986,

³³ Apesar da negligência com relação ao conteúdo e a ênfase no processo em direção ao desempenho, a *achievement motivation* foi estranhamente classificada como teoria do conteúdo, tal como mencionado no capítulo introdutório desta parte.

passim) sustentava que eram os processos cognitivos e não uma antecipação emocional, os agentes responsáveis pela qualidade da motivação. Priorizando o pensamento frente à esfera afetiva, como motor fundamental da realização, Weiner (1986, *passim*) propunha que o modo de perceber as causas dos êxitos e fracassos é o fator decisivo na hora de optar por realizar uma determinada tarefa e decidir quanto tempo se vai perseverar.

Preocupado com os motivos do comportamento e da cognição, Weiner (1992, p. 2) define o estudo geral da motivação simplesmente como uma pesquisa por determinantes da atividade humana. Questões sobre motivação, então, são questões sobre causas de ações específicas. Leo e Galloway (1996, p. 38) destacam que modelo atribucional enfatiza a percepção da causa e a importância das variáveis situacionais.

A busca da compreensão das causas não é sem precedentes na história das pesquisas motivacionais. A preocupação voltada para a motivação de realização, também já era o foco dos estudos da *achievement motivation*. A diferença básica, de acordo com a comparação estabelecida por Covington (2000, p. 61), é que Atkinson e McClelland propunham a antecipação emocional como a força impulsora básica subjacente à conduta de realização. Por sua vez, como um teórico envolvido com o cognitivismo, Weiner (1986) sugere que é o processo de atribuição e não na antecipação emocional, o que controla a realização.

³⁴ A questão do paradoxo entre a lógica da realização e o desempenho e a motivação, como colocam Thomas and Oldfather (1997, p. 110) terá continuidade no capítulo 3.

Weiner (1992, p. 314) avalia que o campo da motivação está crescentemente vinculado à vida intrapsíquica, mas alerta que as reações emocionais são promovidas por pensamentos atribucionais específicos. Como em geral proferem os cognitivistas, Weiner (1992, p. 43) acredita que cada motivo (ele, na verdade, usa o termo instinto) tem um componente cognitivo, afetivo e conativo. Entretanto, passa ao largo de alguma possibilidade de conexão entre as esferas na construção dos motivos.

Munido de uma suposta visão integrativa, Weiner (1992, p. 354 e ss.) pretende elaborar princípios para a construção de uma teoria geral da motivação. Dentre os inúmeros princípios que deveriam orientar uma teoria geral da motivação, destacam-se: a consideração tanto dos determinantes conscientes quanto dos determinantes inconscientes da ação, assim como dos determinantes racionais e irracionais (*sic*); a construção sobre relações empíricas confiáveis (reaplicáveis)³⁵; a fundamentação sobre leis gerais e diferenças individuais; a inclusão do eu³⁶ (entende o autor que o eu está apenas incluído na relação motivacional, não sendo a fonte e a origem dos motivos); inclusão da extensão total dos processos cognitivos; a inclusão da extensão total das emoções (por não diferenciar os conceitos, entende que afeto, sentimentos e pulsões sejam meras extensões do mesmo mecanismo emocional); a inclusão das relações históricas e

³⁵ “Teorias motivacionais devem ter referências experimentais” diz Weiner (1992, p. 358), demonstrando suas influências positivistas.

³⁶ Utilizamos a expressão “eu”, ao invés da latinização “ego”, que acaba por dificultar e diluir o entendimento do conceito. Da mesma forma, não utilizamos os correlatos complementares “id” e “super-ego”, uma vez que não estão presentes originariamente na obra de Freud, apenas na

causais; e a consideração de alguns conceitos adicionais do senso comum, tais como valores e interesse (já na década dos escritos de Weiner, haviam estes conceitos passado ao terreno da cientificidade).

Mesmo com a descrição detalhada dos princípios norteadores, Weiner (1992, p. 354) reconhece a existência de barreiras à formação de uma teoria geral da motivação, associadas à conhecida complexidade do campo. Admite, então, providencialmente, que a pluralidade e a incomensurabilidade devem descrever o campo motivacional por muitos anos ainda.

A teoria da evolução cognitiva, também conhecida como teoria da auto-determinação (por ser este um dos conceitos centrais) de Deci e Ryen (1992) postula que a motivação se escalona segundo um *continuum* que vai da motivação intrínseca, “eu faço isso pelo prazer”, à desmotivação ou resignação. Entre estes dois extremos, se encontra a larga extensão da motivação extrínseca que varia segundo os reforçamentos, do dinheiro à pressão social (obrigação de ir à escola), passando pelo prêmio, como exemplo. (Lieury et Fenouillet, 1997, p. 123).

De acordo com a comparação estabelecida por Stipek (1998, p. 127), enquanto teóricos da teoria atribucional focalizam as interpretações dos indivíduos sobre os eventos depois que eles tenham ocorrido, os teóricos da evolução cognitiva consideram que o efeito dessas recompensas envolvem processos que

versão inglesa de sua obra. Freud (1992c) utilizou os termos da língua alemã “Ich” (eu), “Es” (isso) e “Überich” (super eu).

ocorrem na profundidade dos pensamentos e ocorrem antes, durante e depois do engajamento na tarefa.

A principal restrição de Deci et al. (1991, p. 327) às teorias motivacionais atuais é focalização sobre objetivos ou resultados e sobre as instrumentalidades que conduzem a estes resultados desejados. Tais teorias consideram, apontam Deci et al. (1991, p. 327), apenas a direção do comportamento (os processos que dirigem os comportamentos aos resultados), mas elas não se ocupam da questão do porque certos resultados são desejados. Diferentemente, a teoria da auto-determinação se endereça tanto à questão da energização, quanto à questão da direção do comportamento. Novamente aparece a discussão entre as teorias do processo e as teorias do conteúdo. A teoria da auto-determinação supostamente pretende integrar, em seus estudos, a análise do processo e do conteúdo.

Percebe-se, nas formulações dos teóricos da auto determinação (Deci et al. 1991; Deci e Ryen, 1992), a noção de necessidades intrínsecas como básicas, inerentes à vida humana e inatas³⁷. Estas necessidades seriam relacionamento e autonomia (ou auto-determinação).

Deci et al. (1991, *passim*), assim como também Bandura (1987, *passim*), distinguem entre dois tipos de recompensas na sala de aula: os incentivos para o

³⁷ A questão da natureza dos motivos transpassa grande parte deste trabalho. Conforme discussão já iniciada anteriormente neste capítulo, Abreu (1998, *passim*) considera, por oposição a Maslow (1943), que todas as necessidades humanas são inatas e primárias. Entendemos que, apesar de ser importante, compreender o significado que os autores atribuem à expressão “intrínseco”, não é no caráter “inato” ou aprendido dos motivos que reside a questão central quando se pensa a natureza dos motivos. Primeiro porque por aí incorremos na interminável e insolúvel discussão que permeia a caracterização de qualquer aspecto psicológico, segundo porque o que nos parece mais importante no destrinchamento dos motivos é a definição da sua categorização afetiva, pulsional e cognitiva que transcorrerá como temática dos capítulos 4 a 7.

engajamento na tarefa (controle do comportamento) e as informações sobre o desempenho. Stipek (1998, p. 128) analisa que tanto as recompensas usadas para controlar comportamento, quanto outras práticas institucionais (monitoramento de desempenho) deslocam os estudantes de uma percepção de autonomia e causalção pessoal para uma percepção de causalção externa determinante da motivação.

Outra teoria cognitiva da motivação, a partir dos anos 30, é a chamada teoria relacional da motivação e da aprendizagem, formulada por Nuttin (1980a; 1980b). Essa teoria concebe o comportamento não como um produto de processos internos ou de estímulos externos, mas como a resultante da interação entre o organismo e a situação em que o comportamento ocorre.

A tematização do comportamento como uma função de relação entre o organismo e o meio supera a dualidade intrínseco-extrínseco presente em todas as teorias aqui apresentadas. Cronologicamente anterior ao desenvolvimento das outras abordagens, a teoria relacional apresenta aspectos mais evoluídos do que estas na caracterização da motivação. A motivação se concebe, neste teoria, tanto como um impulso que parte do organismo como uma atração que emana do objeto e atrai o indivíduo (Nuttin, 1980a, *passim*). Utilizando as palavras de Nuttin:

nos baseando sobre uma concepção relacional do comportamento, situamos o ponto de partida da motivação, nem em um estímulo intra-orgânico, nem no meio, mas em uma característica dinâmica da própria relação que une o indivíduo ao seu ambiente. (1980a, p. 12)

O comportamento é essencialmente uma função da relação. Se comportar é entrar em relação com alguma coisa. E a motivação é o aspecto dinâmico desta

relação funcional. A motivação consiste em fazer com que o organismo se oriente ativamente em direção a certas formas de interação preferenciais, a tal ponto que determinadas categorias de interação e de objeto passam a ser requeridos e indispensáveis ao funcionamento comportamental (Nuttin, 1980a, p. 12). A motivação, além de intermediar e dinamizar a relação comportamental com os objetos, participa da formação dos objetos.

A visão construtivista de Nuttin aparece, por exemplo, na caracterização do objeto-alvo (ou projeto) como a concretização cognitiva de uma necessidade (1980b, p. 200). Entre a realização cognitiva de uma necessidade (objeto-alvo ou projeto) e sua realização ao nível real há um afastamento que é percebido pelo sujeito, dando lugar à tensão. Essa tensão é uma realidade psicológica que é atribuída ao dinamismo da necessidade concretizada no projeto ainda não realizado (Nuttin, 1980b, p. 217). Dentro da elaboração cognitiva da motivação de Nuttin, o projeto (objeto-alvo) é uma estrutura ao mesmo tempo dinâmica e cognitiva, distanciando-se notadamente das concepções de objeto não-construído e estático inerente às outras teorias.

A intensidade da motivação depende da desejabilidade do alvo (valência) e da probabilidade de alcançar este alvo pelo meio estipulado (Nuttin, 1980a, p. 168). A teoria relacional avança em relação às demais (apesar de sua anterioridade) não apenas na concepção de objeto³⁸, mas por considerar a

³⁸ A questão das relações de objeto será aprofundada na segunda parte deste trabalho, juntamente com os capítulos metodológicos.

questão do desejo no interior das relações de objeto, além de diluir a polarização daquilo que é interior e exterior ao indivíduo.

Ainda que, para Jesus (1995, p. 165), essa teoria seja considerada como uma postulação da motivação intrínseca, enquanto exigência requerida de relação entre sujeito e o mundo. O comportamento, na visão relacional, não é o mero resultado de um estado deficitário ou dinamizado por necessidades insatisfeitas (Jesus 1995, p. 165). Desnecessário revelar a referência crítica aqui implícita a outras teorias.

Nuttin (1989b, p. 200) já possuía a visão crítica acerca dos efeitos negativos das recompensas³⁹, onde o tipo de esforço exigido ao indivíduo é cada vez mais forte. Nesse sentido, a motivação é essencialmente um processo de auto-reconhecimento, onde é o próprio sujeito, e não os dispositivos externos de controle, quem possui os critérios concernentes aos resultados a alcançar e os alvos a realizar.

Acerca da categorização dos motivos, Nuttin considera três aspectos fundamentais envolvidos na concretização comportamental de relações com o mundo: bio-fisiológicos, cognitivos e sociais (*apud* Abreu, 1998, p. 73). Estranhamente, a teoria relacional omite a categoria afetiva e pulsional dos motivos. Por outro lado, talvez seja mais coerente a uma teoria cognitivo-social excluir os motivos da ordem do afeto, do que apenas referir-se a eles de maneira

³⁹ Os efeitos das recompensas e demais formas de “motivação extrínseca” sobre a motivação serão discutidos no capítulo 2.

completamente genérica e superficial como o fazem outras teorias cognitivas já mencionadas.

A limitação da teoria relacional no destacamento da importância quase exclusiva das funções cognitivas no estabelecimento de projetos e na especificação dos objetivos motivacionais é também percebida por Jesus (1995, p. 165). O autor observa que a teoria de Nuttin não indica a forma como a dinâmica cognitiva vai influenciar o comportamento do sujeito.

Desde as teorias de Maslow e Herzberg (onde a polarização entre o intrínseco e extrínseco é máxima), passando pela *achievement motivation* e pela teoria atribucional (que deslocam ambas a polarização para um aspecto ambiental específico, o desempenho), até a teoria da evolução cognitiva (que empreende o mesmo deslocamento, porém para um aspecto intrínseco, a auto-determinação), temos um conjunto de fragmentos teóricos, especializados em um segmento da motivação, com pretensões de dar conta do fenômeno inteiro. Ainda que seja uma teoria parcial, em função da opção pela perspectiva cognitivista (“O mundo da representação cognitiva vem a ser o laboratório por excelência do estudo da motivação”, assume Nuttin, 1980b, p. 200), mais preocupada em combater a insuficiência das teorias behavioristas da época (Nuttin, 1980a, p. 12), a teoria relacional vem a ser a única, dentre as teorias estudadas, a ter contribuído (não apenas por meio do exercício crítico da exclusão, como as demais) para o início da compreensão do objeto de estudo deste trabalho.

A análise daquelas consideradas as principais perspectivas teóricas em motivação pouco acrescentou para o objetivo de construção das categorias

motivacionais na aprendizagem proposto por este trabalho, a não ser no sentido de clarificar as dimensões do cenário temático e permitir, através da crítica, reafirmar o entendimento e o enquadramento de teorias, conceitos e concepções epistemológicas que rondam o campo da motivação.

No prognóstico elaborado por Carré (1998b, p. 12), três vias estão sendo construídas para a continuação dos estudos motivacionais: o debate da competência e do desempenho; a questão inexplorada do comprometimento; e a via mais global, mais ambiciosa da recomposição de uma psicologia geral da motivação. Carré (1998b, p. 12) complementa que podemos esperar que os anos que venham não sejam ainda os da emergência dessa teoria geral, caracterizada pelos campos cognitivo e afetivo. Piaget (1983, *passim*) já antecipava que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria geral que melhorará as duas corrigindo uma e outra.

Há ainda alguns aspectos atualmente presentes nas práticas e concepções motivacionais que exigem uma análise crítica (capítulo 2), a partir daí, retomaremos o caminho em busca da construção cognitivo-afetivo-pulsional dos motivos associados ao conhecimento. Tal como já foi dito no capítulo introdutório a este trabalho, não se trata da intenção de produzir uma teoria geral da motivação, e sim de construir um olhar menos parcial e fragmentado sobre os motivos humanos.

3. Os fatores extrínsecos como impedidores da motivação

As recompensas motivam as pessoas? De maneira nenhuma.

Elas motivam as pessoas a conseguirem as recompensas.

Alfie Kohn (1998, p. 78)

O controle e a manipulação do comportamento estão presentes nas práticas cotidianas da educação e da gestão e são sustentados pelos referenciais teóricos comportamentalistas (*behavioristas*). É importante, primeiramente, desmistificar a idéia de que os instrumentos de manipulação comportamental, frequentemente chamados de “motivadores extrínsecos”⁴⁰ pelas teorias motivacionais, estejam associados ao aumento do desempenho.

A utilização prática do instrumental de controle comportamental é evidenciada por Kohn, em suas principais formas:

prometemos uma goma de mascar para um criança de cinco anos, se ela se comportar bem no supermercado. Acenamos com a nota A ao adolescente para levá-lo a estudar. Levantamos a possibilidade de férias no Haváí ao vendedor que atingir as cotas de venda estabelecidas para os produtos da companhia. (1998, p. 17)

Não pretendemos aqui descrever as teorias *behavioristas* que embasam o sistema de obtenção e modelação de um comportamento com base na inserção e no emparelhamento de estímulos, em outros termos, com base no reforçamento e na punição. Apenas como caracterização de um exemplo da proliferação deste tipo de teoria dentro do espaço da motivação, mencionamos as recomendações

⁴⁰ O caráter paradoxal da expressão “motivação extrínseca” será reafirmado no capítulo 3.

específicas dos incentivos sociais na sala de aula, prescritas por White: “(...) sugestões de instrumentos de controle comportamental aos educadores, tais como, persuasão, conformidade, modelação, causação pessoal e reforçamento”. (1977, p. 166).

Lieury et Fenouillet (1997, p. 35) relatam diversos estudos, com base em experimentos diferentes que revelam a diminuição da motivação intrínseca⁴¹ mediante a inserção de um estímulo externo. A imposição de um tempo limite aos estudantes para a resolução de problemas determinou em, uma fase posterior, uma queda da motivação intrínseca em torno da atividade (Amabile, De Jong e Lepper). A presença de vigilância durante o experimento também provocou a redução da motivação (Lepper e Greene). E a geração de competição também reduziu a motivação (Hurlock; Munn; Deci). Na verdade, não são poucos os estudos (Deci y Ryan, 1992, por exemplo) que evidenciam o declínio da motivação intrínseca provocado pela estimulação externa, seja através de recompensas, elogios, competição⁴², prêmios ou notas. Em geral, os experimentos procuram responder o que acontece se a pessoa se envolve em uma atividade interessante intrinsecamente e recebe uma recompensa extrínseca para fazê-la.

⁴¹ Ainda que consideramos a expressão “motivação intrínseca” como redundante, neste capítulo a utilizaremos para diferenciar daquilo que equivocadamente se vem chamando “motivação extrínseca” (utiliza-se, frequentemente, essa expressão desvinculada do sentido opositivo a “intrínseco” como interior ao indivíduo ou inerente à natureza humana, mas simplesmente por se tratar de incentivos extrínsecos à tarefa em si). Em verdade, não há sentido na utilização dos adjetivos intrínseco e extrínseco, o primeiro por redundância, o segundo pela contradição.

⁴² Ao contrário do que acreditam as práticas pedagógicas, os estudos revelam que a competição reduz a motivação. A mensagem central de toda competição, de fato, é que qualquer outra pessoa é um obstáculo potencial para o sucesso da própria pessoa (Kohn, 1998, p. 67).

Reeve (1999, p. 135) responde que quando se participa de uma atividade intrinsecamente interessante, a imposição de uma recompensa extrínseca tem um efeito tipicamente negativo sobre o comportamento futuro da pessoa. O efeito negativo da recompensa sobre a motivação intrínseca se conhece como “o preço oculto da recompensa”. De modo geral, recompensas extrínsecas e coações diminuem a motivação intrínseca, conclui Reeve (1996, p. 7).

A pesquisa motivacional de caráter não-comportamentalista, independentemente de sua vinculação teórica, assume que as recompensas extrínsecas tem consequências negativas importantes, tais como o declínio do interesse ou do engajamento (Hickey, 1997, p. 181-182). Em uma visão ainda mais enfática: “o reforçamento mata a motivação intrínseca.” (Lieuury et Fenouillet, 1997, p. 29). “As recompensas pela aprendizagem destroem a motivação intrínseca.” (Kohn, 1998, p. 159). Os incentivos skinnerianos, além de não constituírem fatores motivacionais também anulam a verdadeira motivação.

Essa evidência irrefutável de que os indivíduos que estão buscando uma recompensa acabam tendo um desempenho pior do que os outros fez com que os pesquisadores, antes de mais nada, estranhassem o fato sem nada entender (Kohn, 1998, p. 60). Ocorre que recompensa e punição procedem do mesmo modelo teórico, que reduz a motivação à manipulação do comportamento e entram em funcionamento a partir da mesma lógica condicionada de estimulação-resposta. Kohn (1998, p. 63) indica estudos que revelaram que a utilização de recompensas e punições na sala de aula estava altamente correlacionada, isto é, os professores que utilizavam uma, utilizavam outra.

“As recompensas punem”, profere Kohn (1998, p. 64). O fato de as recompensas punirem não se atribui apenas ao seu caráter controlador. Há outras sutilezas punitivas nas recompensas, por exemplo o fato de que algumas pessoas não recebem as recompensas que estavam esperando, e o efeito disso, na prática, equivale à punição (Kohn, 1998, p. 64).

Há uma lógica de chantagem constitutiva da recompensa: só se você fizer isso, obterá aquilo. Trata-se de um objeto desejado que se transforma em um resultado dependente do preenchimento de algum critério estabelecido por outrem. No momento dessa transformação – quando uma determinada atividade passa a ser vista como um pré-requisito para receber um prêmio - ela passa a ser depreciada. Deixa de ser um objeto de desejo, para constituir-se em mera atividade intermediária em direção ao prêmio. Por aí, poder-se-ia dizer que os motivadores extrínsecos diluem a motivação porque destroem o objeto. Há um pressuposto equivocado implícito na recompensa: a idéia de que o objeto não é desejado em si mesmo, de que a atividade é algo que o sujeito preferiria não fazer se não fosse induzido. É através da anulação do objeto que a recompensa faz desaparecer a motivação. Lógica esta que abre perspectivas de prosseguir pensando a natureza da motivação a partir das relações de objeto.

O efeito prejudicial dos estimuladores extrínsecos na motivação é analisado por Hitz e Driscoll a partir da motivação das crianças para a aprendizagem:

“As crianças tem um desejo intrínseco de aprender. Elogio e manipulação só servem para sufocar essa motivação natural e substituí-la por uma

conformidade cega, por um estilo de trabalho sem espontaneidade, ou por uma rebeldia aberta contra a autoridade.”(apud Kohn, 1998, p. 107)

As crianças pequenas não precisam ser recompensadas para aprender. Desde o início, elas buscam dar um sentido ao seu mundo e apresentam uma série de interesses, habilidades e particularidades. À medida que progredem pela escola primária, no entanto, sua via de acesso à aprendizagem se torna progressivamente extrínseca (Kohn, 1998, p. 210). As sucessivas substituições do objeto pela recompensa transformam a característica intrínseca da motivação em um tipo de “motivação” requisitado pela recompensa, uma espécie de reflexo automático interno em direção a um objeto não desejado.

Os estudos de Batsari (1999, p. 157) também demonstraram um sistemático, quase linear, declínio do desenvolvimento de ambas as dimensões da motivação intrínseca acadêmica examinadas por ele (preferência pelo desafio intelectual e curiosidade/interesse) associado com a progressão das crianças através da escola. A interpretação de Batsari (1999, p.167) é justamente a de que as crianças passam a ser adaptadas às demandas da cultura escolar, em função do aumento dos reforçamentos da orientação motivacional extrínseca, especialmente através de práticas de notas.

Se os professores ou pais enfatizam o valor da realização acadêmica em termos das recompensas que ela acarretará, o interesse dos estudantes naquilo que estão aprendendo, quase com certeza, declinará, concorda Kohn (1998, p. 159). O ambiente social tem a capacidade de alterar, através da aprendizagem e

da socialização baseada na “troca”, a manifestação da natureza intrínseca da motivação.

O objetivo e o interesse dos chamados “motivadores extrínsecos” não é motivar. A intenção é beneficiar o próprio agente “motivador”. No caso do elogio, exemplifica Kohn (1998, p. 108), se as pessoas são elogiadas, é mais provável que façam o que se pede delas, o que não é apenas vantajoso para quem elogia, como também confere a este um certo poder. Quem elogia, posiciona-se inevitavelmente em um lugar de poder e superioridade em relação ao outro (podendo inclusive gerar resistência), uma vez que o elogio é uma espécie de avaliação não solicitada da atividade alheia. As pessoas elogiadas podem também vir a gostar mais de quem as elogia, contribuindo para a satisfação da necessidade de estima do elogiador. “As mudanças obtidas através do elogio redundarão na conveniência, prazer ou proveito de quem elogia”. (Kohn, 1998, p. 109)

Analisemos as quatro situações descritas por Kohn (1998, p. 112) de como o elogio pode impedir o desempenho: ele dá sinais de baixa disposição (ou seja, parte do princípio de que, uma vez que se faz necessário, é porque não há motivação natural para a tarefa); faz com que os sujeitos sintam-se pressionados (lembrando que tanto a punição quanto a recompensa seguem a lógica do controle); convida a uma estratégia de baixo risco para se evitar o fracasso (o elogio é conformista, é um momento de congelamento do desempenho em um determinado parâmetro apontado como suficiente) e reduz o interesse na tarefa em si mesma (uma vez que o interesse é deslocado do objeto para a expectativa

do elogio). O elogio estanca e corrói a motivação, sendo efetivo na destruição do desempenho.

A partir dessa visão da atuação dos incentivos externos à tarefa, torna-se possível entender que o elogio é desnecessário à aprendizagem. A necessidade dos estudantes de uma retrospectiva sobre o seu desenvolvimento acadêmico parece exigir formas mais evoluídas e menos diretas e avaliativas que o elogio. Ainda que, como lembra Kohn (1998, p. 211), a tarefa dos educadores não é motivar, mas estabelecer as condições que tornam a aprendizagem possível. Torna-se um grande desafio para os professores (e também para os gestores) eliminar todos os “motivadores extrínsecos” e evitar a destruição da motivação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que as informam de que não se saíram bem, isto é, conceber formas de retrospectiva que não destruam o interesse.

A respeito da necessidade de retrospectiva sem precisar recorrer aos artifícios extrínsecos, Deci e Ryen (1992, *passim*) indicam que as atividades que provocam percepções de competência aumentam a motivação intrínseca enquanto que as atividades que provocam percepções de incompetência diminuem a motivação intrínseca, mostrando que a própria atividade pode ser planejada como referencial auto-retrospectivo.

Recompensas e prêmios nem sempre enfraquecem a motivação intrínseca, analisa Reeve (1996, p. 10), tornando mais complexa a crítica dos “motivadores extrínsecos”. O que Reeve (1999, p. 135 e ss.) quer dizer é que não é a recompensa em si que produz o declínio do interesse e da motivação, e sim a orientação motivacional extrínseca. Com base nos estudos de Lepper sobre

recompensa antecipada e recompensa inesperada, é que Reeve (1999, p. 135 e ss.) concluiu que as recompensas nem sempre reduzem a motivação intrínseca.

Existem três fatores restritivos que delimitam as circunstâncias em que as recompensas reduzem a motivação intrínseca subsequente: a expectativa de recompensa (as recompensas extrínsecas reduzem a motivação intrínseca somente se a pessoa espera receber uma recompensa por seu rendimento. Se não espera a recompensa, independentemente de se recebe ou não, a recompensa logicamente não reduzirá a motivação intrínseca); a ênfase da recompensa (para que as recompensas extrínsecas reduzam a motivação intrínseca têm que enfatizar a experiência do indivíduo enquanto realiza a tarefa); a tangibilidade da recompensa (as recompensas tangíveis como o dinheiro, os prêmios e a comida tendem a produzir um declínio na motivação intrínseca, enquanto que as recompensas não tangíveis como os elogios e o dar ânimo verbalmente não tem esse resultado) (Reeve, 1999, p. 135 e ss.).

Com relação a este último fator, a posição de Reeve (1999, p. 135 e ss.) se distancia das análises de Kohn (1998) acerca do caráter genericamente destrutivo dos elogios. Para Kohn (1998, p. 108), todas as recompensas tem o mesmo efeito. No entanto, o que importa compreender é que as recompensas extrínsecas não enfraquecem a motivação apenas pela sua presença como dispositivo possível, mas sim através do seu modo de operação: geração de expectativa, atribuição de destaque ao comportamento e materialidade (ao menos pretensão de materialidade). Note-se que, no caráter simbólico do elogio e do reconhecimento, há uma pressuposição de materialidade, no sentido de que o sujeito sabe que, por

detrás de um elogio, reside (ainda que nem sempre, daí a característica manipulatória do motivadores extrínsecos simbólicos) uma futura recompensa material. Com relação às demais condições garantidoras da atuação da recompensa na destruição da motivação (expectativa e ênfase), são condições inerentes à própria manifestação efetiva da recompensa como estímulo.

Preenchidas essas condições de operação, Reeve (1999, p. 137) admite que a orientação motivacional intrínseca não só diminui a motivação intrínseca subsequente, senão que também interfere no processo de aprendizado, através da geração de alguns obstáculos. Durante o desempenho da tarefa, os indivíduos extrinsecamente motivados são mais propensos a comportamentos emocionais negativos (por exemplo, frustração). Além disso, as recompensas extrínsecas debilitam a criatividade e fazem com que as pessoas se decidam por tarefas fáceis e limitadas ao grau de alcance da recompensa. A recompensa na aprendizagem, ao mesmo tempo que pretende se posicionar como parâmetro de meta a alcançar, impõe-se como limite à criatividade e ao interesse, homogeneizando o desempenho e extinguindo o desafio.

A recompensa elimina o desafio primeiro porque se oferece como critério inclusive temporal à decisão de terminar uma atividade. O atingimento do limite de atuação sobre atividade imposto pela recompensa assinala a finalização da atividade. Somente na ausência da recompensa extrínseca é que a decisão de terminar ou interromper uma atividade é ditada pelas necessidades psicológicas do indivíduo, quando a necessidade fica satisfeita ou quando se alcança um certo domínio (Reeve, 1999, p. 137).

Outro aspecto da recompensa que a torna capaz de eliminar o desafio, é o fato de se oferecer como limite de desempenho. Quando um indivíduo se esforça por uma recompensa, ele faz exatamente o que é necessário para conseguí-la, e nada mais, aponta Kohn (1998, p. 75). Naquelas condições em que as recompensas e as punições extrínsecas são mínimas, é que as pessoas realizam atividades por interesse intrínseco (Bandura, 1997, *passim*) ou motivação intrínseca (Deci e Ryan, 1992, *passim*).

Dentre as muitas manipulações engendradas no campo extrínseco da aprendizagem, desde aquelas relacionadas aos objetivos de desempenho às que incentivam o envolvimento do eu, Boggiano e Pittman (1992, p. 270) alertam sobre a possibilidade de consequências mais dramáticas. Isto porque a adoção de uma orientação motivacional extrínseca, não apenas faz os estudantes revelarem um número de deficiências comportamentais, motivacionais e cognitivas associadas com a incapacidade para tomar decisões, mas também evidencia deficiências motivacionais, tais como, depressão e estilo funcional desadaptado.

As recompensas são completamente desconectadas da temática motivacional e, portanto, não poderiam incorrer na contraditoriedade de serem chamadas de “motivadores extrínsecos”, nem tampouco ter seus fatores listados em igualdade teórica (ainda que gerados por mecanismos distintos) com os fatores e categorias motivacionais. As recompensas não requerem nenhuma atenção às razões que deram margem ao problema fundamental, denuncia Kohn (1998, p. 71). Para as recompensas não interessam as razões, os motivos e, portanto, a essência da motivação.

Outro aspecto distanciador entre os controladores extrínsecos e o fenômeno motivacional é a ligação profunda que existe entre a motivação e as diferenças individuais, de tal maneira que exposições idênticas feitas pelo mesmo professor, nas mesmas circunstâncias, produzem resultados diferentes para diferentes estudantes (Canella *apud* Kohn, 1998, p. 116). O exemplo no campo da aprendizagem ilustra também a futilidade de se buscar leis de aprendizagem e comportamento que se apliquem a todos os indivíduos.

Kohn (1998, p. 211) alerta ainda que o abandono das práticas *behavioristas* não garante, de nenhuma maneira, que ocorrerá uma real aprendizagem. As estruturas que impedem a motivação devem ser removidas, mas é necessário também estabelecer as condições acadêmicas que facilitem a motivação.

Uma das questões mais importantes da crítica aos “manipuladores extrínsecos” é descrita por Piaget:

a recompensa, tal como a punição, é incontestavelmente a marca da heteronomia moral: é quando a regra é exterior ao indivíduo que, para conquistar a sua sensibilidade, se torna necessário um símbolo de apropriação. O esforço autônomo recusa tais procedimentos.” (1999, p. 80).

4. Motivação intrínseca a que?

É difícil imaginar que os alunos acharão em qualquer momento qualquer coisa intrinsecamente satisfatória em ficar em silêncio quando querem falar.

Philip W. Jackson (1990, p. 37)

Os autores das teorias motivacionais nem sempre se reportam ao mesmo lugar conceitual quando atribuem à motivação a característica de intrínseca. Em geral, podemos dizer que os autores mais comprometidos com o campo da gestão, como Herzberg (1987), reduzem o conteúdo da expressão “intrínseca” à inerência à tarefa (enquanto a adjetivação extrínseca é utilizada para descrever os mecanismos de controle comportamental não inerentes à tarefa). Essa “exteriorização do intrínseco” gerou uma grande dificuldade de entendimento conceitual por parte dos pesquisadores que procuravam compreender a teoria motivacional a partir do campo da gestão⁴³.

Neste caso, o uso dos adjetivos “intrínseco-extrínseco” praticamente dispensa o acompanhamento da palavra motivação, pois o que está em jogo é “alguma coisa” intrínseca ou extrínseca à tarefa: fatores, controles, estímulos, recompensas, enfim, qualquer coisa que justifique o falso emparelhamento entre aspectos aparentemente intrínsecos e as chantagens comportamentais empreendidas pela organização do trabalho.

É do campo da gestão que provêm as maiores confusões conceituais sobre a identidade intrínseca da motivação. Lawler III (1997, p. 132), para citar um exemplo, afirma que indivíduos são motivados tanto por recompensas extrínsecas como por recompensas intrínsecas. Ironicamente, o trabalho de Lawler (1997) foi publicado, no Brasil, dentro da mesma coletânea, organizada por Bergamini e

⁴³ Exemplos de trabalhos envolvidos em confusões conceituais geradas pela teorização de Herzberg: Bergamini (1990a; 1990b; 1990c; 1998); Godoi e Titericz (1999).

Codo (1997), que contém os trabalhos de Herzberg (1997) e de Archer (1997) ambos postulando que as recompensas extrínsecas não motivam. Lawler III (1997, p. 136), chega a proferir equívocos elementares dentro da construção motivacional, como, por exemplo, que o dinheiro é um importante motivador e que o salário individual por desempenho é o mais poderoso motivador.

Não se trata de isentar as organizações de aprendizagem do impingimento de mecanismos de manipulação do comportamento, ao contrário, reconhece-se que são tão especializadas nesta tecnologia quanto as organizações de gestão. E há também nos campos da psicologia e da educação autores que associam a noção de intrínseco à tarefa. Porém, é no campo da aprendizagem que aparece o significado de “intrínseco” como aquilo que é interior ao indivíduo, inerente à natureza humana. E essa parece ter sido uma diferença substancial na definição do percurso dos estudos motivacionais empreendidos pelos diferentes campos. Talvez pelo fato de as investigações no campo da psicologia e da educação serem mais numerosas e habituadas à pluralidade de idéias, perspectivas e escolas, a noção de que o intrínseco se reduz à tarefa e de que as recompensas motivam não tenha se firmado com unicidade e unanimidade nestes campos.

A partir da teoria relacional de Nuttin (1980a)⁴⁴, na qual o ponto de partida da motivação não reside nem em um estímulo intra-orgânico, nem no meio, mas em um relacionamento dinâmico que une o indivíduo ao seu ambiente, começa a

⁴⁴ A concepção relacional de Nuttin (1980a) sobre a motivação foi analisada no capítulo 1. Também Abreu (1998, p. 63) reafirma a idéia de que o comportamento não é concebido como um produto de processos internos ou de estímulos externos, mas como a resultante da interação do organismo e da situação em que o comportamento ocorre.

perder o sentido a busca da compreensão da motivação com base na lógica opositiva entre a atuação dos fatores intrínsecos ou extrínsecos. Até mesmo porque, a natureza humana não se caracteriza pela delimitação de fronteiras nítidas entre elementos que pertencem ao interior ou ao exterior⁴⁵.

A caracterização da motivação como uma vinculação contínua entre sujeito e objeto, superando a hipótese de impulsos surgidos unilateralmente, não pretende encobrir a incompatibilidade entre os interesses (valores, desejos, pulsões e motivações) do indivíduo e as restrições (recalcantes, repressivas, ideológicas e canalizadas para o desempenho) impostas pelas organizações. Neste sentido é que se poderia falar em aspectos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, mas este é somente o cenário onde se manifesta o fenômeno motivacional.

O conceito de motivação intrínseca surgiu já durante os anos 50, em oposição ao foco nas recompensas externas e reforçamentos como os únicos motivadores da aprendizagem (Deci and Ryan, 1992, p. 9). Porém, há uma falta de clareza e de esforço em definir o que se entende por intrínseco dentro da psicologia motivacional, provocando, além do sentido confuso, por vezes, incoerências e contradições.

Lieury e Fenouillet (1997, p. 29) vão buscar na origem da formação dos dois conceitos a sua compreensão. Dizem os autores que a distinção essencial entre

⁴⁵ Bachelard, por exemplo, pensava a relação interior-exterior ao sujeito, a partir de uma visão dialética. "E que espiral é o ser do homem" (1998, p. 249) exclamava. E ainda, "o homem é um ser entreaberto" (1998, p. 245). Sobre a concepção bachelardiana de relação de objeto, ver um trabalho anterior: Godoi (1995). Lacan (1988) se utilizava da metáfora do cilindro para relativizar a relação interior-exterior, onde o conteúdo interior se confunde com o conteúdo exterior.

as duas categorias motivacionais estabelecida, pela primeira vez, pelas experiências de Harlow, é de que as motivações extrínsecas são regidas pelo reforçamento e as motivações intrínsecas se orientam pelo interesse na atividade nela mesma (correspondem ao interesse, à curiosidade, quer dizer, ao sentido comum da motivação, explicam os autores). Definição semelhante é apresentada por Wigfield (1997, p. 61), ao considerar que motivação intrínseca se refere à curiosidade pela própria atividade e que a motivação extrínseca se refere a ao interesse pela atividade, como um significado para uma finalidade, como por exemplo, receber uma recompensa ou em virtude do interesse de outro. Note-se que a motivação extrínseca não exclui a atividade, pelo menos como objeto intermediário.

Outra conceitualização de intrínseco como ligado à tarefa é proposta por Reeve (1999, p. 135). Partindo do princípio de que se pode abordar qualquer atividade desde uma orientação motivacional extrínseca ou intrínseca, Reeve (1999, p. 135) assim as diferencia: se o indivíduo desempenha uma atividade sem mais razão que o próprio fato de desempenhá-la, então está participando de uma orientação motivacional intrínseca. Por outro lado, se o indivíduo desempenha uma atividade para satisfazer motivos que não estão relacionados com a atividade em si, então participa de uma orientação motivacional extrínseca.

Há dois aspectos que nos chamam atenção nesta definição. Primeiro o eufemismo utilizado para se referir às recompensas e manipulações do comportamento: “motivos que não estão relacionados com a atividade em si”. Supostamente que se referem à parafernália do controle ou então, se os

mecanismos da recompensa não são estes “não relacionados com a atividade em si”, acaso estariam relacionados com os interesses e motivos do próprio indivíduo? Ou ainda outra possibilidade paradoxal: os tais “motivos não relacionados com a atividade em si” poderiam ser aqueles do interesse intrínseco do sujeito? Nos exemplos de Kohn (1998, p. 283), torna-se esta hipótese perfeitamente possível, a de que os motivos não associados à tarefa sejam do interesse do indivíduo: um estudante que acha a atividade em grupos de trabalho bastante envolvente, mas principalmente devido à satisfação derivada do trabalho com outros; um cientista cuja motivação principal é contribuir para o seu campo, não o seu trabalho em si; e um líder trabalhista interessado em combater a injustiça e ajudar os trabalhadores. Iniciam por aí os problemas lógicos da exclusão do indivíduo da noção, paradoxalmente motivacional, daquilo que é intrínseco ou extrínseco. De que lado da tarefa estariam os motivos do indivíduo? Interior ou exteriormente situados em relação à tarefa? Questões insustentáveis permitidas por essa conceitualização.

Contraditoriamente, em uma obra anterior, Reeve (1996, p. 6) esquece a ligação do intrínseco à tarefa e afirma que a motivação intrínseca é a propensão inata para engajar-se em determinados interesses e exercitar determinadas capacidades. Localiza-se, neste momento, em um outro bloco de definições do intrínseco associado exclusivamente com o indivíduo e sua natureza, não à tarefa.

Antes de analisarmos as formulações empreendidas por este segundo grupo, é importante compreender que as concepções voltadas para o envolvimento com a atividade em si produziram um contraste marcante entre a

motivação intrínseca e a motivação extrínseca (pensada como a atividade desempenhada por alguém devido a algum outro benefício). Essa concepção, além de ter produzido uma clivagem dentro do processo motivacional, trouxe a posição implícita de que aquilo que é realizado pelos indivíduos nem sempre é iniciado por forças internas ao eu. Ainda que Freud (1982c) já houvesse operado essa cisão, ao dividir o sistema psíquico entre os sistemas consciente e inconsciente, mostrando que uma parte dos motivos é desconhecida para o sujeito, uma coisa é a realidade dividida do psiquismo humano, outra é o rendimento voluntário da parte autônoma do eu à tirania das recompensas exteriores.

No campo específico da aprendizagem, Carré (1998, p. 122) distingue duas orientações motivacionais. Na motivação intrínseca, os resultados esperados se confundem com a atividade da formação, enquanto outra orientação, a formação tem por função permitir atender os objetivos que lhe são exteriores. Apesar de tratar-se de uma adaptação das definições de motivação intrínseca à tarefa para campo da formação, quando se trata do conhecimento como objeto, tanto a orientação intrínseca quanto a extrínseca, acabam por incluir o sujeito.

A maior parte das concepções sobre o significado da motivação intrínseca e extrínseca inclui o indivíduo, não apenas como local de origem e de definição dos motivos intrínsecos, mas como referencial de determinação do “local de causalidade”⁴⁶. É a percepção do sujeito sobre o local interno ou externo de

⁴⁶ Expressão introduzida pela teoria da auto-determinação de Deci e Ryan (1992). Quando o comportamento é auto-determinado as pessoas percebem que o locus de causalidade é interno ao

causalidade dos motivos que indica a constituição intrínseca ou extrínseca da motivação. Na concepção da tarefa como referencial, o sujeito estava apagado e neutralizado na interpretação, puramente exterior, dos motivos.

A concepção endógena da motivação intrínseca é o que diferencia este segundo grupo de formulações sobre a motivação intrínseca daquelas que a circunscrevem à tarefa. Tomando como exemplo a definição de Ryen et al., “nós definimos motivação intrínseca como uma inata e derivada propensão para explorar e conhecer o mundo interno e externo.” (1992, p. 170). Note-se que o sujeito é o referencial e não a tarefa, nem tampouco o objeto que pode, inclusive, ser interno.

Mesmo admitindo, da mesma forma que os formuladores do primeiro grupo, que a conduta intrinsecamente motivada é aquela conduta que se realiza unicamente por interesse e prazer de realizá-la (Reeve, 1999, p. 130)⁴⁷, há, presente no segundo grupo de formulações, a idéia de que a natureza precisa da motivação intrínseca não é exatamente o prazer ou a satisfação derivados da experiência sensorial. A motivação intrínseca, depois de superar a vertigem da tarefa, passa a se basear em uma série de necessidades psicológicas definidas como causação pessoal (Deci et al., 1991), a afetividade (Harter, 1992; White, 1977) e a curiosidade (Berlyne; Harlow *apud* Reeve, 1999), ampliando a noção

eu, enquanto que quando é controlado, o local percebido de causalidade é externo ao eu (Deci et al., 1991, p. 327)

⁴⁷ Observe-se que esse autor, pelo fato de publicar obras do tipo “compilação” das teorias motivacionais e não resultados de pesquisas próprias, permite-se à contradição de pertencer, tal como já foi apontado anteriormente, ora a um grupo ora a outro, sem assinalar o seu posicionamento efetivo sobre o critério de divisão da motivação.

simplista de estimulação interna *versus* externa e devolvendo ao sujeito o direito de ser o referencial da percepção sobre a origem da regulação.

A explicação de Bober e Grolnick (1995, p. 307) sobre a motivação intrínseca como comportamento regulado e autonomamente iniciado apresenta-se como bastante distante daquelas noções vinculadas à tarefa. O comportamento regulado pelo sujeito é experimentado como escolhido e espontâneo, emanando como uma expressão do eu. Este comportamento emerge de uma consciência das necessidades pessoais, pensamentos e sentimentos.

Reeve (1999, p. 132), dentro da parcela do seu pensamento que posiciona a motivação intrínseca no interior do sujeito, volta a reafirmar que as condutas intrinsecamente motivadas incluem a exploração, a investigação, os enfrentamentos e desafios e trazem experiências de *feedback* de competência. “As condutas intrinsecamente motivadas são aquelas em que a pessoa participa para poder avaliar-se como competente e auto-determinante em relação ao meio.” (Reeve, 1999, p. 144). As motivações intrínsecas humanas derivam de três necessidades psicológicas primárias: a necessidade de competência; a necessidade de autonomia ou auto-determinação; e a necessidade para relacionamentos (Deci e Ryan, 1992, *passim*; Thomas e Oldfather, 1997, p. 112; Leo e Galloway, 1996, p. 38).

A motivação intrínseca faz com que o sujeito deseje buscar e superar desafios (Deci e Ryan, 1992, *passim*). O *feedback* recebido sobre como a pessoa enfrentou esses desafios repercute na sensação de competência e em sua

capacidade para iniciar e regular os acontecimentos de sua vida (Bandura, 1997, *passim*).

Snow e Jackson (1994, *passim*), além de concordarem que o comportamento motivado internamente é o resultado de uma necessidade de competência e auto-determinação, acreditam que quando os indivíduos percebem um local interno de causalidade, empreendem o comportamento voltado para suas recompensas internas, tal como se necessidade, comportamento motivado e satisfação formassem um ciclo fechado com uma finalidade em si mesma. O resultado emocional, ou recompensa da motivação intrínseca (quando o local de causalidade é realmente interno) ocorre no interior do indivíduo. O conceito de local de causalidade começa a relativizar a tradicional separação da motivação em aquilo que é inerente à tarefa (ou ao indivíduo) e o mundo externo recompensatório.

Ainda dentro das teorias da motivação intrínseca, as atividades devem ter um desafio ótimo para serem interessantes e promoverem a motivação intrínseca (Deci; Csikszentmihalyi *apud* Deci e Ryan, 1992, p. 11). Atividades que são muito fáceis trazem aborrecimento e aquelas que são muito difíceis geram frustração, ansiedade e experiência de incompetência. Novamente, para essa teoria do desafio, bastante aceita no campo motivacional, o local de causalidade parece ser externo, ou seja, produzido pela tarefa.

Permanecendo irresolvida a questão da motivação como intrínseca, tomada sob o emaranhado de possibilidades dos ângulos analisados incapazes de eliminar as incoerências conceituais, passaremos, na busca de aprimorar o

entendimento e a análise, a situar a discussão entre a motivação intrínseca e a “motivação internalizada” (Harter, 1992, p. 99).

O processo de internalização, no entanto, está mais associado a uma reconceitualização dos motivos extrínsecos, que passam não mais a ser vistos como simplesmente “externos à tarefa”, mas substituídos pela idéia de um *continuum* de internalização. Internalização refere-se ao processo pelo qual um indivíduo inicialmente adquire crenças, atitudes ou comportamentos regulados de origem externa e, progressivamente, transforma essas regulações externas em atributos pessoais, valores ou estilos de regulação (Ryen et al., 1992, p. 171)⁴⁸. Durante o processo de internalização (que é contínuo, sistemático e inerente ao processo de socialização, denominado pelo campo dos estudos sociológicos), não se pode identificar o local exato de causalidade, a origem do motivo como interior ou exterior ao sujeito.

Internalização é o processo através do qual as pessoas transformam a regulação por contingências externas em regulação por processos internos (Deci et al., 1991, p. 328), ou seja, incorporam os mecanismos externos de controle. Note-se que na teoria da auto-regulação (Deci et al., 1991), a internalização é vista como um processo motivado, apesar de sua gênese não intrínseca.

⁴⁸ Este conceito de internalização permite inclusive superar qualquer mal-entendido sobre a conotação de “inato” atribuída aos motivos. Estamos impedidos de saber, e há muito que já não é esta a discussão que importa, quais são os aspectos realmente “inatos” ao ser humano. Cairíamos em uma discussão infértil a qual, durante muitos anos, se dedicaram a biologia e psicologia, procurando desvendar a característica genética (inata) ou adquirida (aprendida) dos componentes da psicologia humana. Quando dizemos “inato” (na verdade quem usa essa expressão são os autores) estamos situando o termo como algo que pertence originariamente ao indivíduo, por oposição aos motivos gerados originariamente no meio. Ao incorporar o conceito de internalização,

Há, na verdade quatro tipos de regulação (de motivação extrínseca), descritas por (Deci et al., 1991, p. 329), situados em torno do conceito de internalização: a regulação externa que se refere ao comportamento em que o local de iniciação é externo à pessoa, representando o tipo de motivação extrínseca com menor possibilidade de auto-determinação; a regulação introjetada, que embora seja interna à pessoa, está baseada na internalização de regras mediante sanções e recompensas, ou seja, um jogo de coerção e sedução, não propriamente de escolhas auto-determinadas; a regulação identificada, que ocorre quando a pessoa valoriza o comportamento, aceita e se identifica com o processo regulatório; e a regulação integrada, que é um processo totalmente integrado com a percepção do eu do indivíduo, onde as identificações são reciprocamente assimiladas por outros valores, necessidades e identidades do indivíduo.

Deci et al. (1991, p. 329) consideram que a regulação integrada é a forma mais desenvolvida de motivação extrínseca, onde a auto-determinação é máxima. Até mesmo na máxima auto-determinação, há, então, a presença do extrínseco. Por certo que o controle internalizado e identificado com o eu torna-se muito mais eficiente e distancia-se, até mesmo, de sua origem extrínseca. A regulação integrada, apesar do envolvimento do eu, é um fenômeno distinto da motivação intrínseca, apontam Deci et al. (1991, p. 329). Motivação intrínseca é caracterizada pelo interesse na própria atividade, enquanto a regulação integrada

livramo-nos também desta dicotomia, pois dilui-se a possibilidade de estabelecer fronteiras claras e rígidas entre sujeito e meio.

é caracterizada pela importância pessoal da atividade para um resultado esperado.

É importante observar que se torna difícil diferenciar a motivação extrínseca integrada da motivação intrínseca, uma vez que, na primeira, a auto-determinação já é total e, na segunda, poder-se-ia questionar de onde originar-se-iam os desejos e necessidades senão do campo do outro, do social, do mundo exterior, em última análise. Além do mais, pareceu-nos pouco convincente a diferenciação proposta pelos autores, com base novamente na tarefa, pois que diferença pode haver entre interesse na própria tarefa e a utilização da tarefa para um resultado pessoal. A operacionalização desta distinção acabaria por diluí-la, uma vez que teríamos que considerar as características simbólicas e substitutivas do objeto.

O acompanhamento do raciocínio dos autores, no entanto, faz emergir a sutileza da diferenciação entre a internalização e a motivação intrínseca. Quando o valor de uma atividade é internalizado, explicam Deci et al. (1991, p. 338), as pessoas não necessariamente se tornam mais interessadas na atividade ou mais intrinsecamente motivadas para realizá-la, mas se tornam mais dispostas a realizá-las por causa de seus valores pessoais.

A partir daí torna-se possível a compreensão daquilo que distingue a valorização e gosto pela tarefa que se dá na motivação intrínseca, e a criação ou o reencontro com valores pessoais viabilizado pela tarefa que ocorre no processo extrínseco chamado internalização. Por meio dessa tênue diferença, pode-se entender também que a marca dos processos extrínsecos é a intermediação: a tarefa é sempre um objeto intermediário, ou para atingir uma recompensa (nos

processos mais rudimentares), ou para alcançar os objetivos e valores pessoais (nas formas mais interiorizadas). Enquanto que o que torna um motivo intrínseco é a relação direta, não intermediada, entre o sujeito e o objeto. Poderíamos dizer que quando algo é intrínseco, não é intrínseco ao indivíduo, nem tampouco à tarefa, mas intrínseco à relação, à interação entre sujeito e objeto. O caráter da motivação é, então, essencialmente relacional.

Além das quatro formas de manifestação da motivação extrínseca, Deci et al. (1991, p. 329) postulam ainda outras duas formas motivacionais: a desmotivação e a motivação intrínseca, formando um sistema que, apesar dos aspectos criticados, nos parece mais abrangente, complexo e com um grau de coerência e consistência nitidamente superior às proposições estudadas até o momento.

Em sintonia com a teoria da auto-determinação, Kohn ressalta que o interno nem sempre implica intrínseco, pois quando as pessoas são incentivadas a explorar uma atividade, isto é mais um “reflexo da regulação internamente controladora em condições de envolvimento do ego.” (1998, p. 283). A declaração de Kohn (1998), que praticamente reproduz o conceito de regulação integrada, associada ao detrinchamento das formas de atuação da motivação extrínseca descritos, representa um desafio às teorias motivacionais que reduzem a questão motivacional simplesmente à dicotomia interno e externo (ainda que não saibam bem a que se referem). O centro da questão do processo motivacional (que não está desvinculado do conteúdo motivacional a ser discutido nos capítulos seguintes) não reside na dicotomia superficial intrínseco-extrínseco, mas

precisaria ser deslocado para as questões da lógica do controle em suas formas autônomas e heterônomas.

O comportamento que é regulado de um modo controlado emerge tanto de uma pressão intrapsíquica como de controles no ambiente, afirmam Bober e Grolnick (1995, p. 308). Isto significa que tanto o controle quanto a autonomia podem ter seu *locus* dentro ou fora do sujeito. Deci et al. (1991, p. 326) confirmam que ações motivadas são auto-determinadas quando são engajadas em uma volição completa e apoiadas na noção do eu, enquanto que ações são controladas se são compelidas por alguma força interpessoal ou intrapsíquica. Ou seja, as próprias forças internas podem ser heterônomas, principalmente se recorrermos a noção freudiana de sujeito assujeitado pelo inconsciente⁴⁹.

Bereiter e Scardamaliá (*apud* Hickey, 1997, p. 185) argumentam que a tradicional distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca é muito simplista para ser utilizada no estudo dos aspectos da aprendizagem⁵⁰. Na distinção entre aprendizagem através da resolução de problemas e a aprendizagem como resolução de problemas, por exemplo, ambos os tipos de comportamento podem ser intrinsecamente motivados. No primeiro caso, o estudante pode ser motivado pela curiosidade intelectual para resolver problemas de matemática (exemplo dos autores), mas isto é diferente e pode existir independentemente da motivação para aprendizagem de princípios matemáticos

⁴⁹ Essa questão da noção de sujeito será tema do capítulo 1 da parte 2 deste trabalho.

⁵⁰ Os autores estudam especificamente os aspectos intencionais da aprendizagem já mencionados no capítulo introdutório desta parte.

subjacente à solução do problema. Ou seja, aquilo que atribui a intencionalidade à aprendizagem, à motivação para a aprendizagem em si (e aqui a aprendizagem está no lugar da tarefa, ainda que não se reduza a ela), e não para a resolução de problemas, não encontra respostas na dicotomia intrínseco-extrínseco. Principalmente no estudo daquilo que se denomina “motivação para a aprendizagem”, a clássica distinção motivacional pouco tem a contribuir.

Dentro da tradicional divisão intrínseco-extrínseco em suas diversas acepções teóricas, um aspecto que atua sempre como contraditório e gerador de interrogações é o nível social de recompensas externas (relacionamento com os outros de modo geral). Trata-se de uma questão mal resolvida entre os autores, ora situado como fator extrínseco (Herzberg, 1987) ora como intrínseco (Deci e Ryan, 1992). Ao afirmarmos anteriormente que o caráter da motivação é essencialmente relacional, estaríamos nos confrontando com diversas teorias. No entanto, Pittman et al. (1992, p. 39) propõem que a interação com outras pessoas pode ser abordada tanto pela orientação motivacional extrínseca quanto pela orientação intrínseca. Através da exemplificação a seguir, os autores superam o problema identitário dos motivos sociais tão incômodo nas teorias da motivação. Em algumas interações, incluindo ligações de amizade ou romance, as recompensas predominantes são parte do próprio relacionamento e são, portanto, intrinsecamente, motivadas (novamente aqui aparece o intrínseco como inerente à relação). Outras interações, como entrevistas de trabalho ou transações comerciais seriam caracterizadas pela orientação motivacional extrínseca, porque

tem como principal foco recompensas que são mediadas pelo relacionamento, mas não são inerentes ao relacionamento.

Os exemplos ilustram não somente o caráter relacional da motivação, mas também a questão da intermediação (já discutida aqui) como a diferença possível entre as duas formas de funcionamento motivacional. Entre o social como motivação e o social como recompensa, há o aparecimento da “tarefa” (a relação social) como objetivo em si ou como mero artifício intermediário para o encontro de outro objeto.

A insustentabilidade da motivação intrínseca, no pensamento de Kohn, (1998, p. 283), deve-se ao fato de residir apenas no contexto do indivíduo, pertencendo ao quadro de referências individualistas em psicologia. O cientista, o sindicalista, o estudante (referência aos exemplos citados anteriormente) são todos motivados por interesses sociais, que não se encaixam nos modelos que sustentam as teorias motivacionais.

A motivação interna é por vezes irrelevante para as questões que nos importam, na situação de aprendizagem. Queremos que os estudantes por vezes ponham suas necessidades de lado e façam o que é do interesse de um grupo mais amplo de pessoas, mesmo que isso envolva algum transtorno para eles. Fato esse que sugere que a noção de motivação intrínseca começa a perder consideravelmente seu poder ou pelo menos sua pertinência em assuntos acadêmicos (Kohn, 1998, p. 283). A reflexão de Kohn não apenas reafirma a desistência da busca de explicações para a questão motivacional na idéia de motivação intrínseca, mas localiza a motivação para o conhecimento e para a

aprendizagem, pela sua complexidade temática, em uma dimensão diferente da construções teóricas sobre motivação geral.

“As pessoas não estão buscando o que comumente recebe o nome de recompensas extrínsecas, tampouco estão motivadas pelas tarefas em si.”, profere Kohn (1998, p. 283), superando a divisão do fenômeno motivacional irrefletidamente mantida durante décadas de investigação.

5. Natureza e características gerais dos motivos

O problema da natureza dos motivos, isto é, do porquê dos nossos atos é o problema de entender qual a natureza da “energia” que se encontra na origem das nossas atividades, dos nossos esforços (Abreu, 1998, p. 5). Se a motivação está na raiz do comportamento⁵¹, mais do que compreender o seu processo, nos interessa conhecer como são constituídos os motivos humanos.

Na perspectiva relacional ou interacionista⁵² do comportamento, descrita por Abreu (1998, p. 49), os motivos ou necessidades são definidos como esquemas ou esboços das relações entre o organismo e o mundo indispensáveis

⁵¹ E este é um pressuposto deste trabalho, uma vez que, como lembra Abreu (1998, p. 43), a afirmação de que todo comportamento é motivado já não encontra hoje a resistência ou a rejeição que suscitou no auge da revolução behaviorista.

⁵² Relembrando que esta perspectiva foi descrita no capítulo 2, no momentos da crítica à concepção maslowiana de necessidades básicas (inatas) e necessidades derivadas (aprendidas). Para a perspectiva relacional, os motivos ou necessidades não são apenas as de natureza bio-fisiológicas, de assimilação ou eliminação de substâncias indispensáveis à manutenção da energética orgânica. Nem é a partir da satisfação destas necessidades bio-fisiológicas, tidas pelas concepções behavioristas e neo-behavioristas como necessidades primárias, das quais derivam as necessidades cognitivas e as necessidades sociais (Abreu, 1998, p.46).

ao funcionamento e ao crescimento do indivíduo, constituindo assim, fatores dinâmicos fundamentais da personalidade, enquanto estrutura funcional sujeito-situação.

A teoria relacional delimita os motivos ao campo do desenvolvimento da personalidade (Abreu, 1998, p. 46). No entanto, é sabido que o termo personalidade, além de se originar etimologicamente do vocábulo grego *persona*, que significa máscara, é parte fundamental do objeto de estudo das chamadas psicologias do eu⁵³ (de origem consciencialistas, das quais a psicanálise se exclui). Ao contrário da conotação popular de que a personalidade tem implicações na “psicologia profunda”, a expressão remete-se à superfície aparente do indivíduo, restrita aos processos conscientes. Ainda assim, insiste a teoria relacional em que os motivos se constituem pela capacidade de ativar e de mobilizar as energias dos organismos, sugerindo, com a insistência na expressão “energia”, que se está fazendo menção à energia libidinal, à pulsão e seus aspectos inconscientes.

Segue ainda confusa a explicação da natureza dos motivos proposta por Abreu principalmente, ao utilizar o termo instinto⁵⁴. “Os motivos não constituem uma sequência de atos que possa ser posta em execução à maneira dos instintos” (1998, p. 50). E ainda: em vez de produto da aprendizagem, a orientação seletiva dos motivos é, antes, condição do processo de aprendizagem. O autor acredita

⁵³ Sobre as diferenças epistêmicas entre as psicologias do eu e a psicanálise, ver um trabalho anterior: Godoi (1992)

que os motivos são inerentes à natureza humana, não são aprendidos, por isso não são decorrentes da aprendizagem, mas condição para a sua ocorrência.

Mas se os motivos, enquanto tais, não são aprendidos, já a sua atualização ou concretização comportamental, pelo fato de não programada geneticamente, é tributária dos processos intermediários, dentre os quais, as diferentes modalidades de aprendizagem (Abreu, 1998, p. 50). O que se pode entender é que enquanto a natureza e o conteúdo dos motivos não são aprendidos, são originários ao indivíduo, a sua manifestação comportamental, ou seja, o processo motivacional em direção ao objeto, é resultado da aprendizagem. Trata-se de uma separação bastante larga entre o “porque” e o “como” da motivação. É como se os motivos já estivessem latentes desde sempre no psiquismo do indivíduo que só teria que aprender a ativá-los.

A elaboração cognitiva dos motivos e a procura de um sistema de relações meios-fins com vista ao estabelecimento da interação determina que os motivos revistam a modalidade de tarefas, planos ou projetos de ação (Abreu, 1998, p. 51). Aqui os motivos aparecem mesmo como momentaneamente separados da tarefa (tal como já havíamos discutido no capítulo anterior). Os motivos precedem a tarefa, não são intrínsecos a ela.

A organização sequencial das atividades intermediárias é dinamicamente sustentada pela persistência da tensão de tarefa, modalidade de funcionamento dos motivos que caracteriza melhor a motivação humana do que o mecanismo

⁵⁴ As diferenças fundamentadoras entre pulsão e instinto, bem como os equívocos de tradução de pulsão por instinto, foram esclarecidos no capítulo introdutório desta parte. Não se sabe aqui se o

bio-fisiológico da redução da tensão ou do reestabelecimento do equilíbrio homeostático. (Abreu, 1998, p. 51). O autor com esse comentário critica as teorias que propõe a satisfação da necessidade como redução da tensão (desde Maslow a Freud) e, inversamente, postula a motivação como manutenção do estado de tensão⁵⁵. Motivo não é necessariamente uma razão inconfessável de agir, diz Peters (1973, p. 31), ratificando a posição de Abreu (1988) de que os motivos não constituem uma sequência de atos que possam ser colocados em execução. Os motivos, então, são razões de agir que, na verdade, estão ligadas à uma demanda de um contexto.

Nem todas as razões de agir são motivos⁵⁶, somente as razões do tipo diretivo é que se caracterizam como motivos (Peters, 1973, p. 31). O autor denuncia que as explicações motivantes fazem sempre referência, não aos eventos interiores, mas às disposições. O grupo de forma indiferenciada, a vaidade, o respeito aos outros, o patriotismo e o interesse pelo simbolismo lógico, exemplifica, criticando. Poderíamos ainda incluir a tarefa como um fator de disposição, não de motivação, dentro dessa concepção. Estes exemplos, diz Peters (1973, p. 31), podem ser as disposições, mas não podem ser considerados como motivos, uma vez que eles não implicam de modo algum uma direção. “Há

autor está-se referindo mesmo a instinto ou à pulsões.

⁵⁵ Essa colocação é coerente com diferenças já estabelecidas (no capítulo 2) entre motivação e satisfação, o papel de redutor da tensão caberia à satisfação.

⁵⁶ Peters (1973, p. 32) considera e utiliza os dois significados que a palavra *motive* (em inglês) encontra na língua francesa: *motif* e *mobile* (de uma ação). *Motif* é mais racional, *mobile* é mais afetivo. Um e outro implicam a consciência, enquanto a motivação admite a possibilidade de não consciência do motivo. *Motif* (motivo) é, no entanto, utilizado frequentemente pelo autor no duplo sentido (*motif* e *mobile*) .

uma tendência em considerar como equivalentes, os motivos, as tendências e os estados de tensão e não insistir sobre a direção do comportamento que forma a essência do motivo.” (Peters, 1973, p. 31)

O que ocorre é que nem todos os motivos preenchem o requisito da direção, porque, como diz Peters (1973, p. 31), podem ser inconscientes. No motivo inconsciente, o motivo está separado da razão (afirmativa que parece demasiadamente lógica). Não se pode estar sem motivo, mas a razão pode coincidir com o seu motivo, caracterizando um motivo consciente. Até aqui não há nenhuma novidade, ao contrário, há um retorno à dicotomia entre o *logos* e o sistema inconsciente. Porém, em seguida, o autor afirma que a distinção entre as forças conscientes e inconscientes não afeta a realidade das forças lógicas do termo motivo, provavelmente se referindo a sua visão de que um motivo é uma razão emocionalmente modificada. Tal como se os motivos, ainda que podendo ser da ordem consciente ou inconsciente, correlatos ou não da razão, preservassem uma relativa autonomia em relação ao funcionamento dos sistemas consciente e inconsciente.

Os motivos não são mais que um tipo particular de respostas à questão: qual é a razão para fazer determinada coisa? Os motivos intervêm postulando um tipo de alvo sobre o qual o comportamento é efetivamente dirigido (Peters, 1973, p. 31). A concepção do autor parece sugerir que os motivos criam os objetos, engendram simbolicamente o alvo sobre o qual se dirigem. No dizer de Alonso (1998, p. 55), os motivos constituem uma forma de interpretar a ação.

Abreu (1998, p. 65) também menciona essa direção preferencial ou orientação seletiva do organismo para o contato, relação ou troca com determinadas categorias de objetos, ou de situações. Ressalta ainda que essa orientação não é adquirida, mas intrínseca (motivação intrínseca no sentido de “inata”, inerente à natureza humana). Enquanto orientação seletiva do psiquismo, a motivação favorece a organização mnésica das informações úteis ao objetivo em vista, contribuindo, assim, para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento da execução das tarefas (Abreu, 1998, p. 65). Os motivos desempenham, então, um papel cognitivo na eleição e aproximação do objeto. Na visão construtivista do objeto colocada por Alonso (1998, p. 57), a motivação é mais um resultado que uma origem.

A desmotivação ou desinteresse por uma atividade intermediária é atribuída, por Abreu (1998, p. 51), à ausência de sentido, à inexistência ou à fragilidade da estruturação cognitiva das relações entre os meios disponíveis e o fim a alcançar⁵⁷. Todot et al. (1982, p. 219) já acentuam efetivamente o papel da cognição, proferindo que os motivos são considerados normalmente veículos para alcançar objetivos de aprendizagem cognitivos, reduzindo os motivos a objetivos de aprendizagem.

Mills (*apud* Alonso, 1998, p. 55) propunha considerar os motivos, ao invés de elementos fixados individualmente, como termos socialmente pré-estabelecidos através dos quais os atores sociais procedem a interpretação de seus

⁵⁷ No entanto, havíamos discutido no capítulo anterior que a atividade somente é intermediada na motivação extrínseca.

comportamentos. Aparece, a partir daí, uma concepção social dos motivos, como fenômenos sociais a explicar, e não como origem interna de alguma ação externa. Note-se que o conceito de motivação se desenvolveu a partir do conceito psicológico de motivo, tentando dar uma interpretação causal à força lógica do motivo.

Com a instauração da concepção de Mills, passam-se a se distinguir duas vias alternativas de abordagem do tema da motivação: uma, mais convencional (e psicológica), que consiste em explicar as condutas em referências às motivações consideradas como “molas” subjetivas da ação; a outra, mais sociológica, que consiste em analisar os processos linguísticos observáveis de atribuição e reconstrução dos motivos enquanto fenômenos sociais considerando a relação dos vocabulários de motivos com os sistemas de ação social.

A concepção social dos motivos nos serve como alerta à possibilidade de construção de mais uma concepção puramente psicologista dos motivos, desconsideradora da essência social e relacional da motivação, já apontada anteriormente. Além disso, torna inevitável o questionamento do motivo pelo qual os campos essencialmente transpassados pela questão do social - a educação e, principalmente, a gestão - teriam incorporado a concepção psicológica e subjetiva da ação (com a qual não estavam teórica e instrumentalmente preparados para trabalhar), ignorando o potencial da concepção sociológica dos motivos⁵⁸.

⁵⁸ A concepção social dos motivos será retomada no capítulo 7.

6. Pulsão e motivação para o conhecimento: introdução à questão pulsional na gênese dos motivos.

É preciso parar de pensar separadamente o cognitivo e o afetivo.

Georgies Chappaz (1998, p. 58)

Freud foi muitas vezes visto como o primeiro psicólogo a referir-se à motivação (Sievers, 1997, p. 49). No entanto, não há nas obras de Freud, nenhuma referência direta ao conceito ou termo específico de motivação⁵⁹. É sabido que a preocupação de seus estudos era com a lógica do funcionamento do inconsciente e seus efeitos.

Freud derivou a sua suposição sobre o inconsciente como necessária em virtude de os dados da consciência apresentarem um grande número de lacunas. “Tanto nas pessoas sadias como nas doentes ocorrem com frequência atos psíquicos que só podem ser explicados pela pressuposição de outros atos, para os quais, não obstante a consciência não oferece qualquer prova.” (1982f, p. 172), Envolvido com as questões do inconsciente, do desejo, do sonho, do sintoma, da morte e da loucura, não havia espaço no sistema de pensamento de Freud e no contexto científico da época para o desenvolvimento de uma teoria motivacional, tal como hoje a entendemos. Dentre os historiadores da psicanálise e biógrafos de

⁵⁹ Constatação que pode ser evidenciada através do estudo sistemático das obras de Freud e complementada pela busca no volume de índices remissivos da Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

Freud, reconhecidos no campo psicanalítico⁶⁰, tampouco há indicações ou evidências de que Freud tivesse se dedicado a pensar o construto motivacional.

No entanto, autores com pouca expressão no campo psicanalítico e originários da psicologia, como Cofer e Appley (1972, p. 625), chegam a falar da existência de uma “teoria psicanalítica da motivação” e, de uma maneira casual, de “motivação inconsciente”. Graham (1997, p. 21), autor proveniente da psicologia da aprendizagem, afirma que Freud escreveu que as duas maiores motivações na vida são trabalho e amor, ou realização e relacionamentos. E que também teria dito que estas duas necessidades motivacionais estariam frequentemente em conflito.

Pintrich e Schunk (1996, p. 30) afirmam que uma das primeiras teorias do comportamento que tem relevância para a motivação é a de Sigmund Freud. E proferem ainda absurdos mais graves, como por exemplo, que Freud seria bastante conhecido pela sua teoria da personalidade (quando se sabe que a personalidade é objeto de um determinado campo da psicologia do desenvolvimento, não da psicanálise) e pelo seu método psicanalítico de psicoterapia (não pode haver contradição epistemológica maior no campo “psi” do que um método psicanalítico psicoterápico⁶¹, ou se trata de uma coisa ou de outra). Os autores complementam a sucessão de gafes, dizendo que Freud

⁶⁰ Ver, principalmente: Jones (1970) e Gay (1989).

⁶¹ Sobre as diferenças epistemológicas entre a psicanálise e as psicoterapias, ver um trabalho anterior: Godoi (1992)

concebeu a motivação como energia física. (tal que se Freud realmente tivesse desenvolvido uma teoria motivacional)⁶²

Grande parte dos enganos cometidos na associação entre a teoria psicanalítica e as teorias motivacionais parece ter sido produzida pelo conhecido equívoco na tradução de um dos principais conceitos da metapsicologia freudiana – a pulsão (*trieb*) – inadvertidamente traduzida por instinto⁶³, biologicizando a teoria de Freud. A partir daí, a teoria psicanalítica passou a ser associada à chamada *drive theory*⁶⁴ (agrupamento das perspectivas biologicistas do início do século XX, preocupadas com a manutenção da homeostase do organismo). A *drive theory* foi considerada uma postulação sobre a motivação e, conseqüentemente, Freud aí incluído.

Essa hipótese de origem da distorção histórica é confirmada por Petri (1996, p. 134). Diz ele que, embora o termo *drive* houvesse sido conhecido pela primeira vez em Woodworth, em 1918, a idéia de que forças dentro de um

⁶² Não são incomuns as distorções em torno da teoria psicanalítica, muitas delas denunciadas, por exemplo, por Betelheim (1987) e Roudinesco (2000). Desde os equívocos de tradução, mais ou menos intencionais, até a ousadia de simplesmente dizer qualquer coisa sobre o pensamento freudiano, como é o caso de Reeve: “Freud criou sete métodos para aceder ao inconsciente: associação livre, análise dos sonhos, testes projetivos, erros e lapsos de linguagem, acidentes, o humor e a hipnose.” (1999, p. 304) Acreditamos ser um dos mais completo absurdos já identificados sobre a psicanálise (que de tão disparatado, por certo, não chega a ser uma ameaça). Quem cometeu esse deslize confundiu a técnica de associação livre, com algumas das formas de manifestação do inconsciente (que nada tem a ver com métodos, como os atos falho e chistes, aqui chamados por outros nomes), com hipnose (abandonada por Freud logo nos primeiros anos de sua obra) e testes projetivos que pertencem a psicologia do eu (ego), com os quais Freud jamais trabalhou. Por estas e outras razões é que se não pode ler Freud através dos autores das teorias motivacionais.

⁶³ tal como já fora comentado no capítulo introdutório desta parte.

⁶⁴ Também já descrita brevemente no capítulo introdutório a esta parte. Trata-se de um construto motivacional, usualmente associado com a manutenção do balanço homeostático do organismo. Significa necessidade, tendência, impulso.

indivíduo ativam comportamentos, foi sugerida precocemente por Freud. Ainda que Freud tenha utilizado o termo alemão *trieb* que significa impulso (pulsão), a tradução para o inglês como *instinct* ocorreu, na percepção de Petri (1996, p. 134), provavelmente porque o termo *drive* não existia ainda e porque a teoria motivacional dos anos 1900 era tipicamente concebida em termos de instinto.

Ou seja, primeiro houve a distorção biologicista da teoria, principalmente através do erro intencional de tradução e, em seguida, o deslocamento da “teoria dos instintos” freudiana para a nova “*drive theory*”. Petri (1996, p. 134) não estava empreendendo uma narrativa histórico-crítica, isso o fez praticamente sem perceber, enquanto narrava o fato. Logo em seguida, inclui-se também nos tropeços, ao dizer que Freud foi um dos primeiros teóricos a considerar a energia em sua explicação sobre motivação.

A confusão despertada pela “falsa noção de instinto” (uma vez que sob o termo “instinto” reside, geralmente, a intenção de referência ao conceito de pulsão) pode ser observada também nas declarações desprovidas de fundamento proferidas por McDougal (*apud* Pintrich and Schunk, 1996, p. 29). Diz este autor que o elemento cognitivo refere-se à consciência dos modos de satisfação dos instintos. O componente afetivo denota as emoções despertadas pelo instinto, e o componente conativo é a busca para atingir o objeto (objetivo) do instinto. Além da inversão entre as noções de afeto e emoção (sendo que estas últimas é que são as de natureza mais superficial, não o contrário), a motivação (conação) foi condenada a um movimento de busca do objeto instintivo. O mal-entendido é de

tal ordem, que não caberia neste trecho nem o termo biológico instinto e menos ainda seria possível substituí-lo por pulsão.

A leitura da obra de Freud é suficiente à constatação de nunca ter sido ele um teórico da motivação (se assim o fosse, inclusive, nos pouparia um imenso trabalho), o que não nos impede de, através da compreensão de elementos da teoria freudiana, aprimorar a análise das categorias motivacionais. Antes de retomarmos a intenção de buscar na obra de Freud, especialmente na teoria pulsional, aspectos de tangenciamento e aprofundamento da construção motivacional, prosseguiremos a distinção dos termos – afeto, emoção, sentimentos – cuja clareza nem sempre é evidente na literatura motivacional⁶⁵.

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção aparece relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, a uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (Tassoni, 2000, p. 53).

Tassoni (2000, p 53) relata que Engelmann fez uma profunda revisão terminológica quanto às variações semânticas, ao longo do tempo, das palavras: emoções, sentimentos, estados de ânimo, paixão, afeto e estados afetivos, em diversos idiomas (francês, inglês, alemão, italiano e português). O autor esperava

⁶⁵ Tal prosseguimento distintivo-crítico justifica-se pelo fato de utilizarmos na construção do objeto deste trabalho, não apenas o conceito de pulsão, mas também o de afeto.

conseguir clarificar e precisar as peculiaridades de significado de cada termo que, às vezes, são usados como sinônimos. Tinha ainda a intenção de corrigir o caráter vago e a inadequação de uso, em muitos casos. Entretanto, concluiu que existe uma variação conceitual muito grande, dependendo do autor e do idioma a ser considerado.

Barros (1991, p. 88), em um empreendimento menos pretensioso, distingue que a emoção é mais passiva e somática e a afetividade mais ativa e psíquica. Mais do que distinguir entre afeto e emoção, o que nos importa é essencialmente distinguir o afeto como um processo psíquico consciente, enquanto a pulsão possui componentes inconscientes. E que, como já fora dito anteriormente, o afeto nunca pode ser inconsciente, pois é, ele próprio, o representante consciente da pulsão, enquanto o representante-ideia (ideacional) permanece recalçado e inconsciente⁶⁶. Se o afeto é sempre consciente, também o são as emoções, manifestações corpóreas dos afetos. Sentimentos, dentro do campo da psicologia, passam a ser expressões genéricas e vagas.

Dentro das teorias motivacionais, no entanto, há autores que pensam, não sem consequências, que as emoções são inconscientes. Izard (1993, p. 637) argumenta primeiro que as emoções são motivacionais e que elas organizam a ação e a cognição motivada. As emoções afetariam a forma característica dos indivíduos de pensar e agir, e a sua personalidade. E ainda que “a principal característica funcional das emoções é a capacidade de organizar e motivar

⁶⁶ As declarações de Freud sobre o caráter consciente do afeto foram mencionadas no capítulo introdutório desta parte.

comportamentos” (1993, p. 637). A atribuição de uma função tão essencial e embasadora do comportamento humano às emoções poderia vir a dificultar a compreensão de um papel semelhante atribuído não à emoção, mas às categorias de uma outra ordem – afeto, pulsão e cognição.

Porém, o autor dispensa críticas externas ao declarar “a possibilidade de que motivações inconscientes podem ser uma experiência emocional” (Izard, 1993, p. 633). Mesmo porque não se pode saber o que ele chama de “motivações inconscientes”, dentro desse contexto onde o substrato dos motivos parecia constituído de emoções, não pelas autênticas categorias inconscientes (pulsão e desejo). Torna-se mais aceitável acreditar que quando alguém assume que “o sistema de emoções constitui o sistema motivacional primário para o comportamento humano” (Izard, 1993, p. 639), desconhece, por completo, ou um ou outro conceito envolvido na proposição.

Os próprios “teóricos das emoções”⁶⁷ reconhecem o seu caráter episódico, de curto prazo, biologicamente baseado em períodos de percepção, experiência, fisiologia, ação e comunicação que ocorre em resposta a mudanças e oportunidades físicas sociais específicas (Keltner and Gross, 1999, p. 33). A pretensão de conceito fundamentador do comportamento e da motivação atribuída às emoções é originária, portanto, dos teóricos da motivação, não dos estudiosos das emoções.

⁶⁷ Trata-se de autores que estudam as funções das emoções. Por exemplo, aqueles que abordam as funções comunicativas e interpessoais da emoção (Levenson, 1999; Parrot, 1999); e outros que compreendem uma abordagem cognitiva das emoções (Oatley, 1987; Petri, 1996).

Quando grande parte dos autores das teorias motivacionais e pesquisadores utilizam o termo afeto, nem sempre se pode distinguir se estão realmente se referindo à categoria afetiva ou nela incluindo, de maneira generalizada, os aspectos pulsionais e emocionais, ou seja, chamando de afeto aquilo que eles próprios isoladamente compreendem. Isso se evidencia, por exemplo, quando Hoffman (1986, p. 244) declara que o afeto pode iniciar, terminar, acelerar ou interromper um processo de informação. E que, para os psicanalistas, objetos investidos com afeto são objetos que alguém está motivado para possuir. Ora, os psicanalistas estudam o investimento libidinal nos objetos, não os afetos conscientes. Com essa declaração, o autor torna impreciso aquilo que possa vir a designar sob o nome de afeto.

Hoffman (1986, p. 244) atribui a Piaget e à “revolução cognitiva na psicologia”, nos anos 60 e 70, o advento de uma abordagem dominante do afeto nas pesquisas sobre motivação. “Desde Piaget, vemos o afeto como importante na determinação de aproximação ou evitação de situações e assim na determinação da quantidade de esforço intelectual dispendido e na taxa de conhecimento obtido em domínios diferentes.” Ocorre que Piaget tinha um pouco mais de clareza sobre o que designava como processos cognitivos e afetivos e seus aspectos conscientes e inconscientes⁶⁸. No entanto, seus “seguidores”,

⁶⁸ A visão piagetiana será discutida no capítulo 6.

estudiosos das teorias motivacionais, ao confundir e generalizar as categorias, dificultaram o encontro entre afeto, pulsão e cognição⁶⁹.

Torna-se interessante que tantos mal-entendidos em torno dos conceitos da psicologia e da psicanálise persistam até hoje no campo da motivação. Pois, se considerarmos o breve percurso histórico elaborado por Carré (1998b, p. 9-10), destacaríamos três estágios dos estudos motivacionais, agrupados em torno de suas principais tendências, e que determinam a terminologia predominante. Na década de 60, o termo motivação foi abandonado provisoriamente à psicologia comportamentalista clássica e à experimentação de laboratório. A psicologia social clínica que dominou a reflexão sobre o indivíduo e o grupo durante os anos 70 e, em parte, os anos 80, é rapidamente abandonada em proveito da terminologia de orientação psicanalítica: desejo de aprender, pulsão epistemológica, até mesmo *libido sciendi* predominaram na motivação em formação, restringindo o campo da dinâmica de ação ao desejo e à suspeita. Carré (1998b, p. 9-10) enfatiza ainda que nos prolongamentos atuais em torno de uma “clínica ligada ao saber”, é comum as pesquisas não utilizarem o termo motivação. Através desta descrição histórica, o autor expõe a possibilidade de articulação nítida entre pulsão e motivação.

⁶⁹ Na fase de pesquisa bibliográfica deste trabalho, o estudo das teorias e pesquisas motivacionais não foi realizado de maneira tão efetivamente crítica como aqui se manifesta. A grande maioria dos autores foi lida com “dois olhos”, ou com “dois ouvidos”, como dizia Lacan. No sentido de que se procurou compreender as influências principais, e a forma de raciocínio de cada autor, deixando a crítica em suspensão. Por exemplo, não se deixou de ler e procurar compreender a visão de um autor que falava sobre afeto e motivação, pelo fato de já se ter percebido que havia equívocos na concepção do conceito de afeto. Desta maneira, procurou-se abstrair o proveito possível das formulações do campo motivacional, antes de inevitavelmente conduzi-las à crítica.

O objetivo de procurar aproximar os conceitos de motivação e pulsão⁷⁰ reside em, além de compreender a essência constitutiva da motivação, abrir a possibilidade de delimitação do pulsional como uma das categorias básicas da motivação. É pela indeterminação comportamental e correlativa elasticidade de concretização que os motivos se aproximam mais das pulsões, tal como Freud as tematizou, do que dos instintos (Abreu, 1998, p. 52). Assim como os motivos, também as pulsões são indeterminadas em relação ao objeto, podendo dinamicamente investir-se numa multiplicidade de objetos que não são fixos e se deslocam. O comportamento humano é, portanto, dinamizado, por pulsões que, de uma forma mais abrangente, se caracterizam como motivos.

Acerca do conceito de pulsão, Freud (1982f, p. 124) se interroga sobre qual seria a relação da pulsão com o estímulo. Diz ele que nada existe que nos impeça de subordinar o conceito de pulsão ao de estímulo e de afirmar que uma pulsão é um estímulo aplicado à mente (em diferenciação aos estímulos puramente orgânicos). Ao declarar que o estímulo pulsional não surge do exterior, mas do próprio organismo, Freud (1982f, p. 124) aproxima pulsão e motivação através de outro de seus aspectos fundamentais em comum: o caráter intrínseco.

Uma pulsão jamais atua como uma força que imprime um impacto momentâneo, mas sempre como um impacto constante, declara Freud (1982f, p. 127), descrevendo assim também a característica motivacional de persistência em

⁷⁰ “Processo dinâmico consistente em um impulso (carga energética, fator de motilidade) que faz o organismo tender a um fim.” (Laplanche y Pontalis, 1979, p. 337).

relação ao objeto (por oposição à estimulação externa, onde o impacto desaparece juntamente com o desaparecimento do estímulo).

Passemos à análise detalhada e comparativa entre as quatro características da pulsão definidas por Freud (1982f, *passim*) e alguns dos aspectos inerentes ao construto motivacional. De acordo com a construção freudiana, a pulsão é constituída por uma fonte (interna ao organismo), uma pressão, uma finalidade e um objeto.

A fonte (*Quelle*) de uma pulsão constitui o processo somático que ocorre num órgão ou parte do corpo, e cujo estímulo é representado na vida psíquica por uma pulsão (Freud, 1982f, p. 128). O fato de Freud situar a origem das pulsões no corpo não representa um retorno ao biologicismo, mas significa que é este o elemento da pulsão que prioritariamente estabelece o vínculo entre o psíquico e o somático inerente ao conceito de pulsão⁷¹. Ainda que para algumas teorias motivacionais, como a teoria das necessidades de Maslow (1943), por exemplo, haja uma vinculação entre motivos e necessidades fisiológicas, não há interesse na comparação deste aspecto pulsional com a motivação. Inclusive porque, como assume Freud (1982f, p. 128), o conhecimento exato das fontes de uma pulsão não é invariavelmente necessário para fins de investigação psicológica.

Por pressão (*Drang*) de uma pulsão, Freud (1982f, p. 128) compreende o seu fator motor, a quantidade de força ou a medida da exigência de trabalho que ela representa. A característica de exercer pressão, além de ser comum a todas

⁷¹ Trata-se de um conceito situado na fronteira entre o psíquico e o somático (Freud, 1982f, p. 127).

as pulsões, constitui sua própria essência. Essa parcela de atividade constitutiva da pulsão e representada pela pressão talvez seja o aspecto pulsional que mais se identifique com a essência também impulsiva e, igualmente correlacionada à atividade, da motivação. É a partir da pressão que os construtos de pulsão e motivação começam a se identificar, pois enquanto o elemento denominado fonte incorpora a gênese do conceito e os elementos objeto e objetivo (a serem descritos a seguir) já são localizados exteriormente ao sujeito, a pressão é o conteúdo em si da pulsão. Da mesma forma, a motivação não deixa de ser definida como uma pressão específica que posiciona o sujeito em direção ao objeto.

A finalidade (*Ziel*) de uma pulsão é sempre a satisfação, que só pode ser obtida eliminando-se o estado de estimulação na fonte da pulsão (Freud, 1982f, p. 128)⁷². Da mesma maneira que ocorre com a pulsão, a satisfação de um motivo representa simultaneamente a sua finalidade e a sua eliminação.

“Embora a finalidade última de uma pulsão permaneça imutável, poderá haver diferentes caminhos conducentes a mesma finalidade última.” (Freud, 1982f, p. 128). Com esta proposição, Freud introduz a definição do último elemento da pulsão, o objeto (*Objekt*), caracterizado como a coisa em relação a qual ou através da qual, a pulsão é capaz de atingir a sua finalidade. Lembremo-nos de que esta noção de objeto, não como objeto-fim (que seria a satisfação), mas como intermediação para o atingimento de um objetivo (extrínseco ou internalizado;

⁷² A relação entre motivação e satisfação foi aprofundada no capítulo 1.

desejado por outros ou associado aos valores pessoais do sujeito) estava presente na delimitação do construto motivacional⁷³. É essa indeterminação do objeto que Abreu (1998, p. 74) diz constituir uma característica da motivação com múltiplas repercussões.

A pulsão é um conceito correlato do desejo (sendo este último mais utilizado no campo psicanalítico por Lacan). O desejo (que, na origem, é sempre inconsciente) exige também o apaziguamento da sua tensão numa realização, associada ao prazer. Porém, a característica do desejo é suportar a não realização imediata e poder sofrer avatares contínuos até que se satisfaça de uma maneira ou de outra. O desejo não satisfeito, permanece assim em estado de tensão. O sujeito torna-se dessa maneira capaz de inventar e de criar inconscientemente meios de jogar com o seu desejo e de o apaziguar, quando não tem resposta naquilo que o rodeia (Dolto, 1981, *passim*). É deste desejo perpetuamente em expectativa e em procura de satisfação que nasce a motivação. A articulação entre desejo (categoria inconsciente e correlata da pulsão), satisfação e motivação desloca a pulsão, de um paralelismo para com o conceito de motivação, para uma posição de categoria embasadora, formadora e

⁷³ Faz-se uma menção à discussão estabelecida no capítulo 3. Na ocasião, dissemos que o que caracterizava a motivação intrínseca (em diferenciação aos diversos tipos de processos internalizados) é a relação direta, imediata com objeto. A noção freudiana de objeto como “alguma coisa em relação a qual ou através da qual...” implica sempre na intermediação como essencial ao objeto. Ocorre que, de fato, a maleabilidade e a plasticidade típicas do objeto pulsional não parecem caracterizar, da mesma maneira, o objeto motivacional. Talvez (e essa é uma possibilidade a ser retomada no capítulo 6), por não ser a pulsão sinônimo de motivação, mas apenas uma de suas categorias formadoras, algumas distinções emergem das tentativas aproximadoras entre os conceitos. Na pulsão não poderia haver uma relação imediata com o objeto (o atingimento do objeto é da ordem da satisfação), uma vez que o objeto “é o que há de mais variável em uma pulsão” (Freud, 1982f, p. 128). É o objeto quem garante o permanente deslocamento da pulsão.

anterior à motivação. A motivação surgiria como um construto derivado (pois parece realmente não possuir o mesmo estatuto embasador que os conceitos psicanalíticos) do desejo não realizado, da pulsão em busca eterna de um objeto que, por definição, se desloca. Entretanto, como lembrou Michel (1999, p. 39), o desejo é, por certo, uma chave para a motivação, mas não possuímos a chave para compreender o desejo.

Abreu (1998, p. 66) insiste que o princípio básico do funcionamento dos motivos não é o da redução da tensão ou o do reestabelecimento do “equilíbrio homeostático”⁷⁴ (tendência à satisfação), mas o da “homeoquinesia” (persistência da tensão). A motivação dependeria, então, de um estado de insatisfação e desequilíbrio.

O processo da persistência de tensão dinâmica até a conclusão de uma atividade está associado justamente à indeterminação comportamental dos motivos já salientada. A carga dinâmica do motivo, essa tensão dinâmica que sustenta a tarefa, assume a modalidade de um vetor, de uma força “com destino” direcionada para uma situação-meta que antecipa o futuro sob a forma de uma aspiração e de desejo. O futuro é, aliás, o topos e o tempo próprio da motivação humana (Abreu, 1998, p. 75). O futuro é o tempo do motivo, do desejo e da pulsão. A satisfação é que ocorre em um tempo onde o futuro está ausente. A satisfação, o reestabelecimento do equilíbrio, exclui o futuro, pois a “esperança de que o futuro aconteça” pertence às categorias do “não-realizado”.

⁷⁴ Esse aspecto reestabelecimento homeostático já havia sido introduzido no capítulo 1.

. Entre o início da suscitação do motivo e a concretização da relação comportamental requerida decorre um espaço-tempo de organização de uma estrutura mediadora de atividades instrumentais, que reveste valor ou interesse, para a obtenção da meta final (Abreu, 1998, p. 75). É nesse intermédio de tempo e organização interna das ações que reside a motivação. Aventa-se assim a possibilidade de que a suscitação do motivo esteja radicada na natureza pulsional, mas a manutenção da pulsão durante o tempo de organização interna e realização externa já seria compromisso do processo motivacional. Tal como se a motivação fosse o prolongamento, no tempo e na materialidade, da pulsão. Enquanto a pulsão é o conteúdo embrionário e gerador do motivo, o que marca o processo motivacional é a persistência do dinamismo para a realização de uma atividade. Essa idéia de uma vinculação constitutiva entre pulsão e motivação parece ser compartilhada por Abreu: “os motivos se constituem pela capacidade de ativarem e de mobilizarem as energias dos organismos” (1998, p. 74).

Furth (1995, p. 96), de uma forma semelhante, percebe a energia motivacional como correspondente à libido fornecida pelas pulsões. E indica ainda que é na idéia de investimento libidinal que reside a mais clara interligação entre pulsões e conhecimento. O investimento, a canalização da energia é que permite, segundo a interpretação furthiana de Freud, à libido tornar-se um objeto. A questão que irrompe é: qual seria o papel da motivação no circuito pulsão-libido-objeto, cuja teorização psicanalítica parece dispensar conceitos psicológicos?

Abreu (1998, p. 74) acredita que o comportamento do homem, de projeto em projeto, revela a insaciabilidade radical da motivação humana. Freud poderia

ter dito exatamente o mesmo sobre a pulsão, o que nos faz pensar que não é em essência que os construtos se diferenciam, mas sim que se complementam, tal como se a motivação pudesse ser caracterizada como um dos destinos possíveis da pulsão⁷⁵.

Dentre um dos destinos possíveis da pulsão está a sublimação⁷⁶. Freud (1982g, *passim*) faz referências à pulsão de saber (*Wisstrieb*), à pulsão de investigação (*Forschertrieb*), à atividade investigadora (*Forschertätigkeit*), ao prazer de contemplação (*Schaulutz*), em grande parte, como sublimações da “investigação sexual”.

Em um dos textos em que se pronunciou diretamente sobre a educação, Freud (1982k, *passim*) diz que o educador (e o educando) vêm-se constantemente ultrapassados (atropelados), quer pelos condicionamentos internos (constitucionais) quer pelos externos (sociais). A educação causa necessariamente desprazer, uma vez que tem que inibir, proibir e reprimir, que o faça o mínimo possível, preferindo orientar ou sublimar as pulsões antes de recalá-las⁷⁷.

⁷⁵ Freud (1992c, *passim*) considerou como destinos possíveis da pulsão: o recalçamento, a sublimação, a transformação no contrário e o retorno ao próprio eu.

⁷⁶ Sublimação (*Sublimierung*) é o processo postulado por Freud (1982e, *passim*) para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontram o seu elemento propulsor na força da pulsão. O conceito de sublimação e sua caracterização foi aprofundado em um trabalho anterior: Godoi (1995).

⁷⁷ A partir dos pronunciamentos de Freud sobre a aprendizagem, abrir-se-ia um espaço possível para uma articulação mais completa entre motivação para o conhecimento e sublimação. Tal suposição representaria um avanço sobre a concepção até aqui pretendida acerca da estrutura pulsional da motivação. No entanto, prosseguiremos o desenvolvimento das categorias gerais dos motivos, pois uma vez que se consolide a idéia da associação entre pulsão e motivação, a incorporação do destino sublimatório aos motivos para o conhecimento já caracterizaria, ao nosso ver, complexidade suficiente ao um outro estudo.

Por ocasião dos 50 anos do liceu de Viena, Freud (1982j, *passim*) alude à ambiguidade que existia nas relações dos alunos com os professores, feita de simpatia e antipatia, de rebelião e submissão. Os alunos estudavam o carácter dos professores, formando ou deformando o seu. Espreitavam as mais pequenas fragilidades dos mestres e orgulhavam-se das suas virtudes e sabedoria. No fundo, amavam-nos, quando estes lhes davam o menor motivo para isto, embora, a princípio, os alunos tanto estivessem dispostos ao amor como ao ódio, à crítica como à veneração. A psicanálise chama ambivalentes estas atitudes antagônicas e que arracam da primeira infância, à imagem das relações das crianças com os pais e irmãos, que transfere posteriormente para os outros, como é o caso dos professores, que funcionam como “pessoas substitutivas” (*Ersatzpersonen*) das imagens do pai ou da mãe ou eventualmente de outros educadores infantis. Estas relações assumem uma espécie de herança afetiva (*eine Art von Gefühlserbschaft*) esbarrando com simpatias ou antipatias para as quais escassamente participaram. Enfim, todas as amizades e relações amorosas ulteriores são selecionadas na base dos traços mnemônicos que os modelos primitivos deixaram.

No momento da formulação sobre os dois princípios do funcionamento psíquico, Freud (1992i, *passim*) afirma que a educação pode ser descrita como um estímulo à dominação do princípio do prazer e a sua substituição pelo princípio da realidade. A pulsão sexual vai encontrar na ciência (e também na arte) prazer intelectual.

A partir do momento em que Furth (1995) pretende encontrar, em Piaget, um motivo para a assimilação e interroga-se sobre a possibilidade também de encontrar, em Freud, um componente de conhecimento para as pulsões, deixa transparecer que a pulsão freudiana está colocada como a própria motivação do conhecimento. Se assim o fosse, poderíamos esperar o advento de uma psicanálise das motivações. No entanto, não é possível encaixar a teoria freudiana dentro da teoria motivacional. Ainda que a teoria psicanalítica possa ser utilizada como fonte de aprimoramento conceitual de categorias motivacionais e permita compreender o funcionamento do fenômeno motivacional, a teoria freudiana não é uma teoria motivacional, nem tampouco explica a totalidade do fenômeno motivacional.

7. Os motivos como pensamentos

“Aprender é tornar presente uma realidade ausente.”

Hans G. Furth, 1995, p. 55

O campo da psicologia, durante os anos 60 e início dos anos 70, vivenciou uma focalização intensa nos processos cognitivos e suas implicações para o comportamento, designada “revolução cognitiva” (Harter, 1992, p. 77; Abreu, 1998, p. 78). Paralelamente, as pesquisas sobre psicologia da aprendizagem passaram a se preocupar com as cognições dos estudantes sobre eles próprios e

sobre como eles realizam as tarefas acadêmicas (Thorikildsen and Nicholls, 1991, p. 347).

A ênfase das investigações recai sobre as teorias que integram princípios de aprendizagem e motivação, de cognição e afeto (McCombs, 1991, p. 117). No entanto, como sugere Carré (1998b, p. 11), a psicologia cognitiva da aprendizagem, ao reconhecer a importância dos aspectos dinâmicos, afetivos e motivacionais da ação, os relega precisamente ao campo da emoção e da afetividade, direcionando, às vezes, a questão aos psicanalistas⁷⁸. Ou seja, em geral, a psicologia cognitiva reconhece a existência dos fatores não-cognitivos do comportamento motivacional, mas não procura integrá-los à compreensão cognitiva.

A teoria cognitivista da aprendizagem é, então, baseada na idéia trivial de que o conhecimento é uma atividade construída pelo indivíduo, incluindo a noção de que o conhecimento se desenvolve através de um processo de negociação com a comunidade discursiva e que os produtos dessa atividade – como em qualquer outra atividade humana – são influenciados por fatores históricos e culturais (Prawat and Floden, 1994, p. 37).

Crítico severo do empirismo e do inatismo, Piaget defende a concepção de que as estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada pelo indivíduo em longas etapas de reflexão, de remanejamento. A aprendizagem é, portanto, uma construção.

"Considera-se hoje, cada vez mais, o conhecimento mais como um processo do que como um estado." (Piaget, 1991, p.13)

O conhecimento, tal como Piaget (1973, *passim*) o concebe, nem procede dos sentidos, nem da percepção, mas da ação inteira. As estruturas ou esquemas cognitivos são o resultado de um processo intenso e contínuo de interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento processa-se tanto em termos de mudança no sujeito quanto no objeto. Note-se que não caberia dentro de uma concepção piagetiana da motivação, a noção de motivação intrínseca ou extrínseca, uma vez que se parte do princípio do entrelaçamento entre sujeito objeto.

Piaget (1983, *passim*) percebeu as relações existentes entre as transformações cognitivas e afetivas⁷⁹. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis ainda que distintos, onde uns dependem de uma energética e outros de estruturas.

A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto, segundo as ligações positivas ou negativas. O aspecto cognitivo das condutas, pelo contrário, é caracterizado pela sua estrutura. Piaget (1983, *passim*) entende que no caso dos processos afetivos, energéticos, o resultado ao qual eles atingem é relativamente consciente⁸⁰. Em

⁷⁸ A tendência dos autores da psicologia da aprendizagem em atribuir os aspectos afetivos da motivação ao campo da psicanálise, pretendendo, por vezes, forjar uma teoria psicanalítica da motivação, foi descrita no capítulo 5.

⁷⁹ Entendendo o termo afetivo aqui como envolvendo os aspectos pulsionais e o afeto propriamente dito.

⁸⁰ Piaget ignora que, para Freud, tal como discutimos no capítulo 5, os processos afetivos são totalmente conscientes. No desenvolvimento dessa idéia, o que Piaget denomina por "mecanismo íntimo" da afetividade parece ser especificamente a pulsão.

compensação, o mecanismo íntimo desses processos permanece inconsciente, quer dizer que o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos nem sua fonte. Também no caso das estruturas cognitivas, há consciência relativa do resultado, e inconsciência quase completa dos mecanismos íntimos conduzindo a esses resultados. Piaget parecia já antever as dificuldades teóricas de uma teoria motivacional, onde o acesso aos motivos cognitivos e pulsionais é negado ao próprio sujeito.

Há no processo de aquisição do conhecimento, mecanismos conscientes e inconscientes. O elemento de assimilação (incluindo o esquema interno de assimilação) é inconsciente, enquanto o componente de acomodação é consciente (Piaget, 1973, *passim*).

A partir dos conceitos piagetianos de assimilação⁸¹ e acomodação⁸², Furth, (1995, p. 61) diz que a assimilação é um processo não consciente, e que isso é diferente de afirmar, tal como frequentemente o fazia Piaget, que a assimilação é um processo inconsciente⁸³. Furth (1995, p. 61) reconhece que a expressão inconsciente remete-se particularmente a um contexto e a um significado dinâmico especial.

⁸¹ Definir o conceito

⁸² Definir o conceito

⁸³ Neste sentido é que Piaget referia-se frequentemente ao “inconsciente cognitivo”, procurando evidenciar que a inconsciência não se limita ao domínio afetivo. Furth (1995, p. 123) analisa que os exemplos que Piaget menciona poderiam ser chamados de pré-conscientes e nada tem a ver com a dinâmica do inconsciente.

A descrição dos conceitos piagetianos de assimilação e acomodação sugere uma relativa associação com os conceitos herzberguianos de movimento e motivação⁸⁴.

Enquanto a acomodação é um processo desencadeado e movido por um objeto externo, uma reação, a assimilação pressupõe a existência de uma novidade viva com seus instrumentos de assimilação (Piaget, 1973, *passim*). No dizer de Furth (1995, p. 71), na acomodação a oportunidade externa e a recompensa são totalmente aparentes, já assimilação e seus esquemas não são observáveis nem conscientes. Não é tanto pelo carácter de consciência e não-consciência que os conceitos pode ser relacionados, mas pela correspondente exterioridade e interioridade. Tanto o conceito piagetiano de acomodação quanto o movimento herzberguiano são reações comportamentais a um objeto externo. Enquanto que a assimilação piagetiana e o conceito de motivação (não apenas em Herzberg) caracterizam-se como processos originariamente internos ao sujeito e, em parte, inconscientes.

Sob a “novidade viva” pressuposta pela assimilação reside uma motivação interna subjacente. Furth (1995, p. 71) se interroga sobre qual seria a fonte dessa nova compreensão e qual seria a motivação subjacente. A lógica das assimilações está sempre dentro do organismo porque todas as assimilações (isto é, trocas

⁸⁴ Os conceitos de Herzberg foram discutidos no capítulo 1. Sendo que o movimento é o fenômeno gerado pelos fatores extrínsecos e a motivação corresponderia aos fatores intrínsecos. Não se pretende retornar à polarização entre estímulos extrínsecos e motivação, criticada em capítulos anteriores. Tal aproximação pretende ampliar a compreensão do conceito motivacional e buscar em Piaget uma referência para a construção das categorias motivacionais. Além do mais, os conceitos piagetianos com os quais se busca estabelecer a analogia não formam dualidades antagônicas, mas pólos complementares.

organismo-ambiente) pressupõem instrumentos de assimilação (isto é, esquemas que sucessivamente devem ser integrados à organização global do organismo) (Furth, 1995, p.142).

Há entre assimilação e acomodação a mesma polaridade de direção que existe entre a motivação e os fatores extrínsecos (sejam da ordem do movimento ou da internalização). Não se trata, nos dois casos de uma oposição, mas de fenômenos complementares cujo funcionamento é bidirecional. Na assimilação e na motivação a polaridade está concentrada no conhecedor em direção ao objeto de ação; na acomodação e no movimento o objeto externo deixa sua marca nos esquemas de ações ou no comportamento do sujeito.

Furth (1995, p. 76) propõe que se considere a polaridade piagetiana de acomodação-assimilação em relação às duas pulsões (pulsão de vida e pulsão de morte⁸⁵). Tal analogia torna-se possível em função da lógica de conservação-expansão presente nas duas teorizações. Primeiro, Furth (1995, p. 76) alerta sobre a ligação errônea empreendida pela maioria dos intérpretes de Piaget, para os quais, a assimilação é o pólo conservador, habitual do conhecimento, oposto à acomodação, o pólo expansivo, receptivo a novidades, mas como imitação de um modelo.

⁸⁵ O conceito de pulsão de morte (Freud, 1982h) faz parte da última teoria freudiana das pulsões, contraposto às pulsões de vida. As pulsões de vida abarcam as pulsões sexuais e as pulsões de auto-conservação (pulsões do eu), enquanto as pulsões de morte representam a tendência fundamental de todo ser vivo a voltar ao estado inorgânico (Freud, 1982h, *passim*). “O desenvolvimento libidinal do indivíduo é uma combinação entre pulsão de vida e pulsão de morte.” (Laplanche y Pontalis, 1974, p. 350).

O conhecimento serve às tendências de conservação da estrutura do organismo e de expansão do ambiente assimilável. Furth (1995, p. 82) sugere as expressões construtiva e restritiva para assinalar a analogia entre os conceitos freudianos e piagetianos. O impulso de assimilação construtiva corresponde à pulsão de vida⁸⁶ (em Freud) e à tendência de expansão (em Piaget); o impulso de acomodação restritiva equivale-se à pulsão de morte (em Freud) e à tendência de conservação (em Piaget) (Furth, 1995, p. 82).

À correspondência associativa entre, de um lado, assimilação-pulsão-de-vida-abertura-expansão-motivação e, de outro, acomodação-pulsão-de-morte-fechamento-conservação-movimento (tendo sido os pólos motivação e movimento por nós acrescentado), Furth (1995, *passim*) adiciona ainda os aspectos de inovação (incorporado ao primeiro bloco) e repetição (anexado ao segundo). A compulsão à repetição está realmente associada em Freud (1982h, *passim*) à pulsão de morte, enquanto a pulsão de vida tende às coesões e ligações.

Pulsão de vida e pulsão de morte são designadas por Furth (1995, p. 70 e ss.), como as duas pulsões básicas subjacentes ao conhecimento e às emoções. Furth (1995) utiliza as expressões emoções (no sentido genérico) e pulsões (no sentido freudiano). Eventualmente, Furth (1995) se utiliza, em um sentido pouco específico e conceitual, do termo motivação. No entanto, se lembrarmos que a literatura psicanalítica, ao se referir à “motivação” para o conhecimento através de

⁸⁶ Furth (1995, p. 75) situa (sem entrar em conflito com a teoria de Freud, nem tampoco com o uso que os psicanalistas fazem dos conceitos) a pulsão de morte em relação ao fechamento e à conservação e a pulsão de vida em direção à abertura e à expansão. A analogia torna-se propícia uma vez que a mesma polaridade pode também existir com relação à assimilação e a acomodação.

expressões como desejo de aprender e pulsão epistemológica, exclui a palavra motivação, poderíamos admitir a possibilidade de que, neste caminho, estaríamos buscando a base pulsional do conhecimento, ao mesmo tempo que procuramos identificar categorias (de pensamento e pulsão) no interior da motivação para o conhecimento.

A acomodação e da pulsão de morte, aparentemente tomadas como a face conservadora e condenada ao movimento de repetição representam processos vitais e profundamente complementares à assimilação e à pulsão de vida. Piaget (*apud* Furth, 1976b) declara que o fechamento do conhecimento lógico (acomodação) é um pré-requisito para a abertura a novas possibilidades cognitivas. Acomodação e pulsão de morte constituem o desligamento e o fechamento necessários ao surgimento de novas ligações e aberturas.

A noção de desequilíbrio é fundamental dentro da visão piagetiana de aquisição do conhecimento. Se o conhecimento está em equilíbrio, explica Furth (1995, p. 79), precisa haver alguma consciência de desequilíbrio, talvez nada mais do que um vago sentimento de que há uma lacuna, de que algo falta ao sujeito como pensador. Esta pode ser a ocasião para a reconstrução do esquematismo do indivíduo, desde que haja o requisito de motivação e de energia, ressalva o autor. Retorna aqui a questão da falta, da insatisfação, do desequilíbrio como propulsores e condições para a motivação para o conhecimento. E ainda que haja a situação de desequilíbrio, faz-se necessária a energia motivacional, ou pulsional. A questão é que somente o desequilíbrio cognitivo não é suficiente para garantir a motivação e a ligação a novos objetos de conhecimento. O que deixa transparecer

a existência e a necessidade de atuação conjunta das duas categorias - pulsão e cognição - para o despertar do processo motivacional em direção ao conhecimento.

Partindo da noção símbolo em Piaget (1945, *passim*), na qual o mundo da criança, antes de atingir a capacidade simbólica, restringe-se às coerções materiais e sociais, poder-se-ia inferir que antes da formação do simbólico, não há motivação possível, apenas influência de fatores externos. Furth (1995, p. 90) complementa dizendo que sem separação das ações (o distanciamento entre o eu e as ações), não pode haver emoções pessoais ou conhecimento teórico. A simbolização é, portanto, necessária a formação do conhecimento como objeto, o que torna o objeto da motivação essencialmente simbólico.

O processo construtivo individual descrito por Piaget foi amplamente criticado pela psicologia social-cognitiva influenciada por Vygostsky (1987). Labouvie-Vief (*apud* Carpendale, 1997, p. 46), por exemplo, argumenta que Piaget estudou a infância isoladamente dos laços sociais e ignorou o fato de que a realidade das crianças é de natureza primariamente social.

Carpendale (1997, p. 47) reconhece que Piaget focalizou-se mais na interação sujeito-objeto e no desenvolvimento do pensamento, mas que, no entanto, preocupava-se com fatores que são suficientes para o desenvolvimento de novas formas de conhecimento. É verdade que Piaget não especificou os contextos sociais particulares que guiam para resultados diferentes no desenvolvimento (que é o objetivo de muitos psicólogos do desenvolvimento), mas

o problema está em ter sido massivamente criticado por sua negligência aos fatores sociais, sendo que o seu objetivo era outro.

Piaget reconhece que a experiência social é um importante fator no desenvolvimento, mas argumenta que os fatores sociais podem somente explicar como a criança adquire o conhecimento disponível na comunidade, mas não como conhecimento total da comunidade aumenta (Carpendale, 1997, p. 48).

Sem descartar a noção da criança como um agente ativo no seu próprio desenvolvimento, Vygotsky (1978) e seus seguidores enfatizaram as práticas mediadas socialmente e organizadas culturalmente e situaram o desenvolvimento das crianças emergindo dessas práticas. A interação social passa a representar o aspecto de maior relevância no desenvolvimento cognitivo a passa-se a acreditar que funções mentais superiores tenham origens sociais.

A teoria vygotskyana definiu a atividade externa em termos de processos sociais mediados semioticamente e argumentou que as propriedades destes processos fornecem a chave para a compreensão da emergência do funcionamento interno (Graham, 1994, p. 51).

Da mesma forma que a psicologia geral do desenvolvimento, também as teorias da motivação foram alvo das críticas acerca da conceitualização da motivação limitada a um fenômeno individual e intra-psíquico, com pouca ou nenhuma atenção ao contexto sócio-cultural e ao processo interpessoal em que a atividade individual ocorre (Rueda e Moll, 1994, p.)⁸⁷

⁸⁷ A teoria sócio-cognitiva, surgida inicialmente nos estudos de psicologia do desenvolvimento e, posteriormente, incorporada às teorias motivacionais, não pode ser confundida com a teoria da

Rueda e Moll (1994, p. 15) apontam que, apesar de ser a motivação quase sempre conceitualizada unicamente como um produto do funcionamento intrapsicológico do indivíduo, o estudante é visto como um agente único que processa estímulos afetivos, cognitivos e ambientais, e que gera sentimentos e pensamentos que influenciam ações indicativas da motivação. De acordo com esta visão, a motivação não poderia estar localizada somente no interior do indivíduo sem referência ao contexto cultural e social em que a ação do indivíduo acontece.

Uma abordagem sócio-cultural⁸⁸ sugere que motivação é negociada socialmente e contextualizada como um fenômeno situacional, localizado não somente dentro dos indivíduos, mas dentro de sistemas de atividades, envolvendo outras pessoas, ambientes, recursos e objetivos. Na interconexão da atividade cognitiva e social as características da motivação não são vistas como características do indivíduo, mas do indivíduo-em-ação em um contexto específico (Rueda and Moll, 1994, p. 15).

As concepções piagetiana e vygotskyana da aprendizagem questionam o carácter puramente dinâmico e energético da pulsão, desenvolvido a partir dos conceitos freudianos. Como diz Lompscher (1999, p. 12), os motivos não são

aprendizagem social, anterior e de carácter eminentemente behaviorista. Bandura (1997) reconheceu o poder dos efeitos de reforçamento e punição sobre o comportamento dos indivíduos (postulados da teoria da aprendizagem social), mas opôs-se à noção de que indivíduos são regulados inteiramente por forças externas, e de que são respondentes passivos de forças ambientais. Como uma alternativa à teoria do reforçamento estrito, ele desenvolveu, dentro das teorias motivacionais, a teoria social cognitiva (de influência vigostskiana), em que as cognições supostamente mediam os efeitos do ambiente no comportamento humano.

⁸⁸ Utilizamos como sinônimos as expressões social-cognitiva, social-construtivista (ou construtivista-social) e sócio-cultural, designativas da teoria vigostskiana (incluindo também Luria e Leontiev) e das teorias motivacionais de influência Vygotskyana. Importante apenas não confundir as designações com a teoria da aprendizagem social, anteriormente mencionada.

simplesmente dados, eles são estabelecidos no processo da atividade⁸⁹. O motivo seria um objeto determinado na própria atividade. Neste processo, cada componente estrutural da atividade humana pode tornar-se, posteriormente, um motivo.

Os motivos ligados à aprendizagem social, tais como identificação com professores e outras pessoas, comunicação e cooperação com colegas, interrelação no grupo, podem tornar-se poderosos motivos de aprendizagem (Lompscher, 1999, p. 16). Note-se que a atividade propriamente dita seria um mero fator extrínseco, não um motivo. Para que os fatores sócio-culturais venham a se tornar motivo, parece ser preciso que haja um encaixe entre os fatores sociais, e as esferas cognitivas e afetivas do indivíduo. Os motivos cognitivos desempenham um papel importante na aprendizagem, no entanto, as ações e motivos de aprendizagem são melhor compreendidos em sua interrelação.

Leontiev (*apud* Lompscher, 1999, p. 16) sumariza o desenvolvimento da motivação geral para a aprendizagem, através de três principais níveis: a) o nível dos motivos ligados à própria aprendizagem; b) o nível dos motivos ligados à vida escolar e ao relacionamento na sala de aula e no espaço coletivo da escola; o nível dos motivos ligado a ao mundo, à ocupação futura e às perspectivas de vida. Logicamente que os motivos cognitivos se desenvolvem em conexão e em dependência do desenvolvimento das estruturas e operações cognitivas, mas, fundamentalmente, se constroem sobre as atividades e contextos.

⁸⁹ Essa visão construtivista dos motivos, que não estão dados a priori, mas seriam construídos na relação e na comunicação encontra correspondência na discussão metodológica (capítulo 1 da

8. Afeto, cognição e a dimensão social da motivação.

Paradoxo dos nossos tempos: a vida coletiviza-se, mas o ser humano redescobre-se a partir do melhor relacionamento com o inconsciente e com a própria 'sombra'.

Arthur da Távola (1991, p. 17).

A dualidade entre conhecimento intelectual e conhecimento emocional ainda transpassa os estudos da psicologia motivacional. Mesmo no campo da reflexão epistemológica, apenas muito marginalmente tem-se apontado para a maior complexidade da relação entre o cognitivo e o não-cognitivo. Polanyi (1980, *passim*), por exemplo, inclui as paixões intelectuais como componentes tácitos da ciência. Damásio⁹⁰ (1994, *passim*), também já havia imprimido a compreensão não separada e pura do cognitivo e do afetivo.

As tentativas de compreensão conjunta dos aspectos afetivos e cognitivos do comportamento humano geraram expressões complexas como “consciência emocional” e os “sentimentos cognitivos” (Vollmeyer and Rheinberg, 1999, p. 542) e declarações enfáticas como a de Furth (1995, p. 9), de que objetos de

segunda parte) acerca da construção do objeto como embasamento epistemológico deste trabalho.

⁹⁰ Damasio (1994, *passim*), através de suas pesquisas logitudinais de neurobiologia, expõe que lesões nos setores cerebrais que regulam as emoções impedem ao sujeito a faculdade de tomar decisões, ainda que conservem íntegras as facilidades mentais, como capacidade de raciocínio, conhecimento, inteligência e demais capacidades cognitivas.

conhecimento e de desejo não são nada mais que os dois lados da mesma moeda.

A intenção de fazer convergir as categorias “afetivas” freudianas e os aspectos cognitivos piagetianos data já do próprio Piaget. Freud nunca comentou a obra de Piaget, embora já fosse conhecida nos anos 30. Já Piaget (1954, *passim*), ao afirmar a indissolubilidade entre afetividade e inteligência, define afetividade incluindo nela não apenas os sentimentos e as emoções, mas também as tendências e vontades (Barros, 1991, p. 7). Ou seja, Piaget reúne os aspectos afetivos, pulsionais (ainda que utilize com menor frequência esta expressão, mesmo quando se refere a fenômenos inconscientes), cognitivos e motivacionais.

Piaget (1983, *passim*) reivindica que embora o afeto motive a cognição e que tenha, portanto, influência direta sobre a cognição, não pode estruturar a cognição. Para a inteligência funcionar deve ser motivada por um poder afetivo, de tal forma que um pessoa jamais resolverá o problema se o problema não a interessar, explica Piaget (*apud* Bringuier, 1981). A partir do raciocínio piagetiano, pode-se dizer que no comportamento de aprendizagem estão presentes tanto estruturas (mecanismos que foram amplamente estudados por Piaget) e motivações (forças motivadoras afetivas e pulsionais).

Hoffman (1986, p. 260) acrescenta que, apesar de o afeto não ter a capacidade de alteração estrutural da cognição, os elementos afetivos podem produzir uma mudança no setor do ambiente que é alvo do processo cognitivo, ou na hierarquia da resposta cognitiva, isto é, na passagem de um ou outro modo de processamento de informação que está sendo utilizado. O afeto (e a pulsão,

logicamente) exercem um papel motivador sobre o processo cognitivo (de aquisição do conhecimento) e, ainda que não altere diretamente a estruturação cognitiva, exerce um efeito sobre o ambiente que pode ser capaz de gerar alterações cognitivas estruturais. De qualquer forma, o afeto e a pulsão constituem a base motivacional para o conhecimento.

A interação inextrincável entre lógica (conhecimento) e desejo (Furth, 1995, p. 8)⁹¹ supera a cisão entre conhecimento e emoção, entre operação mental individual e cooperação interpessoal, apontando para a necessidade de desenvolvimento de um quadro global que ligue diretamente desejo e conhecimento.

Todos os esquemas piagetianos são ao mesmo tempo afetivos e cognitivos (Furth, 1995, p. 122 e 143; Barros, 1991, p. 28) e o elo símbolo-libido característico do conhecimento humano é a expansão evolucionária da ligação entre conhecimento e motivação. No pensamento construtivista de Piaget, onde o próprio conhecimento é uma construção, o uso do termo construção não poderia implicar somente em lógica, mas também em dispêndio de energia (Furth, 1995, p. 122 e 143).

Piaget (1983, *passim*), inversamente ao raciocínio utilizado para compor a base motivacional da cognição, reconhece também a presença de estruturas cognitivas nos sentimentos. Barros (1991, p. 28) questiona a consistência da intelectualização piagetiana dos esquemas afetivos, elaborada por analogia aos

⁹¹ Há um impulso sexual explícito (pulsão, desejo) e uma razão lógica implícita, como componentes de qualquer ação, mas nenhum deles é (ou poderia ser) somente um ou outro (Furth, 1995, p.19).

esquemas cognitivos, com a especificidade de se dirigirem às pessoas. O autor não considera de todo compreensível definir as estruturas afetivas como a vertente cognitiva das relações com as pessoas, pois a afetividade também se aplica à objetos (Barros, 1991, p. 37).

Ao mesmo tempo que pretende abstrair de Freud a noção de inconsciente para aplicá-la ao aspecto afetivo da atividade de seus esquemas assimiladores, Piaget (1945, p. 201) afirmou que o problema da inteligência está efetivamente ausente do freudismo.

Em suas alusões às interações entre afetividade e inteligência, Piaget (1945, *passim*) fala dos esquemas afetivos como paralelos aos esquemas intelectivos. No entanto reconhece que os mecanismos afetivo-cognitivos permanecem sempre indissociáveis, embora distintos, uma vez que uns resultarem de uma energética e outros de estruturas (Piaget, 1983, *passim*).

Há dois sentidos nas afirmações de Piaget sobre a indissolubilidade entre a afetividade e a inteligência: no primeiro, a afetividade estimula ou perturba o funcionamento intelectual, mas sem modificar as estruturas da inteligência (o que poderia ser caracterizado como motivação). Este papel perturbador ou acelerador da afetividade é inegável, por exemplo no trabalho com crianças que não aprendem devido a bloqueios afetivos ou sentimentos de inferioridade. No segundo sentido, inviabilizado pelo próprio Piaget, existiria a possibilidade de que a afetividade intervenha nas estruturas mesmas da inteligência como fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais. Poder-se-ia, neste sentido, afirmar, de acordo com o primeiro sentido das proposições piagetianas, que a

afetividade pode influenciar, adiantar ou atrasar o desenvolvimento intelectual, mas nunca criar novas estruturas ou esquemas de pensamento. (Barros, 1991, p. 29 e ss.)

A apresentação piagetiana do conhecimento como lógica torna possível referir-se ao conhecimento como desejo, uma vez que todo esquema de conhecimento é também um esquema afetivo. O conhecimento de uma criança pequena está inextricavelmente misturado com desejos pessoais. Desejo e conhecimento estavam, portanto, ligados quando, por volta dos dois anos, a libido foi unida através de símbolos (Furth, 1995, p. 162). A formação do símbolo e a aquisição da linguagem aparecem como interdições fundamentais e determinantes dos caminhos aparentemente separados do desejo e do conhecimento nas relações de objeto. A pulsão (desejo) transforma-se, através do seu destino sublimatório⁹², em conhecimento.

A lógica assimilação - pulsão-de-vida – abertura – expansão - motivação e, complementarmente, acomodação - pulsão-de-morte – fechamento – conservação - movimento (desenvolvida no capítulo anterior), pela forma como foi construída tomando por base o pensamento de Freud e Piaget, aplica-se tanto a construção-conservação (destruição) da vida (Freud) quanto ao conhecimento Piaget).

Uma lógica dos significados simbólicos é precisamente o que a síntese de Freud e Piaget postula, diz Furth (1995, p. 154). Ao propor um sistema que, dentro de cada indivíduo, busque compreender o sistema de significados com

⁹² No capítulo 5 foram abordados os destinos possíveis que pode sofrer a pulsão, dentre eles a sublimação. Furth (1995, p. 60) diz que sublimado no contextos dos impulsos significa socializado.

implicações recíprocas, o autor refere-se indiretamente à possibilidade de construção de um sistema de significados motivacionais.

De forma despretensiosa, pois não é a motivação o seu objeto direto de estudo, Furth (1995, p. 89) elabora uma síntese dos aspectos mais relevantes que constituem a motivação para o conhecimento: a ênfase recai sobre a assimilação (livre das coerções da realidade), o prazer com objetos, a novidade, a construção; a energia para isso vem da pulsão; o veículo para isso é o símbolo; o interesse é no objeto; e o trabalho psicológico é uma assimilação construtiva natural (Piaget), ou um processo primário⁹³ (Freud).

A síntese de Furth (1995) é unificadora, fugindo dos dilemas que rondam a compreensão da motivação para o conhecimento. Apenas em termos freudianos, o dilema poderia situar-se entre o processo primário ou processo secundário, princípio de prazer ou princípio de realidade, inconsciente ou consciente, o isso ou o eu, o Eros ou o Logos, e mais longa se tornaria a lista dos dualismos se considerássemos Piaget. Ainda que pareça fácil o raciocínio dualista, não faz sentido compreender o comportamento humano através de dilemas opositivos, uma vez que o ser humano vivencia o conflito dos dilemas sem separá-los. A percepção que o sujeito tem de si é simultaneamente afetiva, pulsional e cognitiva.

⁹³ Processo pelo qual Freud (1982c) descreve os mecanismos de funcionamento do inconsciente – condensação e deslocamento – por oposição ao processo secundário ligado ao funcionamento consciente e ao princípio da realidade.

Inclusive, Bong e Clark (1999, p. 139) apontam o auto-conceito⁹⁴ como um dos mais complexos conceitos incorporando respostas afetivas e cognitivas.

Se Freud não deu muita importância aos aspectos cognitivos, Piaget não levou suficientemente em conta as forças motivacionais e sociais (Barros, 1991, p. 81). A intenção de reunir e integrar os aspectos cognitivos e afetivos na compreensão do fenômeno motivacional torna-se ainda mais complexa quando Furth (1995, p. 127) afirma que a motivação pessoal (intrínseca) é social.

Furth (1995, *passim*) reconhece que circunstâncias materiais e sociais desfavoráveis podem interferir no desenvolvimento cognitivo dos adultos (tal como Herzberg, 1987, reconhecia que os fatores extrínsecos poderiam desmotivar), mas observa que isto não justifica a conclusão equivocada de que circunstâncias materiais e sociais sejam a fonte da lógica do conhecimento (assim como Herzberg também reconhecia que os fatores extrínsecos não eram capazes de motivar).

A afirmação furthiana de que a motivação é social resulta do seu trabalho de dissecação dos aspectos pulsionais do conhecimento a partir de Freud e Piaget, e em nada tem a ver com a quase totalidade das pesquisas motivacionais envolvidas com a questão do social, tais como as teorias da aprendizagem social e até mesmo a teoria social-cognitiva de Vygotsky, já discutidas em capítulos anteriores.

⁹⁴ “Auto-conceito é a percepção de uma pessoa de si própria” (Shavelson *apud* Bong and Clark, 1999, p. 140) Estas percepções são formadas a partir de experiências com o ambiente, reforçadas pelas inferências avaliativas e compostas de duas faces correlatas, cognitiva e afetiva.

Embora laços significantes entre relações interpessoais e motivação acadêmica tenham sido estabelecidos, Wentzel (1999, p. 84) se interroga apropriadamente sobre que aspecto do relacionamento interpessoal realmente motiva os estudantes. Responde que há muitos aspectos do relacionamento interpessoal que tem potencial para influenciar a motivação acadêmica. E a partir daí se focaliza sobre um dos aspectos específicos da influência social: a percepção dos estudantes do suporte do relacionamento interpessoal. O estudo do social como variável independente interconectada com a motivação exigiria realmente o seu detalhamento em fatores mais específicos. Porém, não é disso que se trata.

É preciso também tomar cuidado, dentro desta perspectiva social da motivação, para não enveredar pela tendência cognitivo-fisiológica que tem inspirado uma onda de pesquisas e teorias em várias disciplinas sobre a conexão entre emoções e o ambiente social (função social das emoções). Keltner e Haidt (1999, p. 505 e ss.) apontam que nestas pesquisas as emoções são vistas como produtos culturais construídos por indivíduos ou grupos no contexto social, e ligados à construção do eu⁹⁵.

Outras variações de associações entre a motivação e o social estudam ainda, por exemplo, a percepção da competência social no relacionamento com colegas como um preditor da motivação intrínseca para os trabalhos escolares

⁹⁵ Essa tendência de estudos das emoções foi abordada brevemente no capítulo 5

mais forte do que a percepção de sua competência acadêmica ou do que a avaliação dos professores de seu desempenho (Patrick, 1997, p. 210 e ss.)

Os estudos sobre a influência dos fatores sociais sobre a motivação intrínseca recaem, em grande parte, sobre o relacionamento recíproco entre o comportamento dos professores e o engajamento dos estudantes em sala de aula. O comportamento dos professores influencia a percepção dos estudantes de suas interações com os eles. Quando os professores são menos envolvidos com os estudantes, os estudantes não somente perdem envolvimento, mas também experenciam professores como menos consistentes e mais coercitivos. Quando os estudantes experenciam professores como entusiasmados e aficcionados, se sentem mais feliz e entusiasmados em sala. (Skinner and Belmont, 1993, p. 577).

Não é ao social e suas múltiplas facetas movimentadoras e seus mais variados instrumentos de internalização que, juntamente com Furth (1995), estamos nos referindo. Não seria necessário o atravessamento crítico pelas teorias motivacionais, nem tampouco o resgate dos elementos de Freud e Piaget associados à motivação, para concluir, dessa maneira simplista, que a motivação é um fenômeno social. Qualquer teoria baseada no reforçamento nos daria repostas mais imediatas. Já havíamos discutido (no capítulo 3) o carácter essencialmente relacional e social da motivação, a partir de uma orientação intrínseca, não controladora.

A concepção da motivação como social não se refere às relações de controle, exterioridade ou dependência (do tipo entre variáveis). A motivação é constitutiva e intrinsecamente social. Furth (1995, p. 144) diz que a construção do

conhecimento e a construção das interrelações pessoais são os dois lados de uma mesma moeda.

Se Freud enfatizou o caráter pulsional para realizar ligações (relações de objeto) e Piaget enfatizou no caráter lógico das ligações adaptativas (objeto permanente), Furth (1995), a partir de ambos, enfatiza o componente sócio-afetivo básico no desenvolvimento do conhecimento. Compreendendo a presença dos componentes afetivos, pulsionais e cognitivos na motivação para o conhecimento, Furth (1995) desloca o centro da análise para o conhecimento e as relações interpessoais.

Uma grande parte das motivações humanas se reportam a outras pessoas, dizia também Nuttin (1980b, p. 194). Em sua teoria relacional da motivação⁹⁶, bastante próxima da concepção que estamos procurando esclarecer, Nuttin (1982, p. 98) fala sobre a grande bifurcação que existe entre o dinamismo orientado em direção a um sujeito (que está na base da atividade em direção ao auto-desenvolvimento, à conservação do indivíduo e à auto-realização); o dinamismo em direção ao outro (que orienta a atividade em direção ao contato com o objeto (objeto social ou objeto de conhecimento, por exemplo). Pode-se dizer que esse duplo dinamismo motivacional, em direção ao eu e em direção ao objeto, constitui a marca do funcionamento, não dualístico, mas inerentemente conflitante da motivação.

⁹⁶ Abordada principalmente no capítulo 1

Como diriam Rueda e Moll (1994, *passim*), não se trata exatamente de um conflito, mas de um processo negociado socialmente que resulta em uma manifestação observável de interesse e engajamento afetivo e cognitivo.

Apesar de a teoria piagetiana ser criticada por negligenciar os componentes afetivos e sociais (como pelos construtivistas-sociais, por exemplo), Furth (1995, p. 148) descreve o sujeito epistêmico de Piaget como uma pessoa socialmente vinculada, emocionalmente envolvida e moralmente autônoma. E acrescenta que isto não é possível sem a base de uma psicologia inconsciente. O conhecimento, como Piaget sempre afirmou, é uma relação interpessoal (Furth, 1995, p. 153). No sujeito epistêmico piagetiano, portanto, aparecem justapostas todas áreas do composto motivacional: a esfera afetiva, a pulsional, a cognitiva e interpessoal. As categorias motivacionais são situadas no espaço da autonomia, não vinculadas ao terreno da heteronomia comportamental que tradicionalmente permeia os estudos motivacionais.

A sociabilidade, o prazer das relações interpessoais, é um fim em si mesmo, afirma Furth (1982, p. 151), logicamente com a condição da motivação intrínseca. Vislumbrando a presença do afeto, das pulsões e das emoções (por ele, muitas vezes chamadas genericamente de emoções) em todo conhecimento humano, Furth (1995, p. 158) propõe que há uma fusão entre conhecimento e desejo no objeto concreto do conhecimento. Assim, torna definido que não existem apenas aspectos afetivos e pulsionais da “cognição” (conhecimento), mas que na relação do sujeito com o conhecimento há também a presença subjacente de uma categoria cognitiva. Pode-se dizer que o conhecimento é relacional e

estrutural. Enquanto relacional, incorpora a categoria do social como constitutiva da motivação para o conhecimento; enquanto estrutural se funde com as categorias pulsionais e afetivas para constituir os motivos que conduzem ao conhecimento. Além do mais, como lembra Ferrés (2000, p. 145), a relação ou a interação é fundamental para que se produza a aprendizagem.

A aprendizagem conduz a uma desestruturação cognitiva e ao mesmo tempo a uma desestabilização afetiva do aprendente (Chappaz, 1998, p. 58). O indivíduo pode responder ao desequilíbrio da aprendizagem como uma oportunidade e um desafio e, conseqüentemente, reestruturar os esquemas de conhecimento de acordo com os princípios intrínsecos a este conhecimento (Furth, 1995, p. 127). Piaget (1973a; 1973b) sempre reconheceu que por detrás da equibração – descrita por ele como motivação intrínseca para o desenvolvimento do conhecimento – deve haver uma motivação pessoal ávida por explorar a equibração e gastar a energia requerida. Pois, do contrário, apenas a desequibração cognitiva não garante o desenvolvimento, uma vez que o indivíduo pode simplesmente suprimir a energia negativa que gerou o desequilíbrio. Poderíamos pensar que este substrato motivacional necessário ao equilíbrio cognitivo, descrito por Piaget, seria da ordem pulsional. No entanto, Furth (1995, p. 127) o designa como sendo da ordem do social. Trata-se do desejo e do conhecimento do eu ligando-se e comunicando-se com os outros.

A desestruturação ou desequibração cognitiva gera, naturalmente, resistência. Como aponta Ferrés (2000, p. 148), a resistência à mudança é a tendência de tudo aquilo que obriga a adotar novas crenças, novos

conhecimentos, novas atitudes ou comportamentos. O investimento de energia (pulsional) é imprescindível para vencer a resistência, é a dimensão motivacional da aprendizagem. Portanto, há algo para o qual serve a motivação: vencer a resistência à aprendizagem.

Há uma imbricação constitutiva entre a motivação pulsional e cognitiva em direção a um conhecimento que se constrói no social. Poderíamos dizer longamente que, diante da desequilíbrio (provocada pela falta-em-ser) há uma mobilização do afeto, da pulsão e da estrutura cognitiva do sujeito para aprender, para reestabelecer o equilíbrio e construir, através dos outros, o conhecimento. O objetivo da aprendizagem é o equilíbrio, o saber, o desenvolvimento, mas para atuar no social, pois o conhecimento só adquire sentido quando comunicado e compartilhado. Logo, a motivação para a aprendizagem é social e encontra no outro seu principal motivo.

9. Motivação para a aprendizagem: categorias e fatores

Hay que redescubrir el placer de aprender, el placer de conocer, como condición indispensable para garantizar el esfuerzo que comporta todo acto de aprendizaje.

Joan Ferrés (2000, p.137)

A definição das categorias e fatores da motivação para a aprendizagem, com base na literatura, enfrenta, não apenas as diferenças de concepção em

torno do construto motivacional, discutidas neste trabalho, mas a própria aceitação, por parte dos autores, da existência de categorias e fatores da motivação para aprender. No entanto, trata-se agora apenas de nomear e delimitar aquilo que até o momento buscamos compreender: o que é a motivação para a aprendizagem, como se constitui, como se denominam as suas múltiplas faces.

Categorias e fatores aparecem na literatura motivacional com os nomes de: estilo de comportamento motivacional, padrão motivacional, orientação motivacional, dimensões da motivação, disposição motivacional, motivos⁹⁷ e, eventualmente, como fatores. A expressão categoria não foi encontrada entre os autores estudados. Em geral, os aspectos afetivos e cognitivos são chamados de dimensões, ou simplesmente, afeto e cognição, como construtos autônomos que desempenham um papel no fenômeno motivacional, mas não diretamente como categorias constitutivas da motivação.

Fala-se muito na complementaridade entre as dimensões psicológica, afetiva, emocional e intelectual da aprendizagem e da educação. (Pereira, 2000, p. 58). A categoria intelectual é frequentemente chamada de cognitiva que, em geral, se justapõe a uma categoria “afetiva” (em suas diversas denominações, mais ou menos confusas, de emoções e sentimentos, tal como já discutimos nos capítulos anteriores). A categoria afetiva quase sempre abarca, intencionalmente ou não, os aspectos inconscientes, da ordem do desejo e da pulsão, ainda que não

⁹⁷ Até o momento utilizamos também a expressão motivos. Ocorre que entendemos que definir categorias da motivação é o mesmo que definir categorias de motivos.

nomeados. Apesar de termos insistido na impossibilidade do afeto ser inconsciente e de enfatizar-mos a categoria pulsional como autônoma e desempenhadora, provavelmente, da função mais relevante, na energética motivacional, não a consideraremos, a partir de agora, como uma categoria separada do afeto.

Primeiro porque o afeto faz parte da pulsão (e não o contrário, como pretendem os autores que generalizam a categoria afetiva para aspectos conscientes e inconscientes). O representante afetivo (consciente) e o representante ideativo (inconsciente) são o par constitutivo da pulsão⁹⁸. Segundo, porque não pretendemos, nem na análise das categorias e fatores definidas pelos autores, nem na análise dos resultados da pesquisa de campo subjacente a este trabalho, estabelecer um critério de julgamento psicanalítico do material consciente e inconsciente. Tal tarefa incorreria em incoerências e inseguranças conceituais e práticas, pois as duas partes da pulsão (a que se manifesta conscientemente como afeto e a que permanece reprimida como idéia) estão interconectada de tal forma que somente a análise clínica poderia reestabelecer a conexão. Por não se tratar de uma psicanálise aplicada, o que importa não é a designação separada dos aspectos conscientes e inconscientes (o que, na verdade, seria impossível), mas compreender mais detalhadamente o papel da pulsão (envolvendo seus dois representantes) e da cognição na motivação para a aprendizagem.

⁹⁸ Essa questão foi detalhada no capítulo 5, a partir da noção freudiana de pulsão.

Na junção das categorias afetivas e pulsionais, manteremos ambas sob a denominação pulsional, pois a pulsão admite elementos tanto conscientes quanto inconscientes na sua conceitualização, enquanto o afeto restringe-se ao consciente⁹⁹.

A dicotomia entre fatores extrínsecos e intrínsecos, diluída nos capítulos iniciais, não será tomada como critério de formação das categorias e fatores, porém aspectos originários de mecanismos recompensatórios logicamente não serão considerados. A dimensão social que, desvinculou-se dos aspectos extrínsecos ou intrínsecos em que tradicionalmente era alocada e, inesperadamente, emergiu, no transcorrer do trabalho, como constitutiva da motivação, terá seus fatores considerados dentro de uma categoria motivacional.

Partindo então da hipótese teórica construída durante este trabalho da existência de categorias pulsional, cognitiva e social no interior da motivação para o conhecimento, traçaremos uma análise comparativa entre os fatores motivacionais definidos pelos autores, buscando enquadrá-los dentro das categorias definidas. Note-se que a ligação de um fator a uma determinada categoria dar-se-á pelo critério de predominância, pois em função do entrelaçamento das três categorias na formação da motivação para a aprendizagem, dificilmente algum fator apresentará um enquadramento puro e exclusivo dentro de uma única categoria. Uma grande parte dos fatores

⁹⁹ Reconhecemos que a categoria afetiva apresenta uma denominação mais popularmente conhecida, no entanto, reunir as categorias afetiva e pulsional sob a designação de afeto, seria incoerente com o raciocínio desenvolvido neste trabalho e implicaria em manter a complexidade dos aspectos “psi” que atuam no campo da motivação sob a nomenclatura genérica e a incompreensão conceitual.

encontrados na literatura não terão correspondência com nenhuma categoria motivacional, o que se deve ao fato de serem fatores gerados não no interior do indivíduo, não se caracterizando como motivacionais. Por este motivo, possivelmente, nem todas as categorias propostas por um autor, necessariamente serão consideradas.

O quadro abaixo reúne as categorias e fatores (internos às categorias) da motivação para a aprendizagem descritas por aqueles autores estudados que destringem o construto motivacional em dimensões constitutivas:

Quadro 1: Categorias e fatores da motivação para aprendizagem – organização por categorias

CATEGORIAS AUTORES	PULSIONAL	COGNITIVA	SOCIAL
Moreno ¹⁰⁰	desafio autonomia	diversidade	afiliação participação reconhecimento
Tapia ¹⁰¹	autonomia auto-estima	experiências de competência domínio do conhecimento	aceitação pessoal

¹⁰⁰ Moreno (1998, p. 91) fala em duas dimensões e seus respectivos fatores: dimensão intrínseca (autonomia, auto-realização, crescimento pessoal, desafio, diversidade, participação, reconhecimento, significado); e dimensão extrínseca: (alunos, condições de trabalho, vencimentos). Os fatores extrínsecos não foram considerados por não serem motivacionais. Os fatores auto-realização e crescimento pessoal, pela sua amplitude e generalidade ficam impedidos de serem enquadrados em apenas um de nossas categorias, adquirindo praticamente um caráter dimensional. O fator desafio que, em Herzberg (1987), por exemplo, aparece associado ao trabalho em si, e em McClelland (1992) relacionado ao contexto hedonista, isto é, ao prazer intrínseco que o indivíduo experimenta ao realizar algo difícil, aumentando o conceito de si próprio, foi por nós considerado, nesse sentido, como contendo mais elementos afetivo-emocionais do que cognitivos. Da mesma forma, o fator autonomia está relacionado ao desejo de autonomia, sendo por isso enquadrado na categoria pulsional.

¹⁰¹ Tapia (1997, p. 25 e ss.) não utiliza a expressão categorias e sim tipos de metas (motivacionais): domínio do conhecimento e experiências de competência; desejo de o que se aprende seja útil; desejo de conseguir recompensas; necessidade de segurança; necessidade de auto-estima; necessidade de autonomia; necessidade de aceitação pessoal incondicional. Os fatores desejo de conseguir recompensas e necessidade de segurança através da aprovação, por serem tradicionalmente reconhecidos nas teorias motivacionais como fatores extrínsecos, foram desconsiderados.

Carré ¹⁰²	gosto pessoal alegria de crescer amor pelo conhecimento curiosidade	conhecimentos habilidades atitudes auto-desenvolvimento	participação prazer de estar com outros
Salonen et al. ¹⁰³	defesa do eu	orientação para a tarefa	dependência social
Wigfield ¹⁰⁴	curiosidade	diversidade desenvolvimento cognitivo percepção de eficácia envolvimento com a tarefa	condescendência reconhecimento

¹⁰² Carré (1998, p. 122) reparte os motivos de engajamento em formação entre aqueles que visam a aquisição de um conteúdo de formação (conhecimentos, habilidades e atitudes), centrados sobre a aprendizagem e aqueles que visam a participação, isto é, a inscrição ou a presença na formação. O fator auto-desenvolvimento, apesar de ser amplo e genérico, foi por nós considerado como cognitivo, por estar, neste autor, associado ao que ele denomina motivo epistêmico. É importante ressaltar que Carré é um dos poucos autores da teoria motivacional a falar sobre motivação de adultos (em organizações), enquanto a grande maioria direciona-se para o estudo da aprendizagem de crianças e adolescentes.

¹⁰³ Salonen et al. (1998, p. 155) descrevem disposições motivacionais dominantes.

¹⁰⁴ Wigfield (1997, p. 64) refere-se aos aspectos cognitivos e motivacionais da motivação para a leitura, os quais adaptamos para a aprendizagem: eficácia da leitura; mudança de leitura; curiosidade de leitura; envolvimento na leitura; importância da leitura; competição na leitura; reconhecimento na leitura; leitura para melhorar as notas; leitura condescendente; evitação do trabalho de leitura. Mudança de leitura, pelo sentido compreendido no texto do autor, refere-se a diversidade de leitura. O fator importância da leitura foi considerado demasiadamente amplo quando transferido à situação da aprendizagem. Os fatores associados à competição e melhoria de notas referem-se a fatores extrínsecos e recompensatórios, não sendo, portanto, considerados motivacionais. O fator leitura condescendente é considerado pelo autor como um fator social e, da mesma forma, assim o enquadrámos, apesar poder estar ligado a um fator extrínseco ao indivíduo. No entanto, a leitura condescendente pode referir-se a um desejo gerado por outros. A questão da duplicidade intrínseco-extrínseco dos motivos sociais foi discutida no capítulo 7. A evitação da leitura refere-se à desmotivação e também não foi considerada.

McInerney ¹⁰⁵	auto-confiança auto-estima poder	comportamento para o objetivo envolvimento na tarefa percepção dos valores da educação	afiliação reconhecimento suporte e encorajamento dos pais influência dos colegas influência da instituição acadêmica
Patrick ¹⁰⁶	autonomia auto-estima	competência objetivos pessoais percepção de eficácia percepção do valor da tarefa	
McCombs ¹⁰⁷	curiosidade	crenças de competência e eficácia percepção do valor da tarefa orientação para objetivos	
Vollmeyer e Rheinberg ¹⁰⁸	confiança desafio	domínio do conhecimento interesse pela tarefa	medo da incompetência
Jacobs e Newstead ¹⁰⁹	respostas emocionais à tarefa	crenças sobre habilidades crenças e objetivos sobre a tarefa	

¹⁰⁵ McInerney (1991, p. 158) elabora um inventário da motivação acadêmica, contendo os seguintes fatores: auto-confiança; auto-estima; comportamento dirigido ao objetivo; competitividade; poder; reconhecimento; recompensas simbólicas; relação social; afiliação; envolvimento na tarefa e busca da excelência; suporte e encorajamento dos pais; influências dos colegas; influências da instituição acadêmica; percepção dos valores da educação. Os itens competitividade e recompensas extrínsecas foram excluídos pelo seu caráter não-motivacional. O fator poder foi tomado como pulsional, em virtude de se tratar do desejo de poder. O item relação social não foi considerado por se tratar de praticamente um sinônimo da própria dimensão. E o fator busca da excelência foi excluído por sua amplitude, pois assim como outros exemplos já mencionados, tais como auto-realização e crescimento pessoal, não podem ser enquadrados em uma categoria predominante.

¹⁰⁶ Patrick (1997, p. 212) estabelece o conhecimento motivacional e as crenças que influenciam a auto-regulação dos estudantes: auto-percepção, auto-estima, percepção de eficácia, competência, autonomia, mérito e orientação dos objetivos pessoais, a percepção do valor da tarefa e percepção das normas de sala de aulas. O fator auto-percepção, assim como auto-conceito constitui um sistema de estruturas afetivo-cognitivas, como explicam Bong e Clark (1999, p. 140), por este motivo e por ser um construto dimensional, não foi enquadrado como fator. O fator mérito não foi considerado por ser um fator de julgamento externo.

¹⁰⁷ McCombs (1997a, p. 126) define fatores de motivação para a leitura.

¹⁰⁸ O fator medo da incompetência foi alocado dentro da categoria social, pois apesar de tratar-se de um afeto, a ênfase recai sobre o aspecto relacional, ou seja, trata-se de um afeto mediado pela percepção e julgamentos alheios.

¹⁰⁹ Jacobs e Newstead (2000, p. 243) retiram seus fatores de uma divisão clássica dentre os teóricos motivacionais formada por três componentes: expectativa, valor e afeto. Expectativa envolve as crenças dos estudantes sobre suas habilidades para o desempenho da tarefa; valores

Wentzel ¹¹⁰		objetivos de conhecimento objetivos de desempenho interesse nas aulas	coesão familiar percepção do professor percepção dos colegas afiliação interesse na instituição objetivos sociais objetivos de responsabilidade
Nuttin ¹¹¹	desejo de autonomia preservação do eu desejo de conhecimento e informação e exploração das situações		

Fonte: obras dos autores incluídos

Nesta forma de organização das categorias e fatores, os motivos cognitivos encontram-se bastante associados à tarefa de aprender em si, ou seja, parece não haver uma separação substancial entre os fatores cognitivos constitutivos da motivação para aprendizagem e o conhecimento como objeto. A questão do desejo, por sua vez, inerente à categoria pulsional aparece implícita em quase todos os fatores das três categorias. Dentre os fatores cognitivos e sociais, a expressão “desejo de” poderia ser justaposta antes de praticamente todos os fatores, o que, por um lado, tornou a classificação mais difícil, mas por outro,

referem-se às crenças e objetivos dos estudantes sobre a tarefa; e afeto envolve resposta emocionais à tarefa.

¹¹⁰ Wentzel (1998, p. 202) refere-se à motivação dos estudantes em relação à qualidade percebida do seu relacionamento com pais, professores e colegas. Sugerem que esse aspecto particular da motivação é assunto não apenas das influências contextuais na escola, mas também das práticas de socialização em casa. O autor inclui ainda o fator notas, por nós desconsiderada em função de ser uma prática de regulação externa ao indivíduo.

¹¹¹ Nuttin (1980b, p. 194 e ss.) associa as categorias de personalidade do sujeito às categorias da realização de si. Esta categoria de motivações corresponde à necessidade de auto-desenvolvimento ou de atualização de si. O sujeito, experimentando sua motivação, considera a sua personalidade global e fala de uma certa atividade ou de um certo desenvolvimento em direção a um objeto indicado. Os complementos de frases, das quais o sujeito fala da realização de

revela o imbricamento marcante da dimensão pulsional em todos os aspectos da motivação para a aprendizagem.

A fim de melhor poder visualizar a análise comparativa dos fatores entre os autores, passaremos a construção de outra formatação do conteúdo do quadro 1.

seus projetos são consideradas como expressões do desejo de realização, diz o autor. E é a personalidade global que, segundo ele, se identifica aos projetos.

Quadro 2: Categorias e fatores da motivação para a aprendizagem – organização por autores

Autores Categorias	Moreno	Tapia	Carré	Salonen et al.	Wigfield	McInerney	Patrick	McCombs	Vollmeyer e Rheinberg	Jacobs e Newstead	Wentzel	Nuttin
Pulsional	desafio autonomia	autonomia auto-estima	gosto pessoal alegria de crescer amor pelo conhecimento curiosidade	defesa do eu	curiosidade	auto-confiança auto-estima poder	autonomia auto-estima	curiosidade	confiança desafio	respostas emocionais à tarefa		desejo de autonomia preservação do eu desejo de conheci- mento e informação e exploração das situações
Cognitiva	diversidade	experiências de competência domínio do conhecimento	conhecimen- tos habilidades atitudes auto- desenvolve- mento	orientação para a tarefa	diversidade desenvolvimento cognitivo percepção de eficácia envolvimento com a tarefa	comportamento para o objetivo envolvimento na tarefa percepção dos valores da educação	competência objetivos pessoais percepção de eficácia percepção do valor da tarefa	crenças de competência e eficácia percepção do valor da tarefa orientação para objetivos	domínio do conhecimento interesse pela tarefa	crenças sobre habilidades crenças e objetivos sobre a tarefa	objetivos de conhecimento objetivos de desempenho interesse nas aulas	
Social	Afiliação participação reconhecimento	aceitação pessoal	participação prazer de estar com outros	dependência social	condescendência reconhecimento	afiliação reconhecimen- to suporte e encorajamento dos pais influência dos colegas influência da instituição acadêmica			medo da incompetência		coesão familiar percepção do professor percepção dos colegas afiliação interesse na instituição objetivos sociais objetivos de responsabilidade	

Fonte: obras dos autores incluídos

A seguir, elaboraremos um quadro-síntese, procurando envolver todos os fatores apresentados pelos autores, suprimindo apenas as repetições, condensando as expressões com mesmo significado ou significados semelhantes e, eventualmente, substituindo e adicionando alguma expressão interna a um fator, a fim de melhor explicitá-lo.

Quadro 3: Categorias e fatores da motivação para a aprendizagem – síntese dos fatores

CATEGORIA PULSIONAL	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • auto-estima • auto-confiança • preservação do eu • desejo de autonomia • desejo de desenvolvimento • desafio • curiosidade • amor pelo conhecimento • desejo de exploração das situações • envolvimento emocional com a tarefa • desejo de poder 	<ul style="list-style-type: none"> • experiência de competência • objetivos de desempenho • domínio do conhecimento • desenvolvimento de habilidades • desenvolvimento de atitudes • percepção do valor da tarefa • objetivos pessoais • diversidade da tarefa 	<ul style="list-style-type: none"> • afiliação • participação • reconhecimento • aceitação pessoal • prazer de estar com outros • condescendência • suporte familiar • percepção dos colegas • percepção do professor • influência da instituição acadêmica • medo da incompetência

Fonte: obras dos autores incluídos

O percurso teórico determinou a transformação das categorias inicialmente previstas – afeto, pulsão e cognição – nas categorias pulsional, cognitiva e social. A categoria pulsional engloba a dimensão afetiva, cujo trajeto separado foi, em alguns momentos, necessário, e a dimensão social surge como resultado inevitável da construção das categorias da motivação para a aprendizagem. A teorização até aqui elaborada será retomada, principalmente em seus aspectos de concretização final, na terceira etapa deste trabalho, onde poderemos confrontar o desenvolvimento teórico com a análise da pesquisa de campo subjacente.

SEGUNDA PARTE

VISÃO QUALITATIVA E ANÁLISE DO DISCURSO: UMA APROXIMAÇÃO METODOLÓGICA DO OBJETO MOTIVACIONAL

A visão qualitativa em ciências sociais se constrói a partir de duas disciplinas – a psicanálise e as ciências da linguagem.

Luís Henrique Alonso (1998, p. 62)

1. Introdução

Reconhecer o caráter fundamental da visão interpretativa em ciências sociais não nos obriga a produzir uma reafirmação do qualitativo, fenômeno evidenciado, não apenas no âmbito das ciências sociais, nos últimos quinze anos¹¹². Se não adentraremos em uma defesa ideológica da metodologia qualitativa, a despeito de seu suposto “sepultamento pelo deslumbramento tecnológico” (Alonso, 1998, p. 17), tampouco iniciaremos uma discussão comparativa, baseada em vantagens e desvantagens reducionistas entre o método qualitativo e o quantitativo¹¹³.

A discussão comparativa torna-se insipiente, não apenas por seu caráter simplista, ideológico e pouco inovador, mas fundamentalmente porque, entre métodos, não se trata de uma mera e livre escolha voluntariosa do pesquisador.

¹¹² Sobre a genealogia histórica e aprofundamento das proposições atuais da visão qualitativa em ciências sociais, ver, em especial: Alonso (1998) e Valles (1997).

¹¹³ A discussão da supremacia de uma metodologia sobre a outra encontra sua diluição nas perspectivas de integração dos métodos propostas por, por exemplo, por Bericat (1998) e Bryman (1996).

As eleições dos procedimentos metódicos são inextrincavelmente derivadas das posturas adotadas anteriormente nos níveis ontológicos e epistemológicos. Amarração que tornaria inconsistente qualquer descrição dos aspectos *metodológico-técnicos* à revelia dos aspectos *metodológico-epistêmicos*¹¹⁴.

Os pressupostos ontológicos, epistemológicos e teóricos do pesquisador determinam a coerência entre a noção de sujeito e as relações de objeto e acabam por definir a “escolha” metodológica da investigação. Possivelmente em virtude desta complexa amarração, a investigação qualitativa tenha se caracterizado, tal como assinalam Denzin e Lincoln (*apud* Valles, 1997, p. 45), primordialmente pelas tensões, contradições e vacilações.

A pesquisa qualitativa, desprovida da pretensão positivista de busca da reflexão especular do mundo social, pode viabilizar o acesso aos significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências e ao mundo social (Miller and Glassner, 1997, p. 100). Com a intenção de associar as ciências sociais à função interpretativa das experiências de vida, Alzaga (1998, p. 96-7) vai buscar em Dilthey os dois tipos de expressões de vida a serem interpretados, a saber, os

¹¹⁴ As designações diferenciadoras dos níveis metodológico-epistêmicos e metodológico-técnicos foram empreendidas por Valles (1997, p. 47), com a ênfase crítica das proposições descritivas apenas do segundo nível. Ainda que nos pareça essa sub-divisão, além de descritivamente útil, um alerta acerca da possibilidade de empreendimentos técnicos vazios, não é, ao nosso ver, suficientemente clara a inclusão de cada elemento da investigação em um dos campos propostos por Valles. Por exemplo, a metodologia da análise do discurso, incluída por nós na esfera metodológico-epistêmica (caps. 2 e 3), contém seguramente elementos metodológico-técnicos. A preocupação de Valles parece residir mais no equilíbrio da ênfase atribuída pelo pesquisador, a cada esfera. A discussão sobre um elemento técnico carrega consigo os pressupostos epistêmicos, quer o pesquisador esteja ou não consciente de sua existência. A necessidade de construção da plataforma epistemológica em pesquisa, foi tema de um trabalho anterior: Godoi (1995), particularmente os capítulos 3 (Do individual ao social: os problemas epistêmicos), 4 (As noções de sujeito) e 5 (Construção do objeto e racionalidade).

conceitos e as ações, sendo que aos primeiros é atribuída a intenção comunicativa.

Somente algumas décadas depois, no entanto, é que o centro da reflexão filosófica se deslocaria efetivamente do pensamento para a linguagem. Com a mudança de eixo de investigação promovida pela filosofia da linguagem¹¹⁵, da interioridade psíquica para a interação, a reflexão passa a focalizar-se no âmbito, designado por Habermas (1990, *passim*), como análise reconstrutiva de realidades gramaticais publicamente acessíveis.

A perspectiva qualitativa por certo é influenciada pelas transformações geradas pela filosofia da linguagem, onde a própria função da linguagem passa da representação à ação, e o nível de análise deixa a interioridade psíquica para se situar na interação. Ao ocupar-se das formas simbólicas, a visão qualitativa passa a interessar-se não pela sua gramática ou estrutura interna, mas pelo seu caráter comunicativo de mediador e formador das experiências e das necessidades sociais¹¹⁶. A essa tendência de análise da linguagem como mediação, Lledó (*apud* Alonso, 1998, p. 24) apresenta uma segunda, a de examinar as produções

¹¹⁵ Não se procederá uma descrição histórica e conceitual detalhada acerca da conhecida “guinada lingüística” que assinala a passagem da filosofia clássica à filosofia da linguagem. Este detalhamento pode-se encontrar em um trabalho anterior (Godoi, 1995). No entanto, os capítulos 2 e 3 desta parte mencionarão frequentemente os autores originários da filosofia da linguagem, na medida em que são - Wittgenstein, Austin e Searle - justamente os autores criadores e fundadores da Teoria dos Atos da Fala, movimento que exerce influência precursora sobre a metodologia da análise do discurso que estará sendo focalizada. Com a Teoria dos Atos da Fala, o ato enunciativo passa a ser o foco de análise e não a locução gramatical em si. Para um maior conhecimento acerca desse momento da filosofia analítica vital para o desenvolvimento dos métodos qualitativos, ver, além das obras clássicas dos três autores mencionados, obras introdutórias, como, Almeida (1986); Marcondes (1992) e Frapolli y Romero (1998).

¹¹⁶ Excetuam-se à tendência “não-gramatical” a chamada análise do conteúdo e algumas escolas de análise do discurso. A discussão diferenciadora das abordagens sobre a linguagem será objeto dos capítulos 1 e 2 desta parte.

significativas dos próprios sujeitos, ou seja, discursos, imagens, relatos e representações¹¹⁷.

Aqui já não nos situamos mais no nível manifesto do diretamente observável, quantificável, analisável e explicável mediante o registro e a operação estatística, nem tampouco no nível latente das estruturas e das representações sociais, analisáveis mediante um método compreensível que reconstrua as ações dos atores dentro dos sistemas sociais (Alonso, 1998, p. 49). Ao descrever o campo no qual agora nos encontramos, localizado no nível profundo do social, o campo não do verificável, mas do interpretável mediante a atribuição de um sentido, Alonso elabora uma reunião, sintética e densa, das categorias básicas para a investigação social:

as motivações – atitudes motrizes do comportamento do ator social, profundas, difusas e dificilmente verbalizáveis, que se assentam sobre valorações, crenças e desejos no imaginário coletivo – e as imagens – condensações simbólicas que articulam em uma única representação, bem seja lingüística (a metáfora ou a metonímia), bem seja figurativa (do tipo de mensagens icônicas), as projeções afetivas e intertextuais dos sujeitos sobre a realidade social. (1998, p. 49)

Enfocando os processos sociais como processos de produção de signos, a visão qualitativa em ciências sociais passa a ter como uma de suas escolhas mais habituais a análise do discurso¹¹⁸. Haidar (1998, p.118) atribui o auge da análise

¹¹⁷ O autor aqui parece contrapor discurso e mediação. O caráter mediador do discurso, ou seja, sua inerente intertextualidade e intersubjetividade será também ressaltado no capítulo 2.

¹¹⁸ Os principais autores e escolas da análise do discurso, bem como a delimitação do campo da análise lingüística de textos e da análise sociológica dos discursos, serão discutidos nos capítulos 2 e 3 desta parte. Anteriormente à descrição dos aspectos técnicos da metodologia da análise do discurso, estaremos considerando os aspectos epistemológicos do campo das ciências da linguagem, para situar a partir destes parâmetros a análise do discurso.

do discurso dentro do campo das ciências das ciências sociais e das ciências da linguagem a duas razões principais: o caráter interdisciplinar das ciências sociais entre si e em complementaridade com a lingüística, associado à importância dos discursos em qualquer prática humana; e a valorização crescente nas ciências sociais da dimensão pragmática¹¹⁹ (inerente à análise do discurso).

Embora tenha sido originariamente vinculada à filosofia da linguagem, a análise do discurso constitui hoje um complexo metodológico fragmentado em diversas escolas e tendências epistemologicamente bastante diversas. Várias destas abordagens são tributárias da análise quantitativa do conteúdo, da análise lingüística de textos ou da interpretação psicanalítica da cultura. Mais do que descrever cada proposta, tratar-se-á antes de estabelecer a separação, compartilhando a preocupação de Alonso (1998, *passim*), entre a análise sociológica dos discursos e a análise lingüística de textos.

Alonso estabelece um distanciamento crítico rigoroso em relação ao imperialismo do modelo lingüístico e semiológico de análise do discurso que, por sua hegemonia, acabou por tornar inexplorada a “via concreta da análise sociológica dos discursos” (1998, p. 187):

A análise do discurso em seus usos sociológicos não é uma análise interna de textos, nem lingüística, nem psicanalítica, nem semiológica; não se busca com ela encontrar

¹¹⁹ A distinção mais conhecida entre sintaxe, semântica e pragmática é retomada por Julio (1998, p. 7): a sintaxe estuda a relação mútua entre os signos; a semântica analisa a conexão entre os signos e os objetos a que se aplicam; e a pragmática se ocupa da relação existente entre os signos e os usuários. “As relações dos signos com seus interpretes”, diria Morris (*apud* Brown e Yule, 1993, p. 47) sobre a pragmática. As regras que especificam que combinações de expressões são corretas e quais não constituem o objeto da sintaxe; a que entidades se referem certas expressões, como significam outras e quando dizemos coisas verdadeiras ou falsas são o objeto semântico; e como influem os falantes da língua e os contextos de usos na hora de fazer coisas com palavras caracterizam os estudos pragmáticos (Frapolli y Romero, 1998, p. 21-22).

qualquer tipo de estrutura subjacente da enunciação, nem uma sintaxe combinatória que organize unidades significantes elementares (...) O que se trata de organizar é a reconstrução dos sentidos dos discursos em sua situação – micro e macrosocial – de enunciação. Antes que uma análise formalista, se trata nesta análise socio-hermenêutica – guiada pela fenomenologia, a etnologia e pela teoria crítica da sociedade – de encontrar um modelo de representação e de compreensão do texto concreto em seu contexto social e na historicidade de suas proposições, desde a reconstrução dos interesses dos atores que estão implicados no discurso (Alonso, 1998, p. 188).

Após a demarcação epistemológica da análise do discurso, buscar-se-á aproximá-la, neste trabalho, mais enquanto possibilidade reflexiva do que funcional, do campo psicanalítico. Além do fato ser a psicanálise “uma prática da letra” (Leclaire, 1986), transpassada pela questão da linguagem e do significante, a sua possibilidade de conexão com a análise do discurso e, portanto, com a metodologia qualitativa, é ampliada justamente em função das características do objeto motivacional.

“O enfoque qualitativo em ciências sociais é, portanto, um enfoque fundamentalmente motivacional”, declara Alonso (1998, p. 53). Ainda que a visão qualitativa esteja ligada a uma concepção social dos motivos¹²⁰, como busca das razões que explicam as ações dos atores, falar de motivação implica na possibilidade de que as condutas sejam influenciadas por fontes não diretamente acessíveis à consciência. O reconhecimento, provindo do campo da metodologia da investigação, da não-consciência dos motivos das ações¹²¹, nos desloca, tanto teórica quanto metodologicamente, para o terreno psicanalítico e abre a

¹²⁰ O distanciamento e a aproximação entre as concepções social e psicológica dos motivos já foi anteriormente abordado na capítulo 4 da primeira parte deste trabalho.

¹²¹ Sobre este tema, ver, por exemplo, Giddens (1997).

possibilidade de aproximação epistemológica entre os referenciais metodológicos e o objeto da investigação.

Os capítulos 1, 2 e 3 desta segunda parte buscam a delimitação do campo metodológico-epistêmico que sustenta a investigação, enquanto o último capítulo trata da aproximação dos elementos metodológico-técnicos “escolhidos”. Esta segunda parte pretende apenas estabelecer a passagem, menos violenta, do quadro teórico construído na primeira parte à prática da investigação realizada. Trata-se de reunir e discutir as principais influências epistemológicas e metodológicas da pesquisa. No entanto, o relato vivencial acerca do delineamento metodológico e técnico, bem como os comentários acerca da prática metodológica deste trabalho serão elaborados na terceira parte.

2. O âmbito da investigação qualitativa: elementos metodológico-epistêmicos

*Expliquer plus pour comprendre mieux.*¹²²

Paul Ricoeur (2001, p. 32)

O caráter multiparadigmático das ciências sociais implica na co-existência de diferentes modos de acesso e conceitualização da realidade. Essa

¹²² “Explicar mais para compreender melhor”. Ricoeur (2001, p. 32) utiliza esta máxima para definir um momento de sua obra, dedicado a interpretações contraditórias. A frase coloca em relação duas perspectivas anteriormente consideradas antagônicas no campo da investigação. A explicação, que vincula ciências humanas e ciências naturais, e a interpretação, que não se deixa reduzir à observação empírica e se abre aos estudos hermenêuticos.

multiplicidade de formas de compreensão atinge, antes dos enunciados teóricos e técnicos, às posições ontológicas, metateóricas e epistemológicas, ou seja, o que é, como se pode compreender e sob que condições se pode conhecer a realidade social (Bericat, 1998, p. 19).

Os elementos epistêmicos não estão sujeitos a um tratamento isolado, como uma esfera da metodologia que se pode pinçar, abstrair e analisar, em estado puro, em um determinado momento do trabalho. A epistemologia é o substrato fundamentador, a construção valorativa mais ou menos implícita, que aparece constantemente imbricada nos demais elementos metodológicos e teóricos da investigação. Sem a pretensão, portanto, de esgotar a demarcação dos aspectos epistêmicos, trata-se antes de atribuir uma intencionalidade à discussão fundamentadora, notadamente no que se refere ao distanciamento da análise sociológica dos discursos em relação as práticas semiológicas de análise de textos.

Um dos aspectos mais relevantes da discussão epistemológica diz respeito às noções de sujeito e de objeto na investigação. Há neste sentido uma razoável confusão, não em termos das posturas dos diversos paradigmas, mas uma dificuldade de esclarecimento acerca de que sujeito e de que objeto estão sendo referidos, produzida pelo próprio imbricamento que há entre ambos. No campo da epistemologia, quando se discute a noção de sujeito, está-se, em geral, se falando da visão de homem subjacente a uma teoria. Está-se referindo, portanto, ao “objeto” da investigação. Já a questão do objeto propriamente dita, não deixa de incluir a questão do sujeito, uma vez que a discussão do objeto, em epistemologia,

é a discussão das relações de objeto, de como se constróem as relações de aproximação entre sujeito e objeto¹²³. Já no campo da teoria psicanalítica, as relações de objeto se referem ao objeto de desejo¹²⁴.

O sujeito do discurso adquire, além dos estatutos ontológico e epistemológico, os seguintes estatutos: lógico-gramatical, lingüístico, psicológico, do inconsciente, social, ideológico, histórico, cultural, e não se esgota (Haidar, 1998, p. 136). Procurando definir o sujeito que fala, Haidar (1998, p. 136) distingue duas derivações da noção de sujeito: de um lado, a noção herdada da ideologia althusseriana, do materialismo histórico e da psicanálise, que compreende o homem como um ser coletivo, passivo, sócio-cultural-histórico, sujeitado, não-livre, suporte do sentido e contraditório. Do outro lado, se encontram as postulações psicologistas e idealistas de uma teoria objetiva do sujeito como individual, psicológico, autônomo, independente, origem do sentido e coerente.

A complexidade da noção de sujeito em epistemologia não pode ser reduzida de imediato nem à polarização, descrita por Haidar (1988), e por ele próprio denunciada como maniqueísta e pouco explicativa, nem tampouco a simples relativização de ambas as posturas. Se na polarização, em uma das posturas, o sujeito é o centro do universo, e na outra, praticamente está apagado

¹²³ A questão das noções de sujeito e das relações de objeto foram mais amplamente discutidas em um trabalho anterior, Godoi (1995), especialmente buscando a diferenciação entre a epistemologia da psicanálise e das psicologias do eu.

¹²⁴ Na definição do Dicionário de Psicanálise de Laplanche y Pontalis (1979, p. 270), um dos principais aspectos da noção de objeto da psicanálise está associado à noção de pulsão: é aquilo no qual e mediante o qual a pulsão busca alcançar seu fim, quer dizer, certo tipo de satisfação. Pode tratar-se de uma pessoa ou de um objeto parcial, de um objeto real ou de um objeto fantasiado.

e escravizado pelas estruturas, é justamente através da polarização que a visão epistemológica se faz compreender. A relativização precipitada pode ser ou encobridora das práticas concretas das ciências ou engendradora de uma postura integradora desconhecida.

Tanto a postura teórica principal deste trabalho – a psicanálise – quanto o enquadramento metodológico – a análise do discurso – assumem a noção de sujeito como assujeitado, quer pelas determinações inconscientes quer pelas ideológicas, por oposição a um sujeito individual, autônomo e coerente. Trata-se de trabalhar justamente na região das determinações, onde, através das possibilidades discursivas, busca-se encontrar os motivos engendradores das ações e do sentido.

A divisão estrutural do sujeito entre o consciente e o inconsciente inviabiliza a noção de indivíduo autônomo e completo. O sujeito é dividido, clivado, descentrado e efeito da linguagem. A teoria psicanalítica considera que não há complementaridade entre sujeito e objeto¹²⁵. O objeto se define, em Freud (1982b, *passim*), pela perda e, em Lacan (1988, *passim*), pela falta.

A teoria freudiana, ao se opor ao inconsciente cerebral da fisiologia, ao inconsciente hereditário da biologia e ao automatismo mental da psicologia, instaura a primazia do sujeito habitado pela consciência de seu próprio inconsciente. O sujeito freudiano só é possível porque pensa a existência de seu próprio inconsciente, pela consciência de sua própria expropriação. Do mesmo

¹²⁵ Estamos agora nos referindo não a relação epistêmica entre sujeito e objeto da investigação, mas a concepção psicanalítica de sujeito e objeto de desejo.

modo, só é livre porque aceita o desafio desta liberdade coercitiva e porque reconstrói sua significação (Roudinesco, 2000, p. 57-58).

Nos cabe, portanto, em função de estar este trabalho transpassado pela noção psicanalítica e lingüística de sujeito, o alerta de Alonso (1998, p. 64) de não redução do “sujeito que fala” a um simples “sujeito da língua”¹²⁶, incorrendo em um pansemilogismo, ou a um sobredeterminado e compulsivo “sujeito do desejo”.

A concepção acerca da relação entre sujeito e objeto determina o interesse pela investigação qualitativa ou pela preocupação metodológica centrada no controle experimental. O pressuposto positivista-empirista da realidade constituída por fatos puros que se refletem como se sempre estivessem ali e o pesquisador apenas recolhe e descreve o objeto seguramente não encontrará sua coerência metodológica na investigação qualitativa. Toda interpretação, exatamente pelo fato de sê-la, nem reflete, nem traduz a realidade. Por sua vez, tampouco o radicalismo oposto presente na concepção de uma realidade inventada pela criatividade arbitrária do pesquisador encontra respaldo a não ser em algumas correntes pós-modernas dedicadas ao uso e abuso da interpretação (Alonso, 1998, p. 222).

¹²⁶ Trata-se de uma referência à dicotomia de Saussure (1982) entre fala e língua, onde o sujeito é livre na fala (individual, autônoma e necessária) e assujeitado na língua (social, determinada e essencial). Desde a teoria de inspiração saussureana, a única lingüística concebida era a da *la langue*. No entanto, posteriormente, apareceu uma lingüística discursiva, uma lingüística de la *parole*, como dizia Benveniste (1974, *passim*), encarregada de la *langue* enquanto assumida pelo homem. Alonso (1998, p. 64), então, com este alerta, tece uma crítica às posturas linguísticas e psicanalíticas que, atribuindo ênfase excessiva às determinações (de la *langue* ou do desejo), ignoram o grau de liberdade do sujeito. No entanto, acreditamos que não há concessões psicanalíticas no que se refere à definição do seu objeto restrito exclusivamente ao inconsciente e suas formações. Para trabalhar com os motivos conscientes (frutos da autonomia e da vontade livre do sujeito) buscou-se, conforme está detalhado na primeira parte deste trabalho, outros campos de referenciais teóricos consciencialistas.

Entre a exterioridade absoluta do objeto, completamente separado do sujeito (investigador), onde a realidade é objetivamente apreensível, e o seu extremo oposto da aleatoriedade da interpretação subjetivista, há que se considerar antes a existência de um realismo crítico, onde a realidade é apreensível apenas imperfeita e probabilisticamente. Trata-se da perspectiva bachelardiana¹²⁷ de construção do objeto, refutadora da vertigem empirista de objetivação, na qual os objetos já estão dados *a priori*. Na concepção de objeto construído *a posteriori*, o pesquisador constrói aquilo que não lhe é dado e formula o desconhecido. A ciência constrói seus dados e fatos, uma vez que não há o fato puro. A noção de construção do objeto substitui a observação dos fenômenos pela elaboração dos objetos de pensamento. O imediato cede ao construído (Godoi, 1995, *passim*).

O posicionamento epistemológico em relação ao objeto deriva em grande parte da origem histórica de uma disciplina ou teoria, ou seja, questiona a que campo do saber determinada perspectiva está vinculada, qual a raiz intelectual de uma perspectiva ou de um estilo de investigação qualitativa. Valles (1997, p. 65) recorda a classificação de Pantton, que apresenta uma primeira identificação de perspectivas, cingida ao emparelhamento com as disciplinas matrizes. Por exemplo, a perspectiva etnográfica associava-se diretamente à disciplina antropologia; a perspectiva fenomenológica à disciplina filosofia; a perspectiva

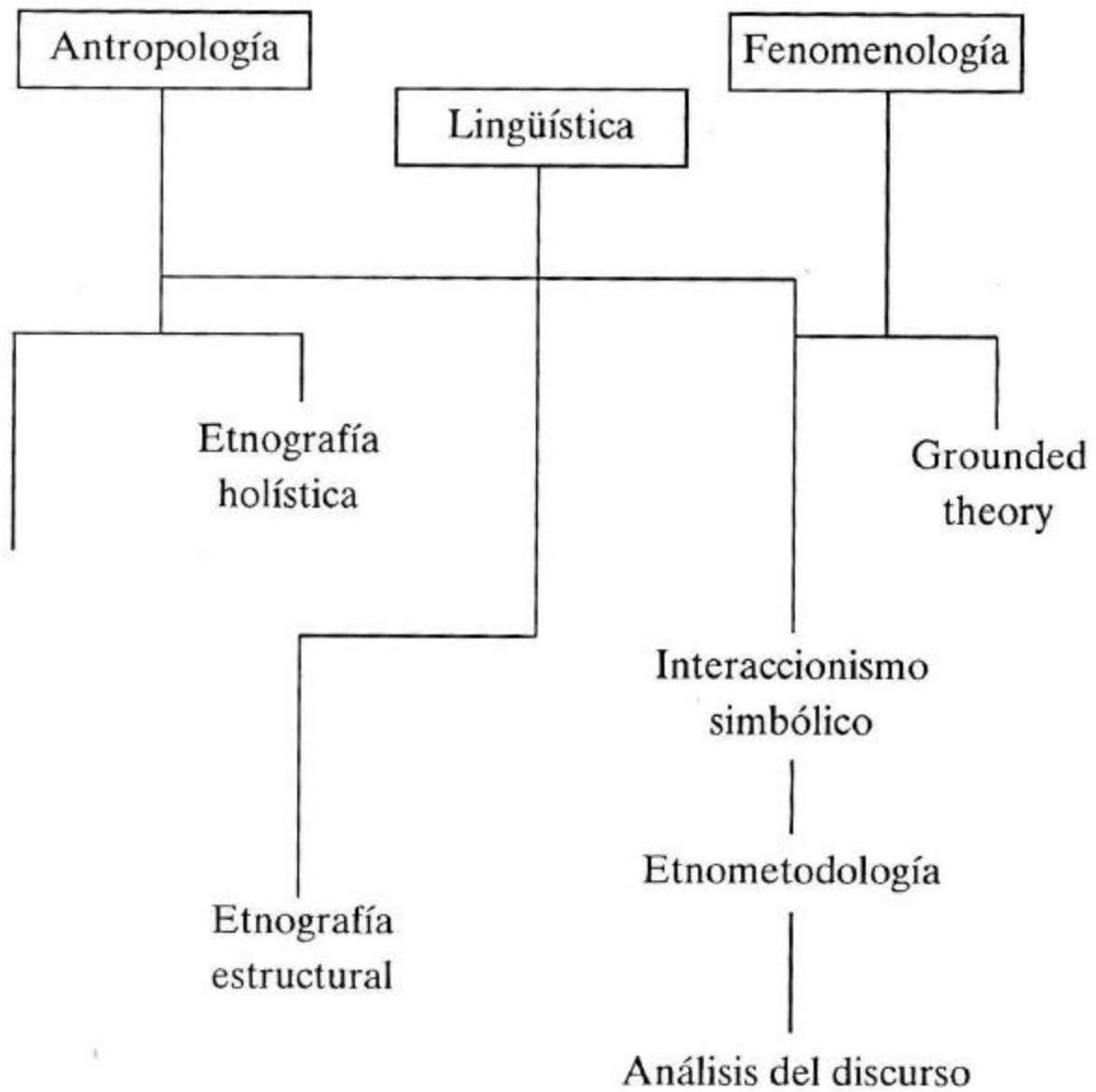
¹²⁷ Ver Bachelard (1993), (1988a) e (1988b).

etnometodológica à sociologia, e assim por diante, oferecendo uma variedade pobre, encapsulada e estática, critica Valles (1997, p.65).

Reconhecendo a diversidade de estilos de investigação presentes dentro de uma única perspectiva que poderia então estar vinculada a mais de uma disciplina, Panton (*apud* Valles, 1997, p. 65) situa, não mais em uma conexão linear, mas através de uma ramificação mais complexa, o lugar da análise do discurso. Tal como se pode observar (fig. 2.1), a análise do discurso deriva simultaneamente da fenomenologia¹²⁸ (que passa aqui a ter o estatuto de uma disciplina, de raiz intelectual de diversas perspectivas e estilos de investigação qualitativa), da lingüística e da antropologia.

¹²⁸ Não se pretende abordar a diversidade de utilizações do termo fenomenologia, entendido por vezes como paradigmático, ou como filosófico ou inclusive como “mandato metodológico” (Valles, 1997, p. 65). É suficiente destacar que, pela sua complexidade, não tenha sido caracterizada unicamente como apenas mais uma perspectiva.

Fig. 2.1 – Disciplinas e perspectivas de investigação qualitativa



Fonte: Valles (1997, p. 65)

Para compreender a atitude do pesquisador diante da multiplicidade de abordagens metodológicas, pode-se recorrer à classificação de atitudes elaborada por Morgan (1983)¹²⁹: a) supremacia: pretende estabelecer uma perspectiva como a melhor, por cima de todas as demais; b) síntese: tenta buscar modos de combinação que maximizem as forças de ambas as perspectivas e minimizem suas debilidades; c) contingência: o investigador analisa as circunstâncias e idiosincrasias do contexto e do fenômeno sob estudo para selecionar então a perspectiva que melhor se adapte; d) dialética: trata-se de aproveitar as diferenças como estímulo para construir novos futuros modos de apreensão da realidade social; e) vale tudo, corresponde à posição sustentada por Feyerabend, que defende que não há idéia, por absurda que seja, que não seja capaz de arrojear certa luz sobre nosso conhecimento da realidade social.

Deslocamos a tipologia de Morgan (1983) para situações específicas em que, neste trabalho, faz-se necessária a reflexão acerca da atitude diante da multiplicidade de abordagens metodológicas. Seguramente que o pesquisador é conduzido pelo objeto e pela sua própria formação a atravessar as bifurcações dos caminhos metodológicos, realizando “escolhas” epistêmicas constantes. No entanto, em alguns momentos, principalmente diante da diversidade das abordagens dentro de uma mesma teoria, como é o caso da análise do discurso,

¹²⁹ Morgan (1983), em verdade, construiu a classificação referindo-se às posturas diante da dicotomia entre o qualitativo e o quantitativo. Aqui utiliza-se, no entanto, de maneira ampliada para as atitudes diante de diversas metodologias, independentemente do grau de coerência e complementaridade que mantenham entre si.

torna-se necessária a eleição de uma abordagem, em outros momentos, a abertura à integração de mais de uma abordagem e, até mesmo, a utilização conjunta de conceitualizações advindas de campos diferentes do saber, tal como aqui se pretenderá, a aproximação entre a análise do discurso e a teoria psicanalítica.

Especificamente com a pretensão de realizar este atravessamento pelo campo complexo da análise do discurso, buscando a aproximação reflexiva com os aspectos em comum com a teoria psicanalítica, é que definimos nossa atitude, dentro da classificação de Morgan (1983), como sintética, contingencial e dialética.

A posição de síntese é a base de uma visão interdisciplinar e atravessa hoje todo o campo das ciências sociais. Um objeto complexo não pode ser compreendido com alguma integralidade a partir de uma visão unidisciplinar, não-sintética¹³⁰. A postura contingencial reside mais no campo da atitude propriamente dita, como pré-disposição interior a agir, do que ao ato em si. Não se trata de uma vulnerabilidade diante do objeto e sim de uma abertura às implicações de cada investigação, independentemente do campo de origem. Postura contingencial é o respeito pelas determinações advindas do próprio objeto e suas derivações epistêmicas. É através da postura dialética, no entanto, que se atribui sentido às anteriores. Não haveria razão para a contingência e, principalmente, para a síntese, a não ser que resultem em um avanço para os campos que sofreram

¹³⁰ A postura sintética aparece neste trabalho, no campo metodológico, na integração entre a análise do discurso e a teoria psicanalítica e no campo conceitual, discutido na primeira parte, na integração entre as abordagens psicanalítica e cognitivista em direção ao objeto motivacional.

integração. A postura dialética¹³¹ torna possível o convívio das diferenças, mas a síntese das diferenças deixa de ser o objetivo para se tornar o impulso inicial de transformação e aperfeiçoamento da investigação social.

As posições de supremacia e de vale tudo não nos parecem ser exatamente posturas integradoras. Uma vez que se pretenda adotar uma perspectiva como a melhor, o caráter hegemônico gera a perda do vínculo interdisciplinar. Enquanto que a postura de vale tudo parece corresponder a uma pluralidade gratuita, desprovida da construção e da reelaboração epistêmica necessária a toda tentativa de aproximação entre visões de mundo. Bericat (1998, p. 31), da mesma forma, descarta essas duas perspectivas de Morgan (1983), a de supremacia, por sua parcialidade, e a de vale tudo, pela sua evidente falta de rigor.

Em análise do discurso, podemos encontrar diversas linhas metodológico-epistemológicas de fundamentação. Desde o nível informacional-quantitativo, passando pelo estrutural-textual até o nível social-hermenêutico, para utilizar uma classificação de Alonso (1998, p.189). Os capítulos a seguir, integrantes da construção dos elementos metodológico-epistêmicos deste trabalho, visam detalhar e diferenciar estas abordagens, pois ignorar essas diferenças, reduzindo-as todas a uma única análise do discurso, contribui ou para a postura de supremacia do lingüístico sobre o social, ou para a postura de vale tudo no campo

¹³¹ Ainda que se torne simplista qualquer menção à posição dialética sem referência à noção hegeliana de *Aufhebung* (palavra que na língua alemã contém uma tríplice significação: anular, guardar e elevar). Sobre o conceito de dialética em Hegel, ver: Hegel (1987) e Konder (1991).

metodológico, em ambos os casos, revela o desprezo pelos fundamentos epistemológicos da análise do discurso em ciências sociais.

3. Da análise de textos à análise sociológica dos discursos

Una parte muy grande de lo que queremos manifestar y comunicar queda inexpresso en dos dimensiones, una por encima y otra por debajo del lenguaje. Por encima, todo lo inefable. Por debajo, todo lo que por sabido se calla.

Ortega y Gasset (1964, p. 140)

A complexidade do campo da análise do discurso pode ser atribuída, em princípio, ao seu caráter constitutivamente interdisciplinar (com raízes e desenvolvimentos em disciplinas das ciências humanas e sociais, como a lingüística, a semiótica, os estudos literários, a antropologia, a sociologia, a teoria da comunicação, a psicologia social e cognitiva e a inteligência artificial). Além da diversidade constitutiva, no entanto, há, sob a denominação de análise do discurso, numerosas linhas analíticas, tendências e modelos distintos¹³² que,

¹³² Sobre o surgimento e o desenvolvimento histórico da análise do discurso atual, ver: Valles (1997, p. 371). Quanto aos principais modelos de análise do discurso, sem pretender abarcar um inventário completo, Haidar (1998, p. 141) catalogou trinta e quatro modelos, considerados principais, dentro de dez tendência diferentes. Dentre os modelos mais conhecidos, estão o modelo transformacional de Chomsky (tendência americana); o modelo da filosofia de Austin e Searle (tendência britânica); os modelos pragmático de Habermas e hermenêutico de Gadamer (tendência alemã); e os modelos da escola francesa de análise do discurso. Ainda que o inventário construído por Haidar (1998) nos sirva de referencial orientador, não procederemos uma nomeação completa de todos os modelos classificados, uma vez que consideramos mais interessante, pela sinteticidade e abrangência epistêmica, o agrupamento dos modelos e tendências em três níveis, propostos por Alonso (1998), a ser discutido a seguir.

pretendendo instaurar-se como hegemônicos ou exclusivos, não situam a si próprios no contexto histórico e epistemológico das ciências da linguagem e acabam por produzir uma ausência de clareza, não apenas acerca da vinculação dos modelos entre si e com as disciplinas originárias, mas em torno da compreensão do que seja esse tipo crucial de análise qualitativa, a análise do discurso.

Um exemplo dessa multiplicidade dissonante é o próprio conceito de discurso, categoria chave nos desenvolvimentos teóricos diversos, que, no entanto, não está unificado, como já mostrava Mainguenu (1976, p. 11), ao analisar algumas das acepções mais relevantes da conceito¹³³. Abril (1994, p. 429) acredita que essa diversidade, longe de desalentar o projeto de uma análise do discurso sistematizada, pode ser o seu principal motor. Aparentemente assumindo a atitude dialética¹³⁴ diante da multiplicidade, o autor em seguida reivindica à análise semiótica do discurso um espaço auto-instituente, demonstrando não apenas uma postura de supremacia, como uma relativa desvinculação entre a análise semiótica e as demais tendências e origens.

A partir do desenvolvimento histórico e da consideração das diferentes direções da análise do discurso, Van Dijk (1990, p. 43 e ss.) elabora as seguintes

¹³³ Dentre a diversidade de empregos do termo discurso, dentro do campo da linguística, Mainguenu (1976, p.11) analisa os conceitos de discurso inerentes à arqueologia epistêmica de Foucault, ao *discourse analysis* anglo-saxão, à linguística do discurso de Barthes e à semiótica narrativo-discursiva de Greimas. Mainguenu discute a dificuldade que tem a análise do discurso em definir o seu objeto. O conceito de discurso e sua articulação ao conceito de texto será retomado neste capítulo.

¹³⁴ Faz-se uma referência às atitudes diante da multiplicidade paradigmática elaborada por Morgan (1983) e já abordadas no capítulo 1 desta parte.

conclusões acerca da caracterização atual baseada na integração dos novos desenvolvimentos da análise do discurso: transdisciplinariedade (a focalização inicial sobre a lingüística foi ampliada especialmente para as ciências sociais); descrição textual e contextual (os métodos formais de descrição textual foram complementados com a descrição das dimensões cognitivas, sociais e culturais do uso da linguagem); interesse pela fala da cotidianidade (do interesse pelos textos fixos e escritos aos tipos orais e dialógicos da fala); interesse pela multiplicidade de gêneros do discurso (não mais restritos apenas à conversação e ao relato, mas incluindo outros gêneros discursivos, tais como o discurso oficial, as entrevistas e a publicidade); abertura da base teórica (especialmente à gramática formal, à lógica e à inteligência artificial). Van Dijk (1990) tece uma caracterização sintética que seguramente supõe a análise histórica e o amadurecimento das perspectivas da análise do discurso, no entanto, parece também idealizar uma relativa padronização que atravessa os múltiplos modelos co-existent.

Alonso (1998, p. 189) propõe a aproximação à variedade de perspectivas de análise do discurso a partir de três níveis básicos: um nível informacional-quantitativo, um nível estrutural-textual e um nível social-hermenêutico. Focalizaremos neste capítulo, o destrinchamento descritivo e a análise crítica de cada um destes níveis, elaborando um percurso em busca da delimitação da análise do discurso no espaço metodológico-epistêmico deste trabalho.

O nível informacional-quantitativo é o mais imediato, descritivo, quantitativo e explorador da dimensão manifesta dos textos. Através da busca de distâncias ou proximidades semânticas, o texto é convertido em um espaço de frequências, de

repetições e associações entre palavras, tornando-se alvo do arsenal de ferramentas estatísticas (Alonso, 1998, p. 189). Trata-se de uma análise de relações e de correlações geradoras de cadeias semânticas que não são mais do que o correlato lingüístico das cadeias estatísticas (Valles, 1997, p. 97). A explicação, por sua vez, não é outra coisa que a geração de um sistema de relações e correlações externas entre as categorias proliferadas pelo próprio sistema de contagem e medida. (Alonso, 1998, p. 191).

A palavra é a unidade central e básica desta análise de conteúdo¹³⁵, e o texto é reduzido a um conjunto acumulado de palavras desprovidas de significado simbólico, uma vez que o que se pretende é uma operação aditiva. Inclusive, como lembra Valles (1997, p. 97), a condição para que a palavra se converta em sinal é a perda de qualquer sentido múltiplo, pluri-significativo ou polissêmico.

Para análise do conteúdo, não há sujeito na leitura do texto; não há interpretação, senão descrição e objetivação dos componentes. A pretensão declarada de objetividade do processo permite-se desconsiderar a subjetividade do analista e os elementos do contextuais. Como denuncia Alonso (1998, p. 98), este nível explícito de dimensão semântica exclui totalmente a dimensão pragmática.

¹³⁵ Este primeiro nível de análise do discurso é considerado correlato da análise do conteúdo, uma vez que é neste nível que se desenvolvem os métodos de análise do conteúdo (Barelson, Laswell e Osgood *apud* Alonso, 1998). Não há uma independência metodológica, portanto, entre a metodologia de análise do conteúdo e a de análise do discurso. A denominação “análise do conteúdo” será empregada neste trabalho como sinônimo do nível informacional-quantitativo de análise do discurso. Ainda que Ibáñez (*apud* Valles, 1997, p. 382) mencione a análise do conteúdo como uma dupla vertente analítica, que se abre em: a análise quantitativa do conteúdo manifesto; e a análise qualitativa do conteúdo latente.

Substituindo a imprecisão constitutiva da linguagem por uma suposta precisão forjada, a análise do conteúdo produz a perda da dimensão subjetiva e relacional da linguagem, onde reside toda a sua profundidade e espessura. Ao negligenciar o processo de produção social do sentido¹³⁶, este primeiro nível da análise do discurso converte-se em um conjunto de referências lexicométricas e demonstra uma vontade simplificadora do fenômeno da linguagem.

Em princípio, poderíamos situar a análise do conteúdo como bordeando o limite entre o qualitativo e o quantitativo. Alonso (1998, p. 193), em sua rigorosa crítica a este nível, por ele denominado de informação sem comunicação, entende que por sua lógica e por sua sistemática de atuação, trata-se de um método eminentemente quantitativo aplicado sobre algo que é radicalmente qualitativo, a linguagem .

O segundo nível de aproximação à análise do discurso nomeado por Alonso (1998, p. 189), o nível estrutural-textual, surge como alternativa ao modelo informacional-quantitativo, constituído por um bloco de perspectivas “etiquetadas” como “semiótica textual”, “semiótica discursiva”, “semiótica estrutural”, “sócio-semiótica” ou “análise semiótica dos discursos”. Este conjunto semiótico apresentou-se, por vezes, sob um caráter unidisciplinar (é o caso da chamada Escola de Paris). Porém, uma segunda versão do projeto semiótico combinou as perspectivas da investigação narratológica (Greimas, Bremond, Genette) das teorias da enunciação (Batjín, Benveniste, Ducrot.), da semântica da cultura

¹³⁶ O tema da produção social do sentido foi discutido em profundidade por Verón (1990).

(Lotman, Uspenski), dos enfoques pragmáticos da filosofia analítica (Wittgenstein, Austin, Grice, Searle, Strawson.), da teoria do texto (Van Dijk, Petöfi) e da sociologia fenomenológica (Goffman, Garfinkel, Cicourel) (Abril, 1994, p. 430).

A diversidade encontrada dentro da perspectiva estrutural¹³⁷ de análise do discurso e a dispersão de seus modelos, envolvendo escolas e autores reconhecidos dentro da análise semiótica, não são fatores impeditivos da crítica acerca da essência do trabalho estruturalista em análise do discurso, que como generaliza Alonso (1998, p. 196), tende a ser sempre a mesmo. Desde Saussure e Propp, até Barthes, Todorov, Kristeva, Greimas e um largo etcetera, há uma tentativa em comum de encontrar isomorfismos ou equivalentes estruturais em línguas, fenômenos, textos ou, até inclusive, sociedades (Alonso, 1998, p. 196).

Há que reconhecer, no entanto, a existência de dois momentos dentro da análise semiótica dos discursos. Um primeiro momento é identificado com a aproximação saussureana, centrado no signo e desconsiderador tanto do enunciado quanto da enunciação e do discurso. Confinada ao âmbito das mensagens, a “semiótica dos códigos” (Abril, 1994, p. 430) busca a dissecação dos textos em unidades mínimas de sentido. Uma vez que a enunciação foi submergida, os sujeitos da enunciação passam a ser simples reprodutores do sistema de articulação de signos. Pela dissociação entre os elementos do discurso e os da intersubjetividade e intertextualidade, a análise estrutural acaba por constituir-se em uma variação sofisticada da análise do conteúdo.

¹³⁷ Estaremos adotando indistintamente as designações, análise estrutural e análise semiótica para nos referir ao nível estrutural-textual da análise do discurso.

A semiótica contemporânea, entretanto, engendra um segundo momento diferenciado dentro da história da análise semiótica dos discursos marcadamente transpassada pela dogmatização dos signos. Ao colocar em questão o conceito de signo (considerado ingênuo e atomístico), a semiótica atual deixa deliberadamente o plano dos signos para se ocupar de sistemas de significação complexos (formado pelos elementos constituintes dos signos, em especial o significado) e provoca o que se chamou, como lembra Lozano (1999, p. 15), crise do signo.

O trabalho inovador de dissociação entre a semântica e sua relação anteriormente obrigatória com o signo foi realizado por Hjelmslev¹³⁸ (*apud* Courtés, 1997, p. 38), que atribuiu autonomia e estatuto de disciplina à semântica. A partir daí, passou-se à delimitação progressiva da ciência da significação que, na convicção de Courtés (1991, p. 38), constitui a finalidade da semiótica.

A semiótica, a partir da irrupção semântica, passa a ser uma “prática especializada de leitura” (Abril, 1994, p. 429). A ampliação da prática semiótica para a análise da significação dos textos onde interatuam sujeitos assinala um distanciamento não somente em relação à vertigem dos signos, mas também, como pretende evidenciar Lozano (1999, p. 247), em relação à euforia do desmascaramento ideológico que caracterizava a semiótica dos anos 60 (Foucault, 1987 e Pêcheux, 1990, fundamentalmente). A semiótica atual deslocou a ênfase dos significados ideológicos para a análise das condições de produção,

¹³⁸ Cortés (1997, p. 38) destaca, além de Hjelmslev, outros semantistas consagrados a partir dessa nova pauta de investigação, dentre eles, Apresjan, Greimas, Katz, Fodor, Pottier, Ulmann e Weinreich.

circulação e recepção dos discursos, tal como aparece nos trabalhos de Verón (1990).

Não há dúvidas quanto à importância da lingüística estrutural para a configuração do campo da análise do discurso, de tal forma que os estudos atuais de análise do discurso, ao se constituírem, já tem que enfrentar a polêmica com a análise semiótica. Entretanto, não há espaço epistemológico para uma postura integradora de síntese¹³⁹ que abra a possibilidade de utilização de elementos da análise estrutural neste trabalho. A pretensão hegemônica e imperialista da análise semiótica (já evidenciada no capítulo introdutório desta parte), não permite a adoção de uma postura integradora.

O discurso de April, um dos autores mais recentes da análise semiótica dos discursos, evidencia a supremacia pretendida pela investigação semiótica, reduzindo não somente toda a esfera da análise do discurso, mas outros campos do conhecimento, a meras expressões e formas representativas da semiótica: “estratégias de investigação que habitualmente se rotulam como “conversacionalismo”, “etnometodologia”, “cognitivismo” o “análise do discurso” (na concepção anglo-saxã) representam próprias e cabais expressões da investigação semiótica se esta se concebe antidogmaticamente como o estudo da produção, circulação e interpretação do sentido em contextos enunciativos determinados” (1994, 429). Ao aparentemente postular o antidogmatismo, revela-se, na verdade, uma postura com presunções totalitárias.

¹³⁹ Referência às atitudes integradoras de Morgan (1983) definidas no cap. 1 desta parte.

Outro risco a que está sujeita uma análise estrutural dos discursos é o de não poder evitar a obsessão pelo inconsciente - traço de todas as leituras estruturalistas das ciências humanas -, denuncia Alonso (1998, p. 198), desde à antropologia à psicanálise; desde a sociologia à crítica literária. A crítica de Alonso (1998), elaborada a partir de trechos extraídos dos próprios estruturalistas, Lévi-Strauss, Lacan e Barthes, revela que os sujeitos ficam fora da análise estrutural e só tem o papel de atualizadores inconscientes de um código que não dominam.

Por outro lado, torna-se inevitável o recebimento de influência fundamentadora dos autores da lingüística estrutural e da semiótica contemporânea, em virtude do lugar que ocupam no desenvolvimento das ciências da linguagem. Também nos cabe o alerta crítico de Alonso (1998) sobre o risco da obsessão pelo inconsciente, uma vez que a aproximação com a teoria psicanalítica transpassa os quadros teóricos e metodológicos deste trabalho. No entanto, a via analítica dos discursos que se está buscando, em seu uso sociológico-interpretativo, distancia-se em essência da análise semiótica, uma vez não pretendemos desenvolver uma análise interna de textos, e sim uma reconstrução dos sentidos dos discursos e dos interesses dos sujeitos.

Nos encontramos assim diante do terceiro nível de aproximação à análise do discurso, o nível social-hermenêutico, também denominado análise sociológica dos discursos, interpretação social dos discursos ou ainda etnolingüística do discurso. Aqui não interessará a quantificação, nem a significação - preocupações primeiras dos níveis anteriores -, mas sim as relações de produção do sentido, o estudo dos discursos e suas determinações e motivações. "O sentido é o

ligamento interno do texto” (Lozano, 1999, p. 33), e é justamente a consideração deste aspecto processual que permitirá a desistência da busca da significação em unidades textuais estáticas.

A análise sociológica dos discursos não é uma análise quantitativa do conteúdo – concebida como uma soma de significados pré-determinados de palavras -, nem uma análise estrutural de textos – realizada em um plano sintático ou semântico -, mas uma análise contextual, onde os argumentos tomam sentido em relação com os atores que os enunciam (Alonso, 1998, p. 212). Pelo fato de não estar focalizada nas funções imanentes ao texto, a análise sociológica dos discursos desprende-se do texto e opera um deslocamento do objeto focalizado pela análise do discurso para a busca das regras de coerência que estruturam o universo dos discursos.

Como categorias linguísticas distintas, texto e discurso necessitam ser compreendidos em suas características diferenciais para permitir o entendimento do objeto e do modo de funcionamento da etnolinguística do discurso. Com a ressalva da pluralidade conceitual dessas categorias inerente à própria multiplicidade de tendências da análise do discurso, já discutida anteriormente. A definição de texto e discurso corresponde ao lugar de importância atribuído por determinada perspectiva a cada categoria de análise. Por exemplo, o discurso não poderia ter a mesma conceitualização na análise semiótica estrutural, onde desempenha uma função de mero produto, enquanto o texto é o processo, o lugar de produção do sentido, e na Escola Francesa, onde os papéis se invertem, e o

discurso passa a estar associado ao processo de produção e a ocupar o lugar principal .

Se o texto é uma materialização lingüística, um objeto, o espaço do enunciado, o discurso é a prática reflexiva da enunciação¹⁴⁰ (Alonso, 1998, p. 201). Os textos são os suportes de um conjunto de discursos diferentes. Um texto pode ser atravessado por vários discursos, porque os discursos não são mais que as “linhas de coerência simbólica com as quais representamos, e nos representamos, nas diferentes posições sociais” (Alonso, 1998, p. 201).

A formalidade do texto e seu atravessamento por entradas subjetivas e sociais caracteriza a dualidade constitutiva da linguagem (Brandão, 1991, p. 11). O discurso é o lugar da constituição da subjetividade, do desejo e da contradição natural do sujeito, opostamente, o texto é “o âmbito dentro do qual as frases perdem sua ambiguidade” (Lozano 1999, p. 36).

O que analisamos, portanto, no trabalho de investigação, são discursos, não textos. Na investigação social o que interessa não é o estilo textual, nem a busca da estrutura subjacente do texto, mas a atuação deste “complexo fenômeno cognitivo e social que chamamos discurso” (Alonso, 1999. p. 332). Mediante a incorporação dessa visão pragmática, a interpretação social dos discursos declara

¹⁴⁰ Os conceitos de enunciado e enunciação são devidos a Benveniste (1974) que rompeu com as dicotomias estruturais saussureanas (fala e língua; significado e significante; sintagma e paradigma). Benveniste (1974) incorporou a subjetividade aos estudos lingüísticos, através da noção de enunciação (ato de produzir um enunciado). Já não se trata das entidades dicotômicas, senão de duas posições na operação que supõe a passagem da língua ao discurso, explica Lamíquiz (1994, p. 28). A análise da enunciação se dedica aquilo que no enunciado indica a atitude do sujeito. A enunciação é colocação em discurso da língua por um sujeito (Lozano, 1999, p. 90; Lamíquiz, 1994, p. 28). É justamente a partir dos estudos sobre enunciação que a análise do discurso se desenvolve.

o seu interesse não pelo que os textos formalizam, mas por aquilo que os discursos fazem e de que são constituídos os discursos¹⁴¹. Ainda que a semântica como relação das frases com os estados de coisas que significam não possa se opor, como lembra Lozano (1999, p. 91), à pragmática como relação das frases com quem as usam e interpretam. Brown y Yule (1993, p. 13), por sua vez, confessam apelar ao enfoque pragmático, procurando evitar o perigoso extremo de recorrer à perspectiva individual (ou idiossincrática) na interpretação de cada fragmento discursivo, referindo-se criticamente à postura hermenêutica.

O que se percebe é que, entre os autores da análise do discurso contemporânea, há posições diferenciadas por ocasião das associações entre a pragmática, a semântica e a hermenêutica. Mas há um consenso com relação à aproximação entre a análise do discurso e a pragmática. Existe um acordo de que a análise sociológica dos discursos não deve ocupar-se diretamente da sentença em si, da relação dos signos entre si ou com o que eles designam (campos da sintaxe e da semântica), mas da localização pragmática da sentença, da produção e dos efeitos dos enunciados em um determinado contexto do discurso. Verón (1990) assinala que a presença do social na linguagem somente é localizável mediante a passagem da semântica à pragmática (relação dos signos com os seus usuários, com o contexto da situação de fala).

Fazer análise do discurso implica necessariamente fazer sintaxe e semântica, porém consiste basicamente em fazer pragmática. Tanto em análise

¹⁴¹ Essa visão performática dos discursos inerente à análise sociológica dos discursos é o que justifica o espaço mais adiante destinado neste capítulo à Teoria dos Atos da Fala.

do discurso, quanto em pragmática, o objetivo é descrever o que fazem as pessoas quando usam a linguagem, e explicar os aspectos linguísticos do discursos como os meios empregados nessa atividade. A análise sociológica dos discursos, em sua dimensão pragmática, investiga regularidades sociais e não “leis” formais; encontra referências a contextos, mais que universais, linguísticos e antropológicos; opera por analogia e interpretações locais e não por protocolos genéricos; e tenta descobrir as regularidades encontradas nas realizações linguísticas que empregam as pessoas para comunicar estes significados e intenções (Brown y Yule, 1993, *passim*).

Esta questão da busca por regularidades no discurso, também objeto de divergência entre os autores, merece ser alvo de questionamento dentro da análise do discurso. Brown y Yule (1993) postulam insistentemente que o papel do analista reside em descobrir regularidades em seus dados e descrevê-las. “Não só estamos dispostos a buscar regularidades, senão que tendemos a perceber as mesmas” (1993, p. 89). A intenção de sistematização, padronização e controle daquilo que, por sua natureza é disperso, contraditório e diferente, parece ser uma versão qualitativa da análise do conteúdo, atormentada com a frequência e a regularidade.

O que diferencia a análise sociológica dos discursos da análise do conteúdo, onde o sujeito é dissolvido no objetivismo dos sinais, e da análise estrutural, onde o sujeito fica suspenso na interpretação objetivada, é exatamente a recuperação do sujeito no texto. Postular que o discurso é atravessado pela unidade do sujeito é incorrer em uma impossibilidade

epistemológica, a partir do momento em que se trabalha, nas ciências da linguagem, com uma noção de sujeito dividido, fragmentado e que reflete no discurso a sua dispersão constitutiva. No discurso não há regularidades e sim dispersão, diferenças e descontinuidade dos planos de onde o sujeito fala.

Brandão (1991, p. 30), coerente com as características de sua obra atravessada pelas consequências das determinações da ordem da ideologia e do desejo inconsciente sobre o discurso, discorda que a análise do discurso deva buscar a unidade de todas as formações discursivas de uma conjuntura.

A análise das estruturas e funções do discurso se dá através do relato das trocas discursivas sobre os episódios informais em que os fenômenos psicológicos motivacionais são trazidos à existência (Harré, 1997, p. 27). “É através do discurso que construímos a forma da experiências pessoal, as vezes chamada subjetividade.” (Harré, 1997, p. 39)

O próprio conceito de modalidade inerente à análise do discurso, como manifestação da subjetividade, aparece como o principal dificultador da pretensão de busca por regularidades. Lozano (1999, p. 65) relata que a modalidade aparece na teoria lingüística, como a forma lingüística de um juízo intelectual, de um juízo afetivo, ou de uma vontade que um sujeito pensante enuncia a propósito de uma percepção ou de uma representação de seu espírito. Diante da vulnerabilidade dos juízos humanos e da plasticidade dos desejos que se possam manifestar no discurso, a modalidade discursiva interrompe a busca da regularidade linear e impõe a diferença, a singularidade e a contradição como temáticas do discurso.

A modalidade tem sido considerada tradicionalmente como uma mudança morfológica no discurso que expressa subjetividade e revela a posição e a atitude do sujeito que a enuncia. Para Pottier (1975, p. 116), a modalidade se expressa por meio de auxiliares sempre relativos à subjetividade (volitivos, desiderativos). Para Culioli. (*apud* Lozano, 1999. p. 64), modalidade será entendida por aspectos expressos em um quádruplo sentido: 1) afirmação ou negociação; 2) certo, provável, necessário; 3) apreciativo; 4) pragmático, causativo ou que implique relação entre sujeitos. A compreensão de Pottier é mais direta no que tange à incapturabilidade do desejo no discurso. E a sub-divisão apresentada por Culioli expressa, na verdade, uma classificação das irregularidades do discurso provocadas pelo sujeito.

Wunderlich (1980, *passim*) associa as modalidades à enunciação, às marcas que o sujeito não cessa de dar ao enunciado. O enunciado, este sim submetido à regularidades, principalmente quantitativas e estruturais, é marcado, atravessado pelo sujeito da enunciação. As modalidades enunciativas é que seriam, então, o foco principal de interesse da análise do discurso preocupada com a riqueza das irregularidades enunciativas.

Os sujeitos do discurso não codificam e decodificam mensagens cujo sentido se acharia pré-definido em um código subjacente. O que ocorre é uma colocação no discurso de uma série de esquemas interpretativos produtores do sentido. Portanto, o sentido de um enunciado não está dado *a priori* e em definitivo, no instante da pronúncia, senão que é renegociado e redefinido na interação. Os sujeitos continuamente fazem inferências e redefinições

retrospectivas e prospectivas a partir do que se está dizendo no momento (Martín Criado *apud* Valles, 1997, p. 374), corrigindo um sentido anterior ou antecipando um sentido que ainda está por vir. O sentido é constantemente construído e negociado pelos sujeitos na interação.

Além das irregularidades provenientes das características do sujeito e da produção do sentido, há ainda outras fontes referenciais de incertezas na análise dos discursos, oriundas do que se denomina contexto discursivo. A linguagem não é examinada em abstrato, como um fenômeno isolado, mas sempre em relação a uma situação, seja ela social, psicológica e interativa, ou seja, o produto lingüístico nunca é exclusivamente código, senão que é o “código em situação” (Rodríguez, 2000, p. 50). Esse conteúdo experiencial, ideacional ou situacional do discurso é denominado de contexto.

Contexto é o mundo físico e social que interage com o texto para criar o discurso (Cook, 1990, p.156). Um contexto de situação apropriado ao estudo lingüístico põe em relação as seguintes categorias: a) as características relevantes dos participante, considerando a ação verbal e a ação não verbal dos participantes; b) os objetos relevantes; e c) o efeito da ação verbal. (Firth, 1964, p. 182). O contexto, então, é a dimensão mais ampla do texto, suporte das interpretações, que envolve as subjetividades, as ações, os objetos e os efeitos discursivos. O contexto é criado pelo próprio texto para constituir o discurso. A importância atribuída ao contexto pelas análises do discurso de caráter pragmático amplia a possibilidade de interpretação do discurso (e transformação do contexto), mas não garante o encontro de objetivações e regularidades, ao contrário, amplia

o campo de incertezas. Abril (1994, p. 428), inclusive, considera a noção de contexto como sumamente vaga.

Outro aspecto inerente ao discurso e que contribui para a sua complexidade, ambiguidade e, em um certo sentido, a sua inapreensibilidade, é a chamada interdiscursividade – pressuposto de que nenhum discurso pode ser tomado isoladamente, pois se encontra em uma cadeia infinita de interdiscursividade. Pecheux (1990, *passim*) associa a interdiscursividade às relações de sentido, onde todo discurso remete a outro, com o qual pode estabelecer uma relação de aliança, de antagonismo, de resposta direta ou indireta.

A partir da idéia de uma cadeia discursiva, onde um discurso se remete sempre a outro, indefinidamente (Pêcheux, 1990; e Lacan, 1988), Courtine (*apud* Haidar, 1998, p. 131) introduz a categoria de memória discursiva, na qual o diálogo interdiscursivo se expande às formações anteriores.

A memória discursiva não está relacionada com a memorização psicológica, mas com a existência histórica do enunciado dentro das práticas discursivas de uma determinada conjuntura (Haidar, 1998, p. 131). A prática da investigação qualitativa, utilizando a técnica da entrevista em profundidade, nos revela a operacionalização da categoria de memória discursiva, através da percepção dos efeitos de memória específicos que irrompem do discurso dos sujeitos. O fenômeno do discurso põe em circulação formações, individuais ou coletivas, já enunciadas anteriormente, que passam a ser repetidas, refutadas ou transformadas.

Billig (1997, p. 42) traz uma concepção de memória discursiva não associada à existência histórica do enunciado, mas como possibilidade de atualização e construção do passado no discurso. A ênfase, para o analista do discurso, recai sobre o exame do que as pessoas estão fazendo quando fazem afirmações de memória e como podem, através da conversação, construir histórias sobre eventos passados. Neste sentido, diz Billig (1997, p. 131), a memória pode ser uma atividade social conjunta. Esses vínculos de atualização discursiva, quer de memória quer de antecipação, são os fenômenos característicos da interdiscursividade.

A análise dos três níveis de aproximação à análise do discurso traz a percepção de que, apesar da multiplicidade de abordagens, perspectivas e modelos de análise do discurso, com seu arsenal de categorias, conceitos e ferramentas, faz falta uma visão integrada que, sem precisar romper com a estrutura epistemológica de cada visão, possibilitasse uma aproximação menos fragmentada do discurso e das categorias da investigação social que habitam o discurso.

Na análise do discurso não se pode fazer um só tipo de análise (Alzaga, 1998, p. 95). A proposta de abertura das possibilidades de análise esbarra no problema do atravessamento epistemológico em que se pode incorrer nas tentativas integradoras, uma vez que entre perspectivas de níveis diferentes (considerando os três níveis de análise do discurso, o quantitativo, o semiológico e

o sociológico) seguramente haverá incompatibilidades ontológicas e epistemológicas¹⁴².

Há propostas integradoras que parecem respeitar os limites da compatibilidade e da coerência epistêmica, como é o caso da perspectiva desenvolvida por Van Dijk (1990), que pretende uma aproximação entre o discursivo, o cognitivo e o social; a abordagem de Haidar (1998) que, ao centrar-se sobre a Escola Francesa de análise do discurso, não se fecha à integração de elementos de outras tendências como a lingüística textual, os modelos argumentativos, as teorias da narração e as teorias do sujeito.

Esta posição de abertura teórico-metodológica exige por parte do investigador, além da precaução epistemológica, a atenção aos seguintes aspectos: visão global e histórica das perspectivas e modelos, situados em níveis ou planos epistêmicos; atenção ao trabalho de redefinição das categorias quando retiradas de sua região de origem e, simultaneamente, preservação do conceito original; e consciência acerca do grau de integração possível.

O delineamento metodológico deste trabalho, comprometido com o quadro teórico e com as características do objeto, não pode ignorar, por exemplo, as contribuições da lingüística estrutural, no que se refere à busca de estruturas subjacentes ao texto. Essa lógica que se opera na análise estrutural pode ser utilizada, como ressalva Alonso (1998, p. 202), para complementar a análise

¹⁴² Como exemplo de transgressão epistemológica no campo das ciências da linguagem, ver uma certa linha de investigação psicolinguística, empreendida por Cantero y Arriba (1997), que, para se constituir, mistura desde a psicologia cognitiva de Luria e Vygotsky, reconhece influências da Gestalt, da análise transacional, da psicanálise e, como se não fora suficiente, utiliza conceitos desconsiderados pela academia provenientes da chamada Programação Neuro-Lingüística.

sociológica dos discursos, ainda que não seja análise sociológica dos discursos. Há possibilidade de complementaridade representa um grau mínimo de integração, longe de uma fusão de abordagens que, como já foi apontado, situam-se em níveis epistemológicos distintos.

A concepção performática, incorporada pela análise sociológica dos discursos, na qual o discurso é considerado fundamentalmente como um ato, ou como uma série de atos (cognitivos ou de outro tipo), encontra suas origens na Teoria dos Atos da Fala – tradição gerada, dentro da filosofia da linguagem, por Wittgenstein (1989) e Austin (1970). Além dos formuladores, a Teoria dos Atos da Fala passaria a ter Searle (1980) como representante mais destacado e sistematizador da teoria.

A Teoria dos Atos da Fala realizou o deslocamento da função essencial da linguagem da representação à ação. Estranhamente, estudiosos contemporâneos da filosofia da linguagem, como Frapolly y Romero (1998, p. 27), insistem na capacidade de representação como função essencial da linguagem.

Na linguagem estudada desde a performance, Haidar (1998, p. 120) destaca dois níveis de análise: a linguagem em ação (o uso); e a linguagem como ação, os atos de fala, o impacto dos atos do discurso, o discurso mesmo. O ato é, pois, a unidade mínima da pragmática enunciativa (Gallardo *apud* Rodrigues, 2000, p. 77). Os atos da fala são unidades básicas ou mínimas da comunicação lingüística (Schmidt, 1973, p. 57). Constituem unidades discretas do discurso delimitadas por um sistema de regras e tomadas como condutas que revelam unidade de vontade expressa (Austin, 1970).

Em um trabalho anterior, elaboramos um relato sintético envolvendo as construções iniciais da Teoria dos Atos da Fala e assinalando os dois momentos da formulação austiniana dos atos:

Wittgenstein ⁽¹⁹⁸⁹⁾ indica que o locutor não apenas descreve e constata fatos, mas ao enunciar a sentença já está, de fato, executando a ação. Austin (1970) sistematiza uma dupla classificação dos atos linguísticos. Distingue, inicialmente, dois tipos gerais de uso da linguagem ou de sentenças: o constativo, em que sentenças são usadas para descrever fatos e representar o real; e o performativo, no qual se realiza a ação através do proferimento de uma sentença. Reduzindo todos os atos aos performativos, uma vez que "nos próprios constativos está incluso um fazer que permanece quase sempre não-dito" (Ricoeur, 1991, p. 57), o próprio Austin (1970) ultrapassa essa distinção. Surge, então, uma nova classificação, designando três dimensões dos atos da fala: o ato locucionário, que vem a ser o proferimento de uma sentença de língua; o ato ilocucionário, que consiste no ato de fazer algo através desse proferimento; e o ato perlocucionário, que diz respeito às consequências geradas por um ato de fala (...). Com a passagem da primeira à segunda classificação, Austin não mais elabora uma tipologia dos atos possíveis, mas declara a necessária presença das três dimensões - locucionária, ilocucionária e perlocucionária - em um mesmo ato de fala (Godoi, 1995, p. 35).

A segunda formulação de Austin (1970), apesar de encontrar correspondência nos atos da formulação inicial, engendra em cada ato da fala três subatividades analiticamente discerníveis. Ainda que seja na força ilocucionária que resida o núcleo do ato de fala, dizer é fazer algo não só da ordem das ações, mas da ordem dos sentimentos e pensamentos a que a fala se reporta. A ilocução implica na produção de resultados extralinguísticos, tais como, convencer,

desanimar, assustar, surpreender a alguém, compreendidos como efeitos perlocucionários.

A Teoria dos Atos da Fala exerce inegável influência sobre o pensamento lingüístico contemporâneo e, além de amplamente utilizada, é alvo de diversas críticas por parte dos autores da análise do discurso. A intenção perlocucionária (o efeito pretendido pelo sujeito) e o efeito perlocucionário (o efeito realmente gerado pelo ato) são, por exemplo, considerados conflitantes e confusos em Austin (Edmondson, 1981, p. 20).

Outro dos problemas da Teoria dos Atos da Fala, tal como se desenvolveu até hoje, é que as condições de adequação¹⁴³, eixo central da teoria, se formulam sempre atendendo a contextos verbais muito simples. Ignora-se o fato de que os atos da fala não se podem executar isolados, um por um, e que sua evolução não é independente da evolução daqueles que os acompanham. Antes sim, os atos da fala se apresentam em sequência e são executados por falantes que estão participando em atividades reguladas. (Ferrara, 1998, p. 15).

Há ainda quem aponte a necessidade de re-interpretar a noção de ato ilocucionário (Edmondson, 1981, p. 20) e até quem acuse diretamente a obra de Austin (1970) de incompleta, anárquica e contraditória (Julio, 1998, p. 8).

Infelizmente, os autores das críticas mencionadas não desenvolvem a argumentação com profundidade e clareza suficientes. Com exceção da crítica de

¹⁴³ Definidas por Searle (1980), condições de adequação são aquelas consideradas necessárias e suficientes para se executar um ato de fala adequadamente. A crítica de Ferrara (1988, p. 20) se refere ao fato de que essas condições não se adaptam às variações de contexto, ou de número de

Ferrara (1998), que se refere à dificuldade de aplicação da Teoria dos Atos da Fala nos estudos de atos em sequência, os demais autores, além de não oferecerem explicações argumentativas em torno da crítica, a tecem de uma maneira tão vaga e vazia que em nada nos pode ampliar a compreensão da Teoria dos Atos da Fala.

A questão central desenvolvida pela Teoria dos Atos da Fala, que encontra correspondência na busca de caminhos metodológicos empreendida neste trabalho, é o fato de que, sob a roupagem geral dos enunciados, se escondem duas grandes classes de expressões, identificadas por Fernandez (1998, p. 193): as que possuem significado cognitivo e as que possuem significado afetivo. O sentido desta distinção seria o tema da obra principal de Austin (1970) e a demarcação de outro ponto de cruzamento epistemológico entre o percurso metodológico e a teorização elaborada na primeira parte deste trabalho.

Se discurso é ato, amplia-se a possibilidade de investigação do conteúdo motivacional a partir da análise do discurso e reduz-se a distância epistemológica entre o objeto de estudo motivacional e a construção metodológica deste trabalho. Os estudos dos motivos engendrados das ações, dos atos, sejam eles de ordem cognitiva ou pulsional, encontram no discurso o nível de análise mais privilegiado. O discurso é a esfera onde os sujeitos atualizam as suas motivações comunicativas.

participantes, não sendo condições suficientes para que um ato de fala em sequência seja adequado.

4. Teoria psicanalítica e análise do discurso. Sobre a interpretação do discurso na investigação social

Compreender é interpretar. E interpretar é voltar a expor o fenômeno com a intenção de encontrar seu equivalente.

Susan Sontag (1984, p. 19)

A aproximação entre noções ou conceitos da psicanálise e da investigação social remonta a uma história de deformações e distorções dos conceitos freudianos¹⁴⁴. O revisionismo psicanalítico dos autores culturalistas, na tentativa de sociologizar as categorias psicanalíticas, diluiu os conceitos psicanalíticos no social. A psicanálise foi tomada como um saber passível de ser anexado às ciências sociais. Pretendia-se operar a junção do psíquico e do social somente depois de banalizar ambos, gerando o que Recio (1995, p. 487) denominou o mal-entendido psicanalítico nas ciências sociais.

Essa modalidade de anexação-subordinação reduz a teoria psicanalítica a um saber regional apto para complementar um ponto de vista alheio e esta

¹⁴⁴ O tema da aproximação entre a psicanálise e o campo social foi estudado em um trabalho anterior: Godoi (1995). A crítica ao “sociologismo psicanalítico” presente naquele trabalho pode ser subdividida em dois grupos: a deformação sociologista e a deformação revisionista. No primeiro grupo está a chamada “sociologia psicanalítica”, representada por Bastide (1974) que se restringe a uma extrapolação mecânica de conceitos pertinentes à vida individual. No segundo grupo encontram-se as distorções operadas pelos autores chamados culturalistas ou revisionistas da obra de Freud: Erikson (1976), Fromm (1984), Horney (1957), dentre outros, que no momento da extração da psicanálise do campo individual, acabaram por mutilá-la. Recio (1985, p. 487) estende a crítica de deformação na forma de vinculação entre os dois campos também a Durkheim, Marcuse e Mead. Excetuam-se a essa crítica, ao nosso ver, as tentativas mais contemporâneas de Enriquez (1990; 1974) e Chanlat (1990).

complementaridade se realiza transformando o sujeito do inconsciente nos sujeitos requeridos pelos diferentes saberes (Recio, 1995, p. 487).

A postura de integração de Recio (1995) entre a psicanálise e o campo da investigação social, apesar de fugir às perspectivas reducionistas mencionadas, pode parecer tangenciar a atitude morganiana da supremacia, apesar não carecer de coerência e de não se tratar, na verdade, de estabelecer uma disciplina como melhor do que a outra e sim como pertencente a planos “hierárquicos” diferentes. Para Recio (1995, p. 487), tanto a psicanálise quanto a linguística são teorias gerais (não regionais, específicas) das ciências sociais porque, a partir delas, se pode dar conta do social. Outros saberes como a semiologia, a antropologia, a história das mentalidades, ou a própria investigação sociológica de textos e discursos, podem remeter-se à linguística e à psicanálise, enquanto a linguística ou a psicanálise não são abordáveis a partir destes saberes.

Não se trata, portanto, de propor uma anexação da psicanálise à análise do discurso, mas a partir do campo da investigação sociológica do discurso, recorrer à teoria psicanalítica naquilo em que ela possa se aproximar, detalhar e ampliar a compreensão da metodologia da análise do discurso.

A linguagem constitui um terreno em comum ao sujeito, à investigação social e à teoria psicanalítica. Recio (1995, p. 482) sugere que a relação da psicanálise com a linguística, especificamente, seja pensada em duas modalidades: a linguagem é a condição do inconsciente e o inconsciente é a condição da linguística. À linguística caberia interpretar aquilo que Barthes alguma

vez denominou “formas laicas do inconsciente” (*apud* Abril, 94, p. 457). Ainda que o inconsciente se estruture como uma linguagem, como diz o clássico aforisma lanarão¹⁴⁵, o inconsciente linguístico não coincide com o inconsciente freudiano.

O fato de o sistema inconsciente utilizado pelos linguistas, semiólogos ou antropólogos não ser o sistema inconsciente de Freud (1982c), faz surgir uma preocupação, relatada por Pereña (1994, p. 445), por exemplo, de que a aproximação da psicanálise à análise do discurso possa implicar em violentar os limites da prática clínica, uma vez que já não se faz psicanálise, senão outra coisa distinta. Trata-se de uma preocupação típica, ainda que responsável, da mentalidade regional descrita anteriormente, onde a psicanálise é que precisa envolver-se de precaução epistêmica, pois será aplicada, deslocada a outro campo. A direcionalidade da aproximação entre a análise do discurso e a psicanálise, para não incorrer em um conjunto de equívocos epistemológicos, precisa ter como ponto de partida o saber específico, ou seja, a análise do discurso. O saber específico remete-se ao saber, ou aos saberes, gerais, buscando referências para o aprimoramento conceitual, para a ampliação de sua capacidade interpretativa e, inclusive, e para repensar seus limites e posicionamentos epistemológicos.

Ao criticar os modelos de análise do discurso que só se preocupam com a dimensão do explícito e não consideram a dimensão do implícito, Haidar (1998, p.

¹⁴⁵ "O inconsciente é estruturado como uma linguagem" (Lacan, 1985, p. 25). A partir deste aforismo, Lacan inaugura a análise lingüística como método apropriado para o estudo do inconsciente, não precisamente porque o material psicanalítico seja verbal (Lacan, 1957-1958), senão

140) expõe o princípio da economia da linguagem, quer dizer, a idéia de que os discursos sempre devem manejar muitos pressupostos, muitos implícitos que dêem conta de vários aspectos por inferência, sem que seja necessário enunciá-los verbalmente. A dimensão explícita e implícita¹⁴⁶ são constitutivas de qualquer discurso.

Todo discurso contém elementos excluídos do campo da dizibilidade. Os implícitos e os silêncios discursivos constituem o substrato mais importante da análise do discurso, uma vez que estão associados à produção do sentido discursivo. Os implícitos, mencionados por Haidar (1998, p. 140), distinguem-se dos silêncios discursivos descritos por Pêcheux (1990, *passim*). Enquanto o implícito corresponde a uma inferência sobre o explícito, a um prolongamento de sentido latente, os silêncios discursivos, que em Pêcheux (1990) estão associados aos processos de esquecimento gerados por um efeito ideológico, correspondem à zona do excluído, do proibido, dos tabus do discurso.

Pêcheux (1990) refere-se a dois tipos de esquecimento, a duas zonas do excluído: uma pertencente à ordem do inconsciente e a outra pertencente à própria enunciação, à ordem latente¹⁴⁷. Sem pretender discutir com Pêcheux (1990) acerca dos efeitos inconscientes da ideologia, Alonso (1998, p. 210) limita

porque a lingüística oferece o melhor modelo disponível para explicar as estruturas e as leis desse material. (Godoi, 1995, p. 113).

¹⁴⁶ O explícito é o dito no discurso, o que se encontra verbalizado na superfície discursiva, o implícito é o sentido que se infere e que tem como suporte o dito explicitamente (Haidar, 1998, p. 139).

¹⁴⁷ Sobre a descrição freudiana do aparelho psíquico, especialmente a primeira tópica que divide o sistema consciente e o sistema inconsciente (formado pelo inconsciente propriamente dito e pelo

a análise sociológica dos discursos ao espaço do latente, não do inconsciente. Considerando que os sujeitos não são inconscientes de suas práticas discursivas, e sim que não reconhecem, em sua totalidade, os efeitos e as ações geradas pelos discursos, a análise sociológica dos discursos focalizar-se-ia sobre as funções latentes dos discursos na vida social (Alonso, p. 1998, p. 210).

A exclusão do campo inconsciente como espaço de atuação da análise do discurso não dilui a possibilidade de articulação entre a psicanálise e a análise do discurso. Afirmar que se trata, em análise do discurso e em psicanálise, do mesmo objeto seria um grave equívoco, com prejuízos para ambas as regiões, além de incorrer na estratégia de anexação epistemológica já criticada. Análise do discurso e psicanálise possuem estatutos epistemológicos distintos, objetos de estudo concebidos diferentemente e práticas metodológicas distintas. A aproximação torna-se possível em função dos seguintes fatores e condições: em virtude de ser a análise do discurso um campo transdisciplinar quem mantém fronteiras não só com a psicanálise, mas com disciplinas das humanidades, como a sociologia, a antropologia e a história; em função da possibilidade de compatibilização da noção de sujeito das duas regiões (elaborada no capítulo 1); por manterem ambas a prática do discurso como nível de análise privilegiado; e em virtude de terem a interpretação como núcleo técnico fundamental.

A psicanálise questiona a unicidade significativa da concepção homogeneizadora da discursividade. Em consequência da concepção de sujeito

latente), ver, além das obras de Freud (1982a e 1982c), Garcia-Roza (1988). Note-se que o latente faz parte do sistema inconsciente.

dividido estruturalmente entre consciente e inconsciente, a psicanálise busca a sua forma de constituição na diversidade de uma “fala heterogênea” (Brandão, 1991, p. 54). O discurso social, por sua vez, é uma suplência ilusória da heterogeneidade constitutiva do sujeito, uma prótese concebida para encobrir o desajuste estrutural entre linguagem e sujeito. Há no discurso social um projeto unidade de sentido, como explica Pereña (1994, p. 468), de homogeneidade da significação, paradoxalmente, existe consciência de sua condição metafórica, quer dizer, da imprevisibilidade do sentido.

Essa lógica discursiva supõe a condição de falta, de não completude do sujeito. A individuação, entretanto, na busca por produzir consensos interpelativos, pode sofrer variações, que se manifestam através dos mecanismos descritos por Maingueneau (1976): emascaramento (o sujeito busca apagar de seu discurso as marca que permitirão classificá-lo em determinado grupo ou atribuí-lo a determinada ideologia); simulação (o sujeito toma o vocabulário de um grupo que não é o seu, para produzir um discurso do seu grupo); conveniência (é um mecanismo onde há um acordo entre o locutor e os destinatários, então o sujeito utiliza um vocabulário que o classificará como pertencente a determinado grupo, porém a utilização é para ironizar, para atacar, para negar).

No mecanismo da conveniência, o sujeito da enunciação toma o lugar de outro sujeito para destruir ou desqualificar o discurso do outro. Entre os mecanismos de emascaramento e simulação aparece uma lógica contraditória. No primeiro, o sujeito, em um mecanismo denegatório, exclui o outro e, no segundo, por meio de uma identificação imaginária, incorpora o discurso do outro como seu.

Os mecanismos de encobrimento do sujeito produzidos na linguagem revelam a própria essência da individuação. O sujeito, no ato de enunciar, surge e desaparece, se constitui e se apaga no campo do outro.

A natureza da linguagem é da ordem do mal-entendido, do equívoco, produzido pela ambiguidade da palavra, pela polivalência de significações e pela ausência de um sentido fixo. A inexistência de uma relação imediata e obrigatória entre um significante e um significado determina a polissemia e a abertura de sentido do discurso, uma vez que é a relação de um significante a outro significante (articulados na cadeia) que engendra a relação do significante ao significado no processo de construção do sentido.

O mecanismo significante está na emergência das formações do inconsciente. Como dizia Lacan, "o que se chama o inconsciente é o significante em ação" (1998, p. 81)¹⁴⁸. Ricoeur referia-se ao inconsciente como o "involuntário absoluto", no entanto, suas obras mais tardias, já não mais reconhece o inconsciente como involuntário, mas como portador de um sentido que se oferece à decifração (Ricoeur, 2001, p. 32).

A formação do sentido inerente ao processo de interpretação do discurso não está ligada a uma injeção de sentido atribuída pelo analista do discurso, tal como se o sentido já estivesse dado *a priori*, mas a uma abertura de sentido à

¹⁴⁸ É através das formações que Freud analisa a estrutura do inconsciente. Trata-se efetivamente de uma estrutura única e homogênea encontrada nos sintomas, nos sonhos, nos atos falhos e nos chistes: "em todas as partes estão as mesmas leis estruturais de condensação e de deslocamento" (Lacan, 1998, p. 77). Leis análogas às que a análise lingüística permite reconhecer como sendo os modos em que se engendra o sentido segundo a ordem do significante. A partir desta constatação, Lacan retoma o caminho traçado por Freud, passando a investigar a articulação entre as formações do inconsciente e a criação do sentido (Godoi, 1995, p. 113).

cadeia significativa. Alonso (1998, p. 220) ressalva que a interpretação, como leitura de sentido, não está aberta a qualquer sentido, mas apenas aos que se derivam de seus atores como precipitação de circunstâncias sociais e pessoais.

Interpretar o discurso é estabelecer seu sentido através de um processo permanente de decomposição e recomposição (Alonso, 1998, p. 220). A interpretação é o descobrimento do sentido, porém não de uma maneira arbitrária, de imposição do eu sobre qualquer realidade, senão de encontro intersubjetivo entre o sujeito como gerador de sentido e o mundo da vida em que se encontra como limite dos significados (Alonso, 1998, p. 212).

A função de produção do sentido pertence simultaneamente ao investigador, ao sujeito e ao contexto. É a visão construtiva do investigador que narra e reconstrói o discurso. Não se trata, porém, de um subjetivismo puro, mas de um “subjetivismo objetivado socialmente”¹⁴⁹. Os próprios discursos e contextos é que constituem os limites e os princípios de validação da interpretação, os objetivadores da subjetividade. Os limites da interpretação, portanto, são definidos pelos próprios objetivos da investigação. Assim, a validação da interpretação depende: da coerência argumentativa; da razão, da consistência e da honestidade do teórico; da adequação à comunidade em que se realiza; dos objetivos sociais

¹⁴⁹ Para explicar os limites sociais do subjetivismo, Alonso (1998, p. 212) lembra o dizer de Eco, de que o leitor não pode usar o texto como desejo, senão como o texto queira ser usado. A ausência de limites à interpretação é associada por Alonso (1998, p. 213) à noção de sobreinterpretação, não na concepção freudiana como uma interpretação que se produz secundariamente quando não se pode proporcionar uma interpretação coerente e completa, tal como na interpretação dos sonhos (Laplanche y Pontalis, 1979, p. 433). Ao contrário, Alonso (1998, p. 213) considera a sobreinterpretação em sua acepção de interpretação insustentável, descontextualizada e excessiva, guiada mais pela intenção unívoca do receptor do que pela postulação coerente de uma intenção do texto.

da interpretação. Ainda que, em última instância, seja o sujeito quem atribui o sentido do discurso, uma vez que o analista do discurso está na posição de ouvinte que formula interpretações que podem ou não ter sentido, a validação da interpretação está associada à sua capacidade de reconstrução do campo de forças sociais que deu lugar a investigação. Trata-se de um duplo enfoque pragmático: pragmática dos discursos sociais, pragmática da estratégia de investigação (Alonso, 1998, *passim*).

O analista do discurso, não tem acesso direto ao significado pretendido pelo falante ao emitir um enunciado, e tampouco deve estar preocupado em compreender diretamente o significado presente na intencionalidade do sujeito. Lacan, sobre a questão da compreensão e da escuta do discurso como superação da significação fingida, fazia um alerta aos analistas: "evitem compreender! Que uma das orelhas ensurdeça, tanto quanto a outra deve estar aguda" (1988, p. 89).

Pelo fato de ter um acesso limitado ao que o sujeito pretende expressar em um fragmento de discurso, qualquer informação ou implicação identificada terá o caráter de uma interpretação, ou seja, constituirá um processo de inferência através da qual se pode chegar à interpretação dos enunciados e das relações entre eles (Brown y Yule, 1993, p. 56).

A própria noção de texto, definida por Brown y Yule (1993, p. 31), como o registro verbal de um ato comunicativo, ou seja, a representação escrita de um texto falado, já implica em um processo de caráter essencialmente subjetivo presente na percepção e na interpretação de cada texto, uma vez que indivíduos diferentes prestam atenção a aspectos diferentes dos textos. Na análise dos

textos produzidos, criamos abstrações e pontos de vista e acreditamos na existência do que Schutz (*apud* Brown y Yule, p. 31) chamou de reciprocidade de perspectiva, quer dizer, supomos que os leitores compartilham da mesma compreensão.

Brown y Yule se dedicam ao problema que enfrentam os analistas do discurso no momento da elaboração de transcrições dos textos falados, utilizando, quase invariavelmente, convenções inerentes à linguagem escrita:

Se o analista decide transcrever em itálico uma palavra para assinalar, por exemplo, que o falante elevou o tom e a intensidade de sua voz, está levando a cabo uma interpretação do sinal acústico, uma interpretação que, em sua opinião tem um efeito equivalente ao sublinhado que emprega um escritor para indicar ênfase. Em certo sentido, o analista cria o texto que os outros lerão. Na criação da versão escrita do texto falado recorre a modos convencionais de interpretação que, em sua opinião, compartilham outros falantes da língua (1993, p. 30-31).

A produção da versão escrita de um texto falado já é, portanto, uma interpretação. A análise do discurso, através de suas pressuposições de que os significados compartilhados são necessários à validação da interpretação e de que os fatos discursivos são construídos no espaço da intersubjetividade, representa um exemplo concreto da visão construtivista em pesquisa qualitativa e da realidade da construção do objeto em ciências sociais.

O caráter construtivo das elaborações textuais amplia a responsabilidade do analista que precisa já ter construído um modelo interpretativo que lhe sirva de guia na montagem do texto escrito. Essa diagramação do mapa conceitual, como diz Sierra (1998, p. 332-3), conduzirá o analista desde as primeiras leituras da

transcrição, onde se procede identificação dos elementos nucleares do discurso, a captação do significado manifesto, através da demarcação dos conceitos fundamentais, aqueles que têm valor substantivo associado ao tema da investigação. Estes conceitos constituem o campo das categorias construídas pelo investigador. O modelo interpretativo acompanha todo o processo analítico-interpretativo até o resultado final da investigação que não será mais do que uma “narração sobre a narração do entrevistado (...) uma interpretação da interpretação do entrevistado” (Sierra, 1998, p. 333). O relato final é uma reinterpretação do discurso do sujeito transpassada pelas categorias da investigação e pelas inevitáveis concessões à categoria do desejo do analista.

A orientação da análise do discurso pelo modelo conceitual da investigação não é o mesmo que a subordinação dos enunciados a leis, estatísticas ou linguísticas. No espaço da interpretação – mescla de suspeita e escuta – trata de penetrar nos significados para os sujeitos dos enunciados, buscando a prioridade da prática sobre o código; da função sobre a estrutura; do contexto sobre o texto; do latente sobre o inconsciente; da intencionalidade da mensagem sobre a arbitrariedade dos signos (Ricouer, 1996, p. 151; Alonso, 1998, *passim*)

A construção aproximativa entre a análise do discurso e a psicanálise não pretende gerar a impressão de que o investigador social faz interpretação psicanalítica em seus estudos. Recio (1994, p. 487-8) recorda que existe uma diferença entre teoria e interpretação psicanalítica. Portanto, não se trata de realizar interpretação psicanalítica na investigação social, não há transposições

teóricas ou instrumentais de um campo ao outro do saber. Demarcados os campos de intersecção, mantidas semelhanças e diferenças de entre estatutos identitários e respeitados os limites epistemológicos, o que se pretende é oportunizar a convivência entre teoria psicanalítica e investigação social.

Ao propor que a relação entre a psicanálise e a investigação social situe-se exclusivamente na reflexividade e não na instrumentalidade, Recio (1994, p. 448) acaba incorrendo, em virtude da preocupação com a vulgarização psicanalítica (que, por certo, não se revela à toa), na mentalidade regional, já criticada no início deste capítulo, como se fosse possível a anexação entre um saber geral e um saber específico. Não se corre o risco de uma psicanálise aplicada à investigação social, por uma impossibilidade fundamentalmente determinada pela diferenciação entre objetos de estudo, no entanto, pode-se avançar os limites da reflexividade, uma vez que a prática instrumental não é desconectada dos valores, pressupostos e categorias definidas pelo investigador. Ainda mais, quando a instrumentalidade reside no ato da interpretação completamente contaminado pelo mapa conceitual. Reflexão, interpretação e compreensão encontram-se intimamente vinculados e, ao delimitarem o terreno da investigação, arrastam consigo o substrato das influências conceituais (mais ou menos explícitas) do investigador. Como propõe Ricoeur (1988, p. 133 e ss.), o modelo fenomenológico hermenêutico que estamos desenhando não está preocupado com a constituição dos enunciados, mas se coloca no plano da fundamentação dos enunciados, da intenção, do sentido e da motivação.

5. A amostra qualitativa e a entrevista em profundidade: elementos metodológico-técnicos

O objetivo mais interessante da entrevista qualitativa é a busca da produção de discursos motivacionais inconscientes.

Francisco Sierra (1998, p. 306)

Os elementos metodológico-técnicos da investigação correspondem aos interrogantes operacionais que precisam ser respondidos, em parte, durante o planejamento do estudo, em parte, durante a própria execução do trabalho de campo. Uma vez que estão presentes, de alguma forma, em todas as etapas da pesquisa, estes elementos encontram-se profundamente vinculados aos elementos metodológico-epistêmicos onde buscam suporte de fundamentação e decisão. Novamente aqui, não se trata de uma escolha livre e arbitrária do pesquisador dentre um conjunto de técnicas disponíveis. As decisões técnicas estão amarradas à base epistêmica, ao quadro teórico que define o objeto de estudo e à metodologia da pesquisa. Os elementos técnicos constituem a construção última do delineamento da pesquisa, mas cujas características já estão esboçadas desde o princípio.

Uma das decisões metodológico-técnicas inevitáveis e, por vezes, incômoda, no trabalho de investigação qualitativa é a decisão amostral. A quem?

Quantos? Quantas vezes entrevistar? São interrogações associadas à seleção dos entrevistados, as quais não se pode responder com fórmulas universais ou simples receitas, antecipa Valles (1997, p. 210). Não há, à disposição do pesquisador, no âmbito qualitativo, as habituais fórmulas matemáticas, de cálculo do tamanho amostral para universos grandes ou pequenos, níveis de confiança, erro amostral ou cálculos de variância (Valles, 1997, p. 92).

A seleção dos entrevistados não se ajusta aos critérios da amostra sócio-demográfica, segundo a lógica de proporcionalidade e representatividade estatística, explica (Sierra, 1998, p. 312). As técnicas quantitativas fixam *a priori* o desenho amostral da pesquisa, enquanto que, na realidade da visão qualitativa, o investigador está impedido de determinar o número de entrevistas necessárias a sua investigação. “As amostras nos estudos qualitativos não estão geralmente pré-especificadas, senão que podem evoluir uma vez começado o trabalho de campo” (Valles, 1997, p. 93).

A definição amostral durante o processo de estudo, sem a preocupação da representatividade estatística, atribui ao pesquisador a flexibilidade de, tomando como base no desenvolvimento teórico do trabalho, voltar ao campo e ampliar ou aprofundar a amostra. A evolução das compreensões teóricas que dão consistência ao tema de investigação é, em última análise, o critério que orienta o trabalho de campo. Ainda que não se trate de um processo aleatório e pré-fixado de amostragem, há que se partir sempre de um conjunto de critérios amostrais.

Alguns investigadores seguem o critério de entrevistar o máximo número de pessoas relacionadas com o tema objeto de estudo (Sierra, 1998, p. 312), que

parece demonstrar um resquício do método amostral quantitativo e, pela sua aleatoriedade e ausência de parâmetros de avaliação, não garante a associação entre o número de pessoas selecionadas e a possibilidade de atingimento dos objetivos da pesquisa através da compreensão das categorias teóricas.

Outra estratégia habitual para a definição da amostra teórica é o princípio de saturação ou de redundância definidos por Glaser e Strauss (1967, p. 61). Na visão destes autores, o pesquisador teria que julgar inclusive quantos grupos deveria amostrar para cada ponto teórico. O critério de julgamento para o encerramento da amostra de um grupo relacionado a uma categoria do estudo é a saturação teórica da categoria. Saturação significa que, à medida que vá vivenciando casos similares, o investigador adquire confiança empírica de que não mais se encontram dados adicionais que possam contribuir para o desenvolvimento de propriedades da categoria. Quando uma categoria está saturada, o pesquisador sai de seu caminho para buscar grupos que revelem a diversidade dos dados tanto como seja possível, a fim de assegurar-se de que a saturação se embasa na gama mais ampla dos dados sobre a categoria (Glaser and Strauss 1967, p. 61).

O critério de saturação teórica de Glaser and Strauss (1967, p. 61) atribui ao processo de amostragem qualitativa um caráter de cientificidade, indiferente à aleatoriedade representativa da amostra estatística. A noção de redundância centra a amostra teórica, ou amostra discursiva, como chama Sierra (1998. 312), no espaço do confronto sistemático entre o campo e o desenvolvimento teórico. O processo de amostra teórica consiste em uma etapa da investigação

que marca o constante movimento de aproximação e retorno entre a teoria e o campo realizado pelo pesquisador em direção à construção do objeto.

A partir da definição dos critérios de formação da investigação centrada na teoria (que responde aos questionamentos: a quem? Quantos? Quantas vezes?), há que preocupar-se com a organização do processo de seleção (com a questão: como ter acesso aos selecionados?). Sierra (1988, p. 312-313) sugere que o acesso aos entrevistados deve organizar-se através de uma técnica, denominada de “bola de neve” pelas redes sociais naturais. A captura de sujeitos participantes da amostra se dá por meio de amigos, parentes, contatos pessoais e conhecidos. Visando evitar uma ruptura entre os momentos da vida cotidiana e a elaboração dos discursos na entrevista, o convite aos entrevistados deve ser precedido por um contato realizado através dos canais naturais onde o sujeito desenvolve sua atividade.

Inclusive pelas características da metodologia inerente à pesquisa social, nos parece difícil supor em que espaço inserir-se-ia o pesquisador, na busca de entrevistados, que fosse completamente exterior ao mundo da vida e às redes sociais dos sujeitos. A menos que os entrevistadores fossem captados de maneira aleatória, através de algum veículo de recrutamento da mídia, o que, além de parecer absurdo, descaracterizaria a não-aleatoriedade da amostra teórica, torna-se praticamente impossível ao pesquisador fugir ao ambiente social do entrevistado, configurando como imprecisa e vaga a técnica de “bola de neve”.

A amostragem baseada na teoria, além do critério de saturação ou redundância, precisa levar em consideração, na seleção dos contextos, os

aspectos ligados à acessibilidade e aos recursos disponíveis (Valles, 1997, p. 91). Note-se que critérios de acessibilidade já implicam que, ao planejar o processo de seleção dos sujeitos, o entrevistador precisa levar em conta as condições de aplicação da entrevista, que são preparadas pelo pesquisador previamente ao momento da entrevista, ou seja, durante a seleção amostral e o julgamento de sua viabilidade. Identificamos algumas precauções que precisam ser tomadas visando a garantia da acessibilidade e da continuidade amostral, dentre elas: a viabilização do acesso ao espaço onde se encontram os sujeitos em potencial; a minimização do impacto da sua presença como sujeito externo ao ambiente social dos entrevistados; a redução da sua interferência no processo de atividades dos sujeitos; e a montagem de uma sistemática de continuidade da presença dos sujeitos à situação de entrevista.

O que Sierra (1998, p, 313) designou como “bola de neve” não caracteriza, então, exatamente a técnica de seleção de entrevistados, nem de viabilização do acesso. O que pode funcionar com o efeito de “bola de neve” reside antes e depois da técnica. A indicação de amigos, parentes, contatos pessoais pode funcionar como uma facilitação de abertura ao pesquisador ao espaço onde se encontram os sujeitos, o que, logicamente, não o livra da preparação das condições de entrada no campo e aproximação da amostra. Após a concretização das condições de aplicação da entrevista, instaurada a técnica de seleção de entrevistados e iniciadas as conversações, volta possivelmente a ter efeito o processo de “bola de neve”, uma vez que, a relação de intersubjetividades presente nas entrevistas iniciais, pode produzir a motivação e o interesse pelo

processo por parte de sujeitos vinculados ao grupo social dos entrevistados, dentro dos limites geográficos da investigação, ampliando a amostra potencial.

Sierra (1998, p. 313) acredita ainda que a busca dos entrevistados nas redes sociais que configuram seu contexto de ação garantiria *a priori* uma disponibilidade para interação conversacional. Através dessa técnica, o entrevistado mostraria uma vontade cooperativa. Além do equívoco de considerar a possibilidade de existência viável de um trabalho de entrevista que fosse exterior às redes sociais do entrevistado, o comentário ignora os reais inibidores da disposição dos entrevistados, que podem limitar a informação concedida ou, inclusive, impedir a entrevista.

Valles (1997, p. 214) descreve duas ordens de fatores inibidores. Os primeiros estão associados à própria falta de vontade, ou disponibilidade comportamental ou emocional: falta de tempo (sobretudo nas pessoas mais ocupadas); a ameaça do ego (o temor de que a informação transcenda ou se volte contra si); a etiqueta (ou auto-censura psicossocial); o trauma (ou sentimento desagradável que se revive ao recordar algumas experiências). Note-se, que com exceção do fator denominado trauma¹⁵⁰, os demais estão associados diretamente ao ambiente social do sujeito, de tal forma que a presença da situação de entrevista no interior das redes sociais dos entrevistados, estaria atuando como um potencializador dos fatores de inibição (principalmente os denominados de ameaça do ego e etiqueta) e não garantindo uma disponibilidade

¹⁵⁰ O termo trauma está sendo tratado pelo autor no sentido comum e genérico, desprovido da pretensão da conceitualização freudiana do termo.

a priori. Não se trata, por certo, de tecer uma crítica à realização da amostra dentro do contexto de ação dos entrevistados, mas sim de enxergar tanto este cenário de conversação, quanto a presença natural de inibidores de diversas ordens, como a única forma possível de entrevistar.

A outra ordem de fatores inibidores relatada por Valles (1997, p. 214) é associada, não a fatores comportamentais ou emocionais, mas à incapacidade relativa do entrevistado para comunicar a informação. São problemas relacionados com o esquecimento, a confusão cronológica, excesso de generalização, ou falta de concreticidade no relato. Sem dúvida que os inibidores de ambas as ordens descritas por Valles (1997) devem ser levados em conta, na medida do possível, na hora de selecionar os entrevistados, contudo, quando se trata do planejamento de um cenário essencialmente formado pelo discurso e seus efeitos, teriam então que ser previstos os atravessamentos da ordem: do desejo inconsciente; das determinações sociais; da constituição falha da linguagem; da incompletude da noção de sujeito; da amplitude do contexto discursivo; da cadeia de significantes que se deslocam; da produção de sentidos não fixados; da comunicação distorcida entre entrevistador e entrevistado; da influência da memória discursiva e da intertextualidade; da interpretação como construção; e não se esgotariam as ordens capazes de agravar a insegurança e a incerteza constitutivas de um processo de conversação.

A suposta minimização de inibidores em busca de uma disponibilidade eficiente precisa tomar cuidado para não esbarrar na própria noção de sujeito que fundamenta a visão qualitativa e não contradizer, através dos mecanismos

prescritivos da técnica, os fundamentos metodológico-epistêmicos da linguagem e do discurso.

O recurso técnico fundamental da conversação apresenta-se, dentro da pesquisa qualitativa, através uma grande variedade de técnicas de entrevista¹⁵¹, agrupadas por Valles (1997, p. 177), em três tipos: em profundidade, biográficas e em grupo. As entrevistas biográficas e em grupo não serão descritas em função de que integram, respectivamente, a metodologia de estudo biográfico e da técnica de grupo de discussão não presentes no delineamento metodológico deste trabalho.

Apesar da variedade de designações utilizadas para termos afins (entrevista aberta, focalizada, intensiva, dentre outras), a expressão “entrevista em profundidade” é equiparada por muitos autores, tal como relata Sierra (1998, p. 300), à entrevista qualitativa, incluindo em sua tipologia sobre este conceito, a entrevista focalizada e outras variantes.

Sierra (1998, p, 299), no entanto, posiciona a entrevista em profundidade como um tipo de entrevista qualitativa (ou aberta), distinguindo a entrevista focalizada como o outro tipo possível. Já em Valles (1997, p. 97), entrevista em profundidade é tratada como sinônimo de entrevista aberta.

¹⁵¹ Sierra (1998, p.)74) catalogou, situados nos diferente âmbitos das ciências sociais, sete tipos de entrevista construídos em função do grau de abertura e da diretividade das intervenções do entrevistador: a sessão clínica (psicanalítica ou psicológica), a entrevista não diretiva, a entrevista focalizada sobre temas precisos, a entrevista com respostas provocadas porém livres em sua formulação, a entrevista com perguntas abertas porém seguindo uma ordem precisa, a entrevista com perguntas listadas e a entrevista com perguntas fechadas.

Parece-nos que, em termos de atribuição de designações aos diferentes tipos técnicos de entrevistas existentes na prática da investigação, o aspecto mais relevante não reside na nomenclatura que vai estar associada à entrevista qualitativa propriamente dita. Inclusive porque não há “a entrevista qualitativa”, e sim uma fragmentação, uma derivação instrumental característica dos modos específicos de vivenciar a situação discursiva. Novamente, também no nível instrumental-operacional de execução da pesquisa, não é dado ao pesquisador o direito de escolha livre e arbitrária, uma vez que nesta etapa já está completamente comprometido com as demandas do objeto e com as necessidades do corpo epistêmico-metodológico-técnico construído.

Retomando a diferenciação que parece, em princípio, existir entre entrevista em profundidade e entrevista focalizada, independentemente da nomenclatura anexada ao grupo geral a que pertençam, Sierra (1998, p. 229) diz que ambas estariam fundamentadas sobre a mesma estrutura instrumental no momento de operacionalizar o trabalho de campo, diferenciando-se na estratégia efetuada pelo investigador.

A entrevista em profundidade é um tipo de entrevista na qual o objeto de investigação está constituído pela vida - experiências, idéias, valores e estrutura simbólica do entrevistado. Na entrevista focalizada, ao contrário, existe um tema ou foco de interesse pré-determinado que orienta a conversação e atua como parâmetro na seleção dos entrevistados. Enquanto a entrevista focalizada pretende responder a questões muito concretas (tais como, fatores mais

influentes, efeitos mais percebidos, diferença de percepção entre os sujeitos), a entrevista em profundidade pretende construir um quadro geral e dinâmico da configuração vivencial e cognitiva do sujeito (independentemente de sua participação como ator) (Sierra, 1998, p. 229).

O que diferencia a entrevista em profundidade da entrevista focalizada é o grau de definição conceitual, de estruturação. A entrevista focalizada conduz o entrevistado pelos caminhos que o entrevistador já previamente construiu, através de categorias, fatores e roteiros. Note-se que a condução do entrevistado pelas trilhas conceituais, não implica na previsibilidade da conversação. O conteúdo conversacional permanece imprevisível e submetido às regras não fixadas de formação do sentido e da interpretação, porém o movimento da conversação, diz Sierra (1998, p. 229), é repetitivo, inclusive, redundante.

O centramento da entrevista sobre um tema específico, sobre o objeto da investigação, não nos parece incompatível com o aprofundamento acerca das experiências de vida, atitudes e valores dos sujeitos. A investigação centralizada sobre um tema, categorias e fatores aliada à exigência de aprofundamento da manifestação dos fatores, de extrapolação da atuação do fator para o mundo da vida do sujeito, caracteriza um acontecimento frequente na pesquisa social e humana de caráter qualitativo. Trata-se muitas vezes de um enfoque sobre a profundidade, mais especificamente, no que se refere a este estudo, da necessidade de focalização temática sobre as categorias profundas da motivação humana. Portanto, torna-se imprecisa a opção por uma destas tipologia de entrevista. Abandonaremos a discussão diferenciadora entre as designações de

entrevista em profundidade e a entrevista focalizada a fim de abordar aspectos mais significativos que envolvem a técnica da entrevista. Nos ocuparemos, neste trabalho, da entrevista aberta, tomada como sinônimo da entrevista em profundidade, ou simplesmente entrevista qualitativa, como instrumento de coleta de discursos, focalizando as categorias do estudo.

O estilo especialmente aberto desta técnica permite a obtenção de uma grande riqueza informativa; proporciona ao investigador a oportunidade de clarificação e seguimento de perguntas e respostas em uma interação direta e flexível; além da vantagem de gerar, na fase inicial de um estudo, pontos de vista, enfoques, hipóteses e outras orientações úteis para o desenvolvimento do projeto (Valles, 1997, p. 196). A técnica da entrevista aberta se destina à obtenção de informações de caráter pragmático, de como os sujeitos diversos atuam e reconstruem o sistema de representações sociais e suas práticas individuais. (Alonso, 1999, p. 73).

O fator tempo aparece como o inconveniente mais citado desta técnica (Valles, 1997, p. 196). As demais listagens de desvantagens, não são, na realidade, limitações ou deficiências inerentes à técnica da entrevista aberta, mas sim às clássicas reuniões comparativas de desvantagens, ou seja, meras lembranças acerca das vantagens das demais técnicas. Segue-se a análise dos exemplos reunidos por Valles (1997, p. 196): a falta ou o excesso de *rapport* (mais do que da técnica, essa característica, é dependente do investigador); a excessiva diretividade (advertida ou não) do entrevistador (cabe a mesma crítica anterior, os excessos são pessoais, não intrínsecos à técnica); a falta de

observação direta ou participada nos cenários naturais em que se desenvolva a ação (tal como havia sido dito, é colocada como desvantagem uma característica pertencente a outra técnica); a entrevista em profundidade não produz o tipo de informação de grupo (novamente uma característica a qual a técnica de entrevista nunca pretendeu, mas que pertence à técnica de grupo de discussão). A criação de quadros comparativos de “vantagens e desvantagens”, com base nas próprias características constitutivas de cada tipo em análise, onde a desvantagem de um é obtida diretamente da característica (e ao mesmo tempo vantagem) do outro, é uma prática comum ao campo dos aspectos metodológico-técnicos. O estabelecimento desses limites e desvantagens a cada tipo de técnica contém uma intenção de análise crítica sobre um traço ao qual a técnica não almeja, que está fora da sua intenção constitutiva. A ausência de parâmetros lógicos na formulação dessas análises põe em dúvida o rigor de determinadas práticas que compõem a esfera técnica da investigação qualitativa.

As demais ordens de limitações citadas sobre a entrevista aberta referem-se a aspectos da técnica que afetariam as condições de validação, por exemplo, a dependência da informação em relação à situação da entrevista, às características e à atuação do entrevistador e do entrevistado. O problema da validação é inerente a qualquer prática metodológica discursiva e a entrevista aberta é um construto comunicativo, uma técnica de produção e interpretação da informação através da análise dos discursos, e não um simples registro do que falam os sujeitos. Os resultados da entrevista qualitativa somente poderiam ser avaliados pelas produções discursivas obtidas.

A entrevista de investigação, por sua constituição, é refratária a qualquer critério cientificista de definição da ferramenta metodológica, uma vez que: a) não existe nenhuma regra fixa, nem sobre a forma de realizar a entrevista nem sobre a conduta do entrevistador; b) toda entrevista é produto de um processo interlocutório que não se pode reduzir a uma contatação de hipóteses e ao critério de falseabilidade. c) os resultados da entrevista por si mesmo não retêm a possibilidade de generalização indiscriminada nem tampouco de universalização. (Alonso, 1998, p. 77).

A confiabilidade dos resultados da entrevista é definida como grau no qual o encontrado é independente das circunstâncias ocasionais da pesquisa (Peräkylä, 1997, p. 203). Porém, em uma situação social onde o conhecimento é construído e o imprevisto e o insuspeito frequentam o método, a dimensão central da validade envolve, não a dimensão do ocasional, mas a correspondência entre as produções geradas pela entrevista e o modelo teórico da pesquisa, como, inclusive, reconhece Peräkylä (1997, p. 212).

Holstein e Gubrium (1997, p. 114) colocam a possibilidade de que a entrevista não seja meramente uma conduta neutra ou uma fonte de distorção, mas, ao contrário, um lugar e ocasião para a produção de um conhecimento sobre si próprio. A subjetividade como produto informativo gerado pela entrevista é sua principal característica e, por sua vez, sua principal limitação. A chamada função emotiva ou expressiva centrada no sujeito se converte no ponto central de referência da prática da entrevista aberta de investigação (Alonso, 1998, p. 68).

A função intersubjetiva da entrevista coloca o entrevistador como participante e construtor das produções discursivas na conversação. De tal forma que o êxito da entrevista (a qualidade e a quantidade da informação acessível à análise) não se fundamenta no desenho da investigação, senão na destreza e habilidade do entrevistador e da relação que mantenha com o entrevistado (Sierra, 1998, *passim*; Holstein and Gubrium, 1997, p. 217). O destaque da importância das características e habilidades comunicativas do entrevistador não gera, entretanto, a necessidade de minimizar o desenho da investigação, sem o qual, o entrevistador estaria perdido e sem um mapa de orientação.

Ressaltada a função essencial do entrevistador, no sentido que pretende Sierra (1998, p. 317), ou seja, de transmissor de interesse, confiança, familiaridade, motivação e garantia de identificação ao seu interlocutor, há, nos aspectos metodológico-técnicos da montagem do cenário da análise sociológica dos discursos, detalhes ainda mais instrumentais e operacionais a serem levados em conta. Apesar de parecerem extremamente secundários, elementares e demasiadamente prescritivos, esses aspectos instrucionais fazem parte da constituição técnica da entrevista e não podem ser ignorados, ou entregues exclusivamente à intuição, sob o risco de comprometerem a realização da pesquisa de campo.

Há, na situação de entrevista, uma espécie de acordo inicial, de “contrato”, onde entrevistador deve comprometer-se, desde o primeiro contato com o entrevistado, nos seguintes pontos: os motivos e intenções da investigação; o anonimato, a logística, a devolução da informação (Sierra, 1998, p. 314).

Não há acordo entre os autores sobre a utilização, por parte do entrevistador, de um guia de entrevistas, como ferramenta reflexiva auxiliar, contendo a ordenação dos temas possíveis que podem aparecer na conversação. Sierra (1998, p. 316) e Holstein e Gubrium (1997, p. 203) prescrevem o uso do guia, não como um protocolo estruturado de perguntas, e sim como uma lista de tópicos temáticos e áreas gerais. A elaboração deste guia teria a função de apoiar o entrevistador na recordação dos principais assuntos que devem ser questionados frente ao interlocutor.

Alonso (1998, p. 80) apresenta uma crítica coerente em relação ao uso de guias de entrevistas. Primeiramente, está de acordo que, na entrevista aberta não basta a proposta pontual inicial, pois a informação inicial transmitida pelo entrevistador, uma espécie de regra geral da entrevista, cataliza em um processo que, em seguida, se esgota e retorna ao equilíbrio. O entrevistador tem que atuar, através de movimentos discursivos sutis, para provocar ao entrevistado a falar, evitando canalizar ou conduzir sua fala. Neste sentido, diz Alonso (1998, p. 80), qualquer desenho prévio de suas intervenções – qualquer questionário ou guia – provocará o corte, e a fala do entrevistado se derramará no discurso do entrevistador.

Trata-se de uma defesa da entrevista em sua acepção realmente aberta, não referente às tipologias envolvidas com o grau de estruturação e abertura, tomando como base exclusivamente a presença ou ausência do roteiro. A habilidade do entrevistador reside em conduzir a fala, omitindo-se ao máximo em conduzir o sujeito, em emitir opiniões, independe do uso auxiliar de roteiros e

guias. A técnica não prescreve, é prescrita. Mais uma vez, quem determina inclusive o modo de operacionalização da técnica é o objeto de estudo e a complexidade das suas categorias conceituais. O grau de subdivisão das categorias conceituais e sua manifestação na situação da entrevista associado à capacidade de memorização, organização e habilidade do entrevistador é, em última instância, o determinante da necessidade de roteiros.

Além do roteiro, fazem parte da parafernália instrumental do entrevistador, as gravações e as transcrições¹⁵², que pretendem eliminar as imprecisões das anotações de campo e ampliar a possibilidade de acesso público dos resultados, com elevado detalhamento.

As gravações podem representar, como ressalva Sierra (1998, p. 320), um perigo na prática dos entrevistadores, em função de que a presença de um registro automático do falado pode tranquilizar excessivamente o entrevistador, no sentido de fazê-lo perder involuntariamente o interesse e a capacidade de atenção sobre o que diz o informante.

Só imaginariamente o entrevistado guia e organiza o devenir de seus atos de fala, porém, em nenhum momento conhece as possíveis perguntas nem o objetivo final do entrevistador. Por sua vez, o entrevistador não sabe, antecipadamente, que perguntas resultam as mais adequadas e quais as possíveis reações do sujeito investigado às intervenções (Sierra, 1998, p. 307).

¹⁵² O detalhamento acerca da prática da transcrição escrita de registros orais será discutida na terceira parte deste trabalho, juntamente com os capítulos analíticos dos dados de campo.

Apesar de conhecer e manipular a tecnologia da entrevista, o investigador não tem controle sobre o desenvolvimento da conversação.

Através de recursos como o silêncio, o estímulo ou a clarificação retrospectiva, o entrevistador conduz o entrevistado a expressar o que sente, não apenas o que pensa e recorda (Sierra, 1998, p. 310). Essa passagem, descrita por Sierra, do nível lógico-racional ao nível “sub-consciente”¹⁵³ (*sic*), carece de fundamentos da conceitualização e da técnica psicanalítica, acerca da irrupção e manifestação das formações do inconsciente. Além disso, tangencia a confusão entre uma situação de entrevista de investigação e uma sessão psicanalítica, extrapolando o papel do analista do discurso para além da atenção às manifestações discursivas espontâneas. Conforme, já discutimos anteriormente, não é exatamente no campo da técnica instrumental que reside a articulação entre a psicanálise e a investigação social.

Valles (1997, p. 183) vai buscar os antecedentes da entrevista aberta justamente na sessão individual de psicanálise. O análogo clínico teria sido introduzido através da entrevista focalizada destinada a analisar as motivações de um comportamento. Tendo sido amplamente utilizada na pesquisa social, a entrevista focalizada se proliferou nos estudos de motivação em investigação de mercado (Ibañes, 1979, p. 123).

A entrevista qualitativa é também comparada à situação de confissão religiosa (Alonso, 1998, p. 85; Valles, 1997, p. 183), onde o sujeito entrevistado é

convidado à confiança, à participar de um ritual de descobrimento de si próprio e análise do mundo social, reavaliando o espaço inconsciente de sua vida cotidiana. A analogia com a confissão praticada pela Igreja Católica e os deslizes por entre a técnica desenvolvida pela clínica psicanalítica sugerem que o estatuto da entrevista qualitativa não está suficientemente delimitado a ponto de garantir a vinculação consistente entre a técnica e o espectro metodológico subjacente.

Através da imprevisibilidade de uma conversação e da criatividade relativamente indeterminada da fala, a virtude da entrevista qualitativa reside em abrir as portas da vida cotidiana ao estranhamento subjetivo e promover o questionamento das manifestações latentes no nível do verbalmente manifesto.

O cenário da entrevista qualitativa viabiliza a livre manifestação dos interesses, crenças, expectativas, lembranças, desejos e motivações dos sujeitos entrevistados em relação às informações temáticas que circulam. “A função metodológica básica deste tipo de entrevista no contexto de uma investigação sociológica se limita – em nossa opinião – à reprodução do discurso motivacional consciente e inconsciente” (Ortí 1986, p. 178-179).

¹⁵³ Este termo, apesar de utilizado nos primeiros trabalhos de Freud, em seguida, foi abandonado por ele, em função dos equívocos a que se presta. A expressão alvo da obra psicanalítica - Unbewusste - significa inconsciente, não sub-consciente.

TERCEIRA PARTE

REVISÃO DAS CATEGORIAS E FATORES MOTIVACIONAIS A PARTIR DAS ANÁLISES DISCURSIVAS

O processo de investigação científica é um processo emocional porque íntimo, pessoal, alegre e doloroso porque inteiro – os cientistas são também seres humanos.

June Goodfield (1995, p. 23)

1. Introdução

A pesquisa de campo, conduzida pela técnica da entrevista aberta, envolveu dezenove participantes – estudantes do curso de administração do Centro de Educação Superior IV da Universidade do Vale do Itajaí. As entrevistas foram realizadas durante o primeiro semestre do ano 2000.

Ainda que não se tenha partido de nenhuma teoria prévia ou hipótese de investigação, utilizou-se, além da pergunta norteadora da pesquisa, o método dos incidentes críticos, como dispositivo de condução técnica da situação de entrevista.

O método dos incidentes críticos foi utilizado, por exemplo, por Herzberg que, em sua investigação construtora da teoria da motivação-movimento, perguntou às pessoas que ocorrência no trabalho havia lhes proporcionado extrema satisfação ou extrema insatisfação (Herzberg, 1997, p. 117). Adaptando o método dos incidentes críticos ao cenário da aprendizagem, os entrevistados foram interrogados sobre fatores geradores de extrema satisfação e,

posteriormente, de extrema insatisfação ocorridos em sua vida acadêmica universitária.

As duas perguntas do método dos incidentes críticos funcionaram como uma espécie de roteiro básico das entrevistas mescladas com várias outras perguntas e conversações auxiliares destinadas à investigação dos motivos associados à aprendizagem.

No momento do delineamento da pesquisa, as críticas à teoria herzberguiana ainda não haviam sido elaboradas e discutidas em profundidade, como aparecem na primeira parte deste trabalho, de tal forma que, através da formulação de perguntas sobre satisfação e insatisfação, procurou-se conhecer os aspectos e categorias motivacionais, à revelia de serem conceitualmente opostos. No entanto, o roteiro dos incidentes críticos serviu apenas como propulsor da conversação que, no seu transcorrer, era geralmente mantida por outras perguntas diretamente associadas ao fenômeno motivacional. Além do mais, o equívoco inicial de procurar compreender um fenômeno justamente pela via do seu oposto tornou-se, na etapa analítica dos discursos, um recurso gerador de significados inesperados, ou seja, ainda que tomando inadvertidamente motivação e satisfação como “sinônimos” na interpelação (pois pretendia-se alcançar um através da interrogação sobre o outro), o seu caráter opositivo, assumido nos capítulos teóricos, acaba por transparecer na própria análise dos discursos dos entrevistados. Uma hipótese que não havia sido cogitada na etapa empírica – a

oposição entre motivação e satisfação – emerge a partir da construção teórica e da releitura menos desavisada do trabalho de campo.

A análise dos discursos motivacionais não levou em consideração o conteúdo discursivo referente à influência dos fatores extrínsecos discutidos na primeira parte deste trabalho, pelas suas características desassociadas da motivação. No entanto, atos de fala produzidos no interior de trechos discursivos referentes a esses fatores podem ter sido considerados em função de estarem associados a algum aspecto do fenômeno motivacional.

Nas transcrições dos relatos orais¹⁵⁴, seguindo as recomendações de Brown e Yule (1993, p. 17), procuramos registrar o mais fielmente possível o que se dizia, evitando a inferência de polir a linguagem empregada. Conseqüentemente, em vários fragmentos aparecem formas aparentemente agramaticais, bem como exemplos de repetição, titubeios e orações incompletas - fenômenos comumente encontrados nas transcrições de textos orais. Na representação dos silêncios, utilizamos também a inscrições propostas por Brown e Yule (1993, p. 17): as pausas breves aparecem assinaladas com -, as pausas mais largas com + e as pausas prolongadas com ++.

Ao invés da análise por variável teórica, ou seja por categoria ou fator motivacional, optamos inicialmente pela análise por indivíduo, tal como

¹⁵⁴ Sobre as dificuldades de transposição do texto oral para o texto escrito, ver: Lamíquiz (1994, *passim*) e Brown y Yule (1993, *passim*). Os autores apontam principalmente para a impossibilidade de, através das convenções ortográficas convencionais, reproduzir o texto oral. A não ser que o analista realize uma transcrição fonética muito minuciosa (que muito pouca gente poderá ler com fluidez), se perderão o detalhes de entonação, ritmo, sotaque e pronúnciação.

recomendam Salonen et al. (1998). Após a análise individualizada dos discursos a partir das categorias teóricas, operou-se uma inversão técnica, no sentido de que o foco prioritário da análise passou a ser a revisão das categorias e fatores motivacionais construídos no campo teórico, tendo como base os efeitos das análises discursivas.

Somente após as análises das conversações é que a definição dos fatores motivacionais internos às categorias tornou-se possível. Os fatores hipotéticos haviam sido produzidos a partir da literatura e dos trabalhos de investigação sobre o tema em diferentes contextos, sem que, no entanto, tenham sido conceitualizados como fatores. Foi operacionalização dos fatores no discurso que permitiu a sua compreensão e conseqüente definição.

Tomando como norte o nível de aproximação à análise do discurso definido na segunda parte do trabalho - a análise sociológica dos discursos (ou interpretação social dos discursos) - não nos detivemos ao objetivismo dos sinais nem tampouco a uma interpretação exclusivamente associativa entre o discurso textual e às categorias teóricas. O que interessa à análise sociológica do discurso é justamente a recuperação do sujeito no texto, o atravessamento do texto por entradas subjetivas e sociais.

Considerando o discurso como o lugar da constituição da subjetividade, do desejo e da contradição natural do sujeito, três elementos resultantes da articulação, estabelecida na segunda parte do trabalho, entre a análise sociológica

dos discursos, a teoria dos atos da fala e a teoria psicanalítica, serviram de suporte à interpretação dos discursos: o contexto, a enunciação e os atos da fala.

O contexto sócio-institucional em que os discursos foram produzidos, sem o qual o texto teria suas possibilidades interpretativas reduzidas, envolve uma situação acadêmica onde os entrevistados, em virtude de serem ex-alunos da pesquisadora, referem-se constantemente a pessoas, fatos e situações, pressupondo, por parte da pesquisadora, o compartilhamento dessas informações contextuais subjacentes aos discursos. A leitura do contexto social (a que grupo, turma, pertence o entrevistado), institucional (quais as características da política institucional no momento da realização das entrevistas) e subjetivo (quais as características de personalidade, atitudes e comportamento acadêmico do entrevistado) serviu como referencial permanente da interpretação dos discursos.

Da mesma forma que o contexto envolve as subjetividades, os fenômenos da enunciação, discutidos na segunda parte do trabalho, irrompem no discurso revelando a divisão estrutural do sujeito e suas contradições. Os efeitos da enunciação, como os atos falhos, as contradições e os silêncios foram “escutados” juntamente com a dimensão textual e contextual na formação da interpretação. Através do texto, do contexto e do “engano” é que se organizou a reconstrução dos sentidos dos discursos motivacionais.

A construção da significação não implica na crença em um único sentido possível, mas na delimitação de procedimentos capazes de transportar a leitura do

texto à compreensões menos óbvias, através da desconstrução do literal e do imediato.

O entendimento da linguagem como ato (locucionário, ilocucionário e perlocucionário), discutido na segunda parte do trabalho, conduz a interpretação para além da sentença e localiza na força ilocucionária a finalidade do ato e a marca da atitude do sujeito enunciante. Através dos atos da fala o sujeito atua no mundo (efeito ilocucionário) e modifica o mundo (efeito perlocucionário), ou seja, pelo fato de dizer algo, se pode ordenar, prometer, convencer, desanimar, assustar, surpreender, enfim, expressar sentimentos e motivações.

A concepção da linguagem como ato e os aspectos do contexto e da enunciação nada mais são do que uma relação de elementos do discurso aos quais estivemos fixados a partir da influência de diversas disciplinas. No interior da própria metodologia da análise sociológica dos discursos, a proposta de Ibáñez (1986, *passim*), um de seus principais autores, é um corpo teórico-metodológico constituído a partir de diferentes disciplinas e correntes do pensamento, entre elas, a psicanálise, a linguística estrutural, a semiótica, a etnografia da fala e a socioantropologia.

Tratou-se de delinear uma estruturação interpretativa mínima, uma vez que toda dinâmica qualitativa apresenta alguma estruturação. No entanto, o que nos interessa, concordando com Demo (2001, p. 60), é a “estrutura da dinâmica”, não apenas os “ossos da estática” no terreno metodológico. O desafio metodológico, portanto, consistiu em estar atento à conexão entre os elementos metodológico -

epistêmicos e os elementos metodológico-técnicos, sem recair em receitas prontas.

2. Análise dos Discursos a partir das Categorias Motivacionais

*Acreditamos piamente que vemos a realidade assim como ela é,
embora a vejamos assim como podemos.*

Pedro Demo (2001, p. 23)

A análise individual das entrevistas foi subdividida em duas etapas: em um primeiro momento, buscou-se a interpretação do discurso, a partir da seleção do conteúdo motivacional, tomando como base inevitável as categorias norteadoras (pulsional, cognitiva e social), mas sem procurar encaixar a especificidade do discurso dentro dos fatores propostos no quadro teórico. Ainda que a metodologia da análise do discurso, em geral defina categorias apriorísticas cuja atuação é analisada no texto, a precaução de evitar o encaixe direto, abstraindo primeiramente apenas os fragmentos do discurso motivacional, objetivou não incorrer na coincidência simplista entre teoria e estudo empírico a que está arriscado o estudo qualitativo. Nessa primeira etapa da análise, os fatores teóricos foram deixados “em suspenso” para que, também no plano empírico, pudessem ser construídas hipóteses de fatores no interior das categorias motivacionais.

Apenas em um segundo momento, os fatores originários dos discursos foram comparados com os fatores propostos no plano teórico. Essa análise

comparativa entre os fatores encontrados no discurso e construídos na teoria é que tornou possível a revisão do quadro de categorias e fatores da motivação na aprendizagem proposto no final da primeira parte deste trabalho. Durante os procedimentos das análises discursivas e revisão dos fatores, também a relação entre as categorias norteadoras construídas nos capítulos teóricos estiveram sujeitas a questionamentos e reformulações.

Seguem-se as análises individuais dos discursos, cujas transcrições integrais encontram-se em anexo. Adotamos as inscrições E1, E2, e assim sucessivamente, para designar os entrevistados. Os nomes de outras pessoas, disciplinas e lugares mencionados pelos entrevistados estão indicados por letras. Utilizamos também as abreviações CP (categoria pulsional), CG (categoria cognitiva) e CS (categoria social). A identificação dos fatores em cada categoria, realizada e nomeada no segundo momento da análise, apresenta-se em negrito.

Entrevista 1:

Logo no início da conversação, o E1 parecia indicar a importância dos objetivos pessoais (CG) associados ao seu desempenho no curso: *“tava meio assim pensando em desistir do curso – e fiquei pensando que – que isso é importante para mim – que ia servir para alguma coisa para mim.”* Mais adiante, porém, um fragmento discursivo questiona o caráter intrínseco desses objetivos: *“daqui um tempo a gente vai tá lá fora – vai tá trabalhando – e que daqui para frente + sem as coisas certinho não +”*. Mais do que um objetivo pessoal (CG), parece tratar-se de **medo da incompetência** (CS). Ainda que alocado dentro da

categoria social, transparece nesse fator um grau significativo de exterioridade, ou seja, de orientação do comportamento motivacional a partir de fatores externos, neste caso, sob a forma de pressão da competição profissional no mercado.

A “ausência” de orientação motivacional intrínseca aparece fundamentalmente quando o E1 diz não gostar do curso: *“vi que não era isso que eu queria – que eu não gostava muito – que – que não adiantava se eu não gostava – continuar o curso - mas depois eu vi que – que – já que eu to fazendo o curso – vou aproveitar o curso – vou aprender que para alguma coisa vai servir +”* Novamente aparecem os norteadores extrínsecos – “para alguma coisa vai servir” -, poderíamos dizer, deverá servir para alguém ou para algo, já que para E1 não serve. Uma vez que não há gosto pela “tarefa”, isto é, não há **envolvimento emocional com a tarefa** (CP), com o objeto, surgem os objetivos racionalizadores e justificadores: a **responsabilidade** (sob a forma de preocupação com o futuro) e **objetivos de desempenho** (CG).

A desmotivação assume a face do esforço: *“estudei eu consegui passar em todas as disciplinas, inclusive uma que havia desistido passou a ser uma das disciplinas mais importantes”*. Também neste fragmento aparece o **desafio** (CP) como fator pulsional complementar aos **objetivos de desempenho** (CG).

Outro fator que transparece no discurso do E1 é a ligação entre a vida acadêmica e a vida pessoal, mais especificamente, familiar: *“eu mudei primeiro as coisas que eu fazia assim em casa – os compromissos – as coisas importantes no lado pessoal – depois – no curso –”*. O fragmento é ainda insuficiente para indicar a presença do fator **suporte familiar** (CS), no entanto, mais adiante, reaparece a

ênfase no papel e nas expectativas da família como suporte da vida acadêmica: “o *que me deixou bastante insatisfeito é que o A foi falar para ela* (referindo-se a sua mãe) *que – que não era o curso certo que eu devia estar fazendo.*” É preciso atentar para o fato de E1 ter ficado tão insatisfeito (com ênfase percebida na mudança de tonalidade da voz) pelo fato de A ter dito a sua mãe justamente aquilo que ele próprio já sabia e já havia incorporado ao seu discurso, indicando a possibilidade da atuação do suporte familiar (como fator social amplo relacionado à influência das relações e expectativas familiares na motivação acadêmica).

A possibilidade da insatisfação atuar como uma força motivacional (questionando a associação herzberguiana entre fatores de motivação e de satisfação) aparece no discurso do E1: “*respondendo a primeira pergunta – foi um fator a mais para mim terminar o curso +*” (referindo-se a insatisfação narrada anteriormente envolvendo o que A teria dito a sua mãe). Ao utilizar um fator aparentemente gerador de insatisfação como propulsão motivacional para concluir o curso, E1 acaba por questionar implicitamente tanto o método dos incidentes críticos na abordagem da temática motivacional quanto a possibilidade de consideração de motivação e satisfação como conceitos correlatos. É justamente da insatisfação com o seu desempenho, diante das responsabilidades que o futuro profissional impõe e diante das expectativas familiares, que E1 retira o impulso motivacional para gerar uma mudança, por ele narrada, em sua vida acadêmica. Anteriormente, ao narrar o fato (transcrito acima) de uma disciplina que havia gerado frustração, em virtude de ter desistido, e que passou a ser uma das mais

importantes, E1 já havia indicado a função da insatisfação consigo próprio (diante dos outros) como condição constitutiva do desafio motivacional.

Entrevista 2:

Quando interrogado sobre um incidente crítico de satisfação, E2 incorre em um ato falho: *“eu tá me dando bem nas matérias – passando em tudo – isso tem me deixado bastante insatisfeito.”* A estrutura de ato falho – “insatisfeito” ao invés de “satisfeito” - foi identificada na escuta da gravação e constatado por mais dois ouvintes desconhecedores do tema e do objetivo da pesquisa. Considerando a construção freudiana do ato falho como formação do inconsciente e revelador, não de um engano, mas de um atropelamento de uma verdade originária do sistema inconsciente, poder-se-ia novamente pensar na idéia, já suscitada na análise da Entrevista 1, da oposição entre motivação e satisfação. A associação que o ato falho parece mostrar é de que a satisfação com o bom desempenho, “passando em tudo”, esteja atuando como fator de satisfação de uma necessidade e, portanto, eliminador do impulso motivador.

A “confirmação” do ato falho aparece mais adiante quando interrogado finalmente sobre um marco de insatisfação: *“um marco de in – insatisfação ?”*, pergunta E2, demonstrado a dúvida sobre se já não teria respondido a esta pergunta.

E2 segue falando de seu desempenho, transmitindo a impressão de estar se referindo constantemente a sua **experiência de competência** (CG), ainda que de uma maneira bastante imprecisa e genérica, caracterizando um discurso vazio,

uma fala superficial, sempre escondida em fatos gerais. Em um dado momento, incorre em outro ato falho, falando acerca dos bons professores que seriam *humanos* “*e – tratam o aluno como se fosse um ser humano –* “. Desnecessário comentar acerca do caráter depreciativo da auto-imagem como estudante presente no ato falho.

Quando submetido à interpretação de estar sempre localizando os fatores um pouco fora de si próprio, de que tanto os fatores de satisfação quanto os de insatisfação estavam associados ao papel do professor, E2 confirma a interpretação. Ainda que possa ter sido induzido pela interpretação, a **percepção do professor** (CS) e sua influência sobre o desempenho constituíram a tônica central do discurso do E2. A frase :“*é o que faz uma pessoa querer aprender seria ter interesse pelo assunto*”, seguida de uma argumentação em torno da necessidade de gostar do assunto (ainda que associada ao papel do professor), ligada, pela primeira vez, a exemplos pessoais específicos, sugere também a presença do **envolvimento emocional com a tarefa** (CP) como fator motivacional.

Entrevista 3:

E3 inicia falando sobre a identificação com um professor que “*ele foi nosso amigo assim sabe (...) e foi num dia assim que eu fui trabalhar e dei um bom dia no meu emprego e o pessoal assim nossa que feliz que tu estás – é porque um professor fez valer à pena todo o meu curso.*” Além de confirmar, quando interrogado, que houve uma identificação pessoal com o professor, E3 profere

ainda outras sentenças reveladoras da identificação: *“eu não sei se foi tão profundo como foi comigo”* (referindo-se à identificação que teriam tido os demais colegas); e ainda: *“ele conseguiu – fazer – é – sentir vontade de vir para aula”*, apontando a função motivadora do professor e a relação entre a **percepção do professor** (CS) e o **envolvimento emocional com a tarefa** (CP).

A motivação concentrada na relação com o professor aparece também quando E3 argumenta que, com este professor, não havia dificuldades, lembrando que a lógica do esforço se opõe à motivação, tal como discutimos na primeira parte do trabalho.

Mais adiante, E3 inicia um discurso afetivo de identificação semelhante com outro professor: *“eu gosto muito dele – aí o D é a parte afetiva – porque o D traduz fisicamente o mestre”*. Note-se que a identificação afetiva com o professor não está necessariamente associada à competência técnica do professor: *“porque o D – eu ouvia muito dizer assim – ah ele é gente fina mas ele não sabe dar aula entende”*. Essa dissociação frequente na percepção que o aluno tem do professor, nos faz questionar o papel da relação com o professor como motivador, no sentido de que a identificação “puramente” afetiva com o professor pode motivar o aluno a “vir para a aula”, o que não implica necessariamente na motivação para a aprendizagem e para o conhecimento.

Em uma determinada circunstância do discurso de E3, onde estava relatando longamente a respeito de sua vida profissional e pessoal, aparece a situação acadêmica associada aos **objetivos pessoais** (CG): *“e estabeleci como meta ficar na empresa – até a minha formatura –”*.

Em seguida, surge a identificação com os colegas (CS) como um fator de motivação acadêmica: *“daí as meninas que eu fiz amizade – pessoas totalmente diferente do ciclo de amizade que eu fazia então a minha vida teve um brilho diferente – então a outra parte importante na minha vida acadêmica foi a amizade com as pessoas”*. A integração e a **percepção dos colegas** (CS) é também permeada por efeitos e prolongamentos na vida “pessoal”, no sentido amplo e, especificamente, no auto-conceito ou **auto-estima**¹⁵⁵ (CP): *“foi a amizade com as pessoas que eu tenho hoje que é a F a G né – elas mudaram muito o meu conceito porque quando a gente convive com pessoas que só falam de coisas positivas.”*

A fator percepção dos colegas pertencente à categoria social I aparece, no discurso de E3, constantemente associado a fatores da categoria pulsional, mais especificamente à auto-estima, como transcrito acima, e também à necessidade de **preservação do eu** (CP): *“consegui resgatar um pouco daquela E3¹⁵⁶ mais brincalhona que eu sempre fui”*. Este fator, construído no quadro teórico, está relacionado à lógica de preservação-atualização do eu inerente ao desejo de desenvolvimento. No entanto, este último, apesar de estar também previsto no quadro teórico como fator da categoria pulsional, não transparece diretamente no

¹⁵⁵ Ainda que auto-conceito e auto-estima não sejam exatamente sinônimos na literatura, onde o auto-conceito assume um carácter mais objetivo de percepção das características próprias e a auto-estima esteja associada aos afetos produzidos pelo auto-conceito, ou seja, a como o indivíduo se sente diante do auto-conceito, na construção do fator motivacional, optou-se pela generalização em torno da expressão auto-estima. Tal escolha deu-se em virtude justamente da sua característica afetiva da auto-estima, uma vez que se trata de um fator inerente à categoria pulsional.

¹⁵⁶ Referência a si própria

discurso de E3, onde a ênfase recai sobre os efeitos da identificação social sobre a personalidade.

A percepção dos colegas aparece juntamente com o fator de **afiliação** (CS) – necessidade e percepção de pertencimento a um grupo -: *“Tijucas eram uma faixa etária muito – mais velha do que a minha até – era todo mundo muito sério”*. Neste caso, a ausência da afiliação funcionava como desmotivador. Outro fator associado ao fator social que ressalta no transcórre do discurso de E3 é o **prazer de estar com outros** (CS), uma vez que atribui demasiada importância à necessidade de vínculo social e seus efeitos sobre o eu: *“esse foi outro marco (referindo-se às amizades) assim – algo que mudou e mudou mesmo – foi uma coisa assim que fez eu reviver foi isso assim.”*

Repentinamente, E3 volta a falar sobre a identificação com um terceiro professor, incorrendo em um ato falho: *“esse é o mestre assim sabe – ele foi homenome – homenageando – foi nome de turma”*. Ato falho cuja estrutura faz lembrar o clássico exemplo utilizado por Freud de um ato falho cometido por ele próprio, quando ao tentar dizer “familiar”, emitiu a expressão “familonar”, e, na verdade referia-se a uma pessoa muito rica. Ainda não tínhamos hipótese de interpretação para a escuta da expressão “homenome”, na realidade aparentemente uma simples condensação de “homenageado” com “nome de turma” que viria a seguir. No entanto, a importância do ato falho como revelação de material inconsciente começa a ser construída logo a seguir: *“se tu quiseres eu vou ser o teu nome de turma”*, profere E3, reproduzindo o discurso do professor, sugerindo a importância do “nome” que, para uma interpretação de origem

psicanalítica, não poderia deixar de relacionar-se com os conceitos psicanalíticos do “nome do pai”, em Freud e Lacan.

A esta altura já estávamos inevitavelmente atentos ao discurso construído quase integralmente em torno da identificação com os outros e, fundamentalmente, da identificação com a imagem de professores, todos do sexo masculino¹⁵⁷. Então, que elaboramos uma intervenção com caráter interpretativo: *“bom + só lembrando que eu não pedi nem para falar de professor – mas como foste por este lado +”*. A resposta “aceitadora” da interpretação foi imediata e com forte efeito subjetivo, de tal forma que a interpretação funcionou como mero dispositivo despertador da síntese de sentido, reunida e construída pelo próprio sujeito: *“Ahã – mas eu acho que eu tenho muito essas coisas da base assim – de achar que é lado psicológico da coisa – eu tenho essa carência do masculino porque o meu pai ele não é aquilo que eu queria que ele fosse – então eu acho que eu me espelho muito – muitas vezes eu me pego pensando – mas porque que eu me identifico tanto assim – com amigos homens – e com – os professores – que é o mestre que eu acho que é o exemplo – porque o meu pai não foi o exemplo que eu gostaria que ele fosse – a pesar que o amo – eu consegui assim passar por cima disso – mas eu acho que é – isso é responsável por muitas coisas em mim +”*. Sem a pretensão de aprofundar a interpretação, produzindo uma “clínica de texto”, nos resta vincular o discurso à associação entre a identificação com professores e a identificação com a figura paterna e fazê-la corresponder ao

¹⁵⁷ Toma-se importante caracterizar que E3 é uma mulher.

fator **suporte familiar** (CS), conscientes do reducionismo inevitável e, ao mesmo tempo, da dimensão psicanalítica que envolve este fator.

Insistentemente, quando interrogada sobre um marco de insatisfação, E3 volta a discursar sobre uma figura masculina de um professor: *“eu tenho uma indignação pessoal – com um professor – e que – algo assim muito forte até – eu não o odeio”*. A expressão “desnecessária” (pois ninguém havia afirmado o contrário) *“eu o odeio”* soou como estruturalmente denegatória, no sentido freudiano de afirmação de uma verdade do inconsciente, mediante a retirada do “não” (partícula desconhecida para o sistema inconsciente). A frase “eu não odeio” foi pronunciada em tom mais alto do que as anteriores. Alguns fragmentos depois, E3 “confirma” a denegação, dizendo: *“talvez por essa minha – raiva que eu tenho dele –”*.

O fato narrado em torno deste professor foi atribuído por E3 à Instituição. Neste caso, E3 não está sendo odiado como professor, mas como representante da Instituição, sugerindo a **influência da instituição acadêmica** (FS), neste caso, como fator desmotivador, ou melhor dizendo, gerador de insatisfação.

O desejo do outro marca o discurso de E3: *“ele não mede esforços e agente percebe que ele faz porque ele gosta – ele quer que agente aprenda.”* É preciso ir um pouco além do discurso tradicional de que o professor que gosta do que faz transmite isso e motiva os alunos. O professor que gosta do que faz e quer que os alunos também gostem e aprendam está gerando nos alunos um desejo a partir do seu próprio desejo, produzindo o efeito da máxima lacaniana de que o “desejo do homem é o desejo do outro”. No entanto, há uma “exterioridade”

(não recompensatório-punitiva) natural a esse desejo, o que nos sugere a presença do fator **condescendência** (CS) – isto é, o sujeito aprende porque alguém quer que ele aprenda – ainda que não o ameace ou recompense, apenas porque deseja que aprenda.

Entrevista 4:

E4, logo no início do discurso, aponta para o **desejo de autonomia** (CP) como um fator de motivação acadêmica: *“porque eu estava presa – eu não entrava na faculdade”*.

A questão do vínculo social sob a forma de uma **percepção** positiva **dos colegas** (CS) também aparece como fator motivador: *“eu fiquei com medo de não conseguir me formar com a minha turma – (...) é uma coisa que eu me agarro muito a isso – são aos meus amigos – eu não queria ir para de noite onde eu não conheço ninguém +”*

Quando interrogado sobre insatisfação, E4 relata a reprovação em um disciplina e atribui à Instituição (à forma de organização e à falta de informação sobre a disciplina que, na verdade, é uma disciplina de estágio supervisionado) à causa do seu fracasso. Aparece aqui novamente **a influência da instituição acadêmica** como fator de insatisfação (CS).

E4 desenvolveu um discurso considerado bastante vazio, provavelmente por estar bastante inconformado com o seu fracasso recente em uma disciplina importante. Conduziu a sua fala para situações hipotéticas, com pouco

envolvimento subjetivo, não permitindo associar grande parte do conteúdo discursivo a um discurso motivacional.

Entrevista 5

E5 associa o marco de satisfação ao seu desempenho. No entanto, atribui o seu bom desempenho nas disciplinas ao seu esforço. Lembrando-nos que a motivação não está associada ao esforço, poderíamos novamente questionar a associação entre fatores de motivação e fatores de satisfação, de tal forma que desempenho e esforço podem trazer satisfação, mas dificilmente atuam como fatores motivacionais.

E5 inicia com um discurso bastante genérico e formal, evitando deixar transparecer a subjetividade e a individualidade. Após algumas “insistências” por parte do pesquisador, inicia uma narrativa sobre a identificação com dois professores, passando, a partir daí, a descrever a **percepção do professor** (CS) como categoria motivacional. Aparece também nesta entrevista, a questão da percepção do professor associada ao desejo que tem o professor de que o aluno aprenda, anteriormente atribuído ao fator **condescendência** (CS): *“o interesse que ele então tinha – e acho que até hoje tem né – de fazer com que o aluno saiba”*.

Ao mencionar diversas vezes o fato de que um desses professores com o qual se identifica ter quase a mesma idade que a sua, E5 chama a atenção do pesquisador para esse fato. Ao questionar sobre o fato, obtem-se uma resposta repleta de questões subjetivas: *“eu já deixei até de trabalhar em empresa porque o*

meu chefe tinha um ano a mais que eu – não gostava – porque eu não admito assim – o cara só tem um ano de diferença – e manda". Há uma série de elementos envolvidos na questão da "mesma idade" que não foram suficientemente investigados em sua atuação como fator motivacional. Elementos associados às relações imaginárias e concretas de poder possivelmente transformadas em desafio, uma vez que este fato aparece associado a um professor com uma imagem positiva para E5. A dimensão afetiva ou categoria pulsional emerge ligada à identificação com o professor: *"mas eu falei para ele – olha – te admiro mesmo"*. Parece tratar-se de um modelo, um parâmetro que, apesar de ter quase a mesma idade, já teria "chegado bem mais longe", segundo o seu discurso. Note-se a diversidade constitutiva do fator percepção do professor como categoria motivacional.

Na pergunta sobre incidentes de insatisfação, E5 foi ainda mais evasivo, porém mantendo novamente seu discurso em torno da percepção que tem dos professores. Evitando exemplos, dizendo não lembrar de nenhum exemplo, para seguir falando no sentido amplo e genérico, E5 incorre em uma contradição: *"os exemplos que eu tenho na minha cabeça –"*, quando anteriormente havia dito: *"te relatar um fato – um acontecimento – ficaria um pouco difícil para mim porque eu – não lembraria de um acontecimento para te dizer quem – quando – qual matéria –"*. Na verdade, não é que não se lembre ou não lhe ocorram exemplos à memória, mas que, como ele próprio diz, *"fica difícil para mim"*, deixando claro a dificuldade de se envolver como sujeito no discurso.

Trata-se de um discurso onde o sujeito procura esconder-se e busca constantemente evitar o aparecimento do eu no discurso. Além dos motivos subjetivos, tal atitude discursiva pode estar associada a um mecanismo de defesa que aparece sob falta de confiança não explicitamente revelada no pesquisador. No final da entrevista, E5 pergunta: *“e o que que tu vais fazer com isso?”*, demonstrando a preocupação com as consequências do seu discurso que acabou por esvaziá-lo.

Entrevista 6:

E6 associa o marco de satisfação acadêmica a sua meta de formatura e aos fatores que contribuíram recentemente para isso: a mudança de currículo e a conseqüente queda de pré-requisitos. Transmite a impressão de que o que funciona como fator de satisfação é a busca por *“livrar-se logo”* da faculdade. Na interrogação sobre insatisfação, da mesma forma, E6 relata um obstáculo burocrático que a impedia de formar-se rapidamente. Quando, em uma interpretação, é defrontado com a utilização do mesmo motivo nos dois blocos de pergunta, E6 revela: *“não vejo a hora de sair daqui – não gosto”*. Rapidamente forma-se o sentido sintetizado pelo sujeito após a interpretação: sair rápido da faculdade é um fator de satisfação, não de motivação, uma vez que E6 revela-se desmotivado em essência com a aprendizagem, em função de não gostar. Quando não há motivos intrínsecos, os fatores de satisfação parecem atuar como *“impulsos”* substitutos.

Mais adiante, E6 incorre em uma contradição, revelando suas incertezas sobre gostar ou não do curso: *“gosto do curso – mas eu acho que eu esperava mais do curso (...) não sei se tava bem na minha vocação a administração (...) – to aí para me formar e não me vejo como administradora”*.

Em termos fatoriais, o que está em jogo no discurso de E6 é a ausência de **envolvimento emocional com a tarefa** (CP) associada a uma percepção negativa do ambiente social, especialmente no que se refere à imagem da Instituição, à **influência da instituição acadêmica** (CS): *“acho isso aqui muito pequeno (...) não tinha uma cara assim de universidade (...) ah imagina se vou fazer pós na – na Univali –”*

Quando questionado acerca da imagem da Instituição, E6 desvia a ênfase da imagem institucional e localiza em si próprio, ou melhor na relação de desintegração com o grupo, os fatores geradores da sua desmotivação: *“eu nunca tive uma integração forte aqui na Univali - nunca tive assim – integrada”*, indicando aparentemente a percepção dos colegas como fator importante. No entanto, não se pode enfatizar a percepção dos colegas como categoria social desmotivadora no discurso de E6, pois, apesar de mencionar a desintegração social, atribui esse fator não a uma percepção negativa do grupo, mas à uma impossibilidade sua de, por estar atrasada, não poder frequentar a mesma turma.

Um discurso completamente voltado para fatores de desmotivação e insatisfação, ao final, passa a localizar os motivos em “qualquer lugar”, em um processo de justificativa da auto-desmotivação: *“não tinha motivação de levantar*

cedo para vir para cá – (...) acho o pessoal da manhã muita patricinha” – (...) eu tive problema financeiro em casa”.

Entrevista 7

E7 menciona como fator de satisfação uma atenção recebida de um professor na véspera de um exame no qual precisava de uma nota elevada para passar. Segundo E5, com a atenção que lhe foi dada pelo professor, tirou nota dez. Em seguida, justifica o comportamento de outro professor que, segundo E7, não teria tempo para dedicar a mesma atenção, ainda assim demonstra uma percepção positiva deste professor. E7 elabora um discurso compreensivo daqueles professores que não adotam a mesma atitude “atenciosa” com os alunos e associa o seu desempenho a essa “atenção”. Percebe-se, no discurso, o conteúdo afetivo sob a expressão “atenção”.

Ao tentar explicar o que denomina por “atenção”, E7 cita um exemplo de um professor que frequentemente a cumprimenta fora do ambiente acadêmico e associa três elementos: a atenção, o fato de o professor lembrar-se do aluno e a participação do aluno: “se tu participa na aula – participa nas coisas da faculdade – eles mais tarde um dia ou outro acabam lembrando de ti – acho que isso é uma questão de atenção.” Uma vez que o conteúdo afetivo em relação ao professor está relacionado com a “atenção”, com o fato de o professor “se lembrar” do aluno, o mecanismo para obter a “atenção”, poderíamos dizer para “chamar a atenção do professor” é a **participação** (CS). A partir daí, caberia questionar se a participação

seria mesmo um fator motivacional incluído na categoria social, ou apenas um instrumento ou uma forma de vinculação social.

No encadeamento do discurso em torno da importância da percepção do professor (CS), E7 revela a sua **necessidade de reconhecimento** (CS) como subjacente aos mecanismos que utiliza para “chamar atenção”: *“me considero também a aluna acho que mais puxa saco de professor aqui, né – eu faço questão de cumprimentar todo mundo – ou que apareça – se deus quiser – ah E7 apresenta projeto e tal – ah E7 +.”*

A “confirmação” da atuação do fator reconhecimento aparece no fragmento da conversação: *“E – Achas importante o reconhecimento por parte do professor - então? E7 – Acho, acho muito importante. E – E tu achas que isso motiva? E7 – Motiva. Eu só por um professor me cumprimentar, me deus, eu devo ter feito alguma coisa que ele gostou”*. O fragmento poderia sugerir um diálogo indutivo, não fosse apenas o resultado sintetizador de uma hipótese que já vinha sendo desenvolvida no discurso.

Outro fragmento indica não apenas a necessidade de reconhecimento e diferenciação da maioria, mas aponta, tal como em outras entrevistas, a importância atribuída ao desejo do professor de que o aluno aprenda, associado ao fator **condescendência** (CP): *“a gente incomodava horrores – porque mesmo que a maioria entendeu a agente vê que o professor tem uma certa atenção contigo – sabe – quando o professor se preocupa que o aluno entenda sem ficar só passando matéria – E em outro fragmento: “mas a gente vê que o professor quer que todo mundo saia sabendo”*.

Aparece também no discurso de E7 a identificação e o gosto pela tarefa, não exatamente sob a forma do fator envolvimento emocional com a tarefa, pois não está falando do curso, nem de algum conteúdo específico de uma disciplina, mas do conhecimento mais amplo associado à matemática: “desde a sétima oitava série quando tem aqueles testes vocacionais pra saber o que que tu vais fazer no vestibular”. O discurso parece se desenvolver em direção ao fator **amor pelo conhecimento** (CP): *“eu sempre gostei muito de número e sempre deu financeiro – eu quis administração desde o começo e sempre de administração administração administração – então eu fiz vestibular passei – então se me perguntar do que é que eu gosto – eu sou até meia suspeita – eu adoro número –”*

Os fatores da categoria cognitiva **experiência de competência, objetivos de desempenho e responsabilidade**¹⁵⁸ (CG) permeiam todo o discurso de E7, que se revela bastante exigente consigo própria, além de identificada com o conhecimento e com os professores.

O fato de se tratar de um aluno com uma orientação motivacional intrínseca faz com que, além de dificilmente reclamar dos fatores extrínsecos, considere o papel do professor como restrito a não desmotivar, sendo profundamente coerente com a teoria da motivação intrínseca, onde ninguém seria capaz de motivar alguém: *“tem que ter um estilo dele que não atrapalhe”*. Não é então o professor, mas a **percepção** que E7 tem **do professor** (CS) que atua como fator motivacional. Note-se a interligação entre os fatores percepção do professor como

alguém cujo desejo de ensinar é capaz de motivar o despertar da necessidade de reconhecimento. É importante que o reconhecimento seja mantido no campo da necessidade, que, no fundo, é uma necessidade afetiva, para que não se torne um fator de satisfação e arrefecimento do impulso motivacional a que se refere.

Entrevista 8

E8 diz que através da **responsabilidade** (CG) passou a gostar da tarefa: *“aí que eu tomei consciência que já era um formando – já não era mais um cara que ta vindo pra faculdade por vim – aí eu comecei a gostar de administração”*. Ainda não há elementos para se pensar na existência de um envolvimento emocional com a tarefa, apenas porque E8 declarou gostar.

Em seguida, E8 utiliza uma reprovação, um fator gerador de insatisfação, para narrar um salto, o aparecimento de uma motivação, novamente apontando para a já comentada associação entre insatisfação e motivação e não entre satisfação e motivação, como pretendia Herzberg: *“aí levei pau com Q e fiquei desesperado – desesperado não – pô vou me formar com outra turma – um semestre a mais aquela coisa toda”*. Segundo E8, foi a partir dessa reprovação que ele teria tomado consciência e que coisas começaram a dar certo na sua vida acadêmica e a entrarem “nos prumos”.

O fragmento a seguir sintetiza a atuação da função motivacional do fator de insatisfação: *“– a minha meta digamos assim não tava muito clara – foi quando eu*

¹⁵⁸ O fator responsabilidade não faz parte do quadro teórico de fatores proposto, no entanto, estamos considerando-o provisoriamente como fator - hipótese que será discutida no momento da

leve pau e aí – ba eu não vou me formar – aquela coisa toda – aí fiz de novo a disciplina x – aí parece que a partir desse ponto - tipo um ponto de corte – tudo começou a fechar direitinho – tudo começou a se encaixar – uma coisinha depois da outra – ir por um caminho direitinho –“

Mais adiante, E8 confirma a inexistência inicial de **envolvimento emocional com a tarefa** (CP), que teria surgido posteriormente: *“entrei meio que amarrado porque o meu sonho sempre foi fazer computação (...) – mas aí fui gostando – fui me apaixonando pela administração –“*

A questão das metas e **objetivos pessoais** (CG) também permeia o discurso de E8 como um fator importante.

Entrevista 9

Aparece no discurso de E9 o gosto e o **envolvimento emocional com a tarefa** (CP): *“que foi quando eu comecei a gostar de – de administração financeira – sabe de número – de análise – e eu decidi que seria uma área interessante que eu gostaria de seguir carreira”.*

Quando questionado sobre a relação com a turma, da qual estava falando, como fator motivacional, E9 responde que a vinculação com a turma pode apenas desmotivar: *“acho que ajuda – se o cara não conhece muita gente e o pessoal é muito fechado acho que desestimula um pouco – até – até a própria matéria fica chata”.*

O fator integração social ou percepção dos colegas atua como secundário no discurso de E9, bastante orientado intrinsecamente: *“sempre gostei de lidar com a área financeira – de investimentos – de mexer com dinheiro em si – acho que já é uma motivação – então já facilitou já que tava entrando nessa área que mexe muito com isso –”*

Quando interrogado sobre um incidente de insatisfação, E9 diz não se lembrar de nenhum. Através da insistência do pesquisador para que se lembre, E9 confirma a característica do seu discurso completamente orientado intrinsecamente, onde a percepção dos professores e dos colegas funciona apenas como fator influenciador, mas como ele próprio declara: *“que normalmente o pessoal fala – o professor é isso – a universidade é isso - mas eu sei que tenho que vir pra cá pra estudar – isso depende de mim – os professores influenciam ou não mas - sou eu que tenho que estudar.”*

Entrevista 10:

E10 inicia indicando a importância do elogio como forma de reconhecimento (CS): *“e muitos professores vinha me elogiar pra mim – e isso é importante pra mim (...) ele veio me chamar – me elogiou um monte –”*. Logo a seguir, passa a narrar a decepção com um professor que o teria elogiado, em função de um envolvimento do professor em uma situação negativa de alcance institucional.

Ao narrar o marco de insatisfação, E10 discorre sobre uma situação de reclamação de um professor, empreendida por várias turmas, na qual a Instituição teria se omitido. Aparecem, associados a este fato, dois fatores motivacionais: a

influência da instituição acadêmica (CS) e o desejo de autonomia (CP): *“saber que tu não tens voz ativa dentro da Univali – dentro duma universidade que tu paga – (...) dá uma decepção porque tu sentes que tudo que tu falou e que falaram pra ti não deu certo – aí tu te sentes impotente né –”*. Ainda mais adiante, imaginando uma situação hipotética: *“pô a gente fez uma reivindicação – a gente fez um movimento e a Univali foi lá olhou – estudou com a gente – e realmente vocês tão certos então vamos ver o que a gente pode fazer –”* Os dois fatores aparecem interligados, uma vez que a omissão da Instituição diante da reivindicação dos alunos produz o sentimento de ausência de autonomia: *“– agora eu vou me formar – agora eu quero me formar – agora se eu tivesse na quinta fase e tivesse outro professor do mesmo nível tu achas que eu ia mexer a agulha? Não adianta – eu vi que desmotiva –”*

A partir da intervenção da pesquisadora acerca da possibilidade de que esses fatores geradores de insatisfação estaria contribuindo para a vontade de se formar logo, E10 responde: *“é – eu quero me formar logo – eu nunca senti isso que eu to sentindo agora nessa última fase – sabe – vontade de sair correndo daqui”*. Novamente aparece a hipótese dos fatores de insatisfação como mecanismos propulsores de algum aspecto da motivação acadêmica.

Quando interrogada hipoteticamente sobre quais seriam os efeitos motivacionais sobre a turma, caso a reivindicação tivesse gerado resultados, E10 confirma que a satisfação com este fator, não traria motivação: *“uhm – motivacional – nesse semestre – acho que não (...) ninguém tava satisfeito com*

isso então - não quer dizer que a gente vai ficar motivado pra estudar agora – isso não vai acontecer – não tem nada a ver uma coisa com a outra”.

A situação narrada envolveu também o fator auto-confiança: *“não é orgulho – auto-confiança – não sei como é que eu vou falar – seu lá – é prazeroso saber que tu conseguiu alguma coisa”.* Quando interrogada sobre o que estavam realmente buscando com a reivindicação, E10 confirma a importância do fator **autonomia** (CP) e **auto-confiança** do grupo (CP).

Note-se que todo o discurso de E10 é voltado para o coletivo, indicando também os efeitos da **percepção dos colegas** (CS) como fator motivacional: *“Acho que a gente vai mais assim por causa da gente – pra se encontrar – (...) – acho que a nossa – a nossa amizade – são aqueles que são mais dedicados.”* Diante do contexto discursivo, a frase seguinte soou como uma estrutura denegatória: *“não vou dizer que é só amizade – que faz com que a gente freqüente a aula”*, reafirmando a identificação e a percepção dos colegas como fator motivacional fundamental.

A questão do **suporte familiar** (CS) também faz sentir seus efeitos no discurso de E10, com tal clareza identificatória que parece dispensar interpretações: *“eu não gosto de faltar aula (...) também – meu pai é assim – então tu já segue uma linha – eu não consigo faltar aula” (...)* *a minha mãe é aquela dona de casa Maria – primeiro grau segundo grau – sei lá – se eu vivesse só com ela – aí que ta – aí que eu vejo a motiva – não a motivação – quando eu penso no meu pai como uma pessoa extremamente culta inteligente pra caramba – vejo os meus irmão mais velhos seguindo a linha dele – assim – estudam pra caramba (...)*

então eu vejo os meus dois irmão super inteligentes – meu pai – pó não dá pra ser igual né – não quero ficar na linha da minha mãe assim – dona de casa desmotivada – quando eu olho pro meu pai e pro meu irmão assim eu quero seguir – eu quero ir +”

Quanto à possibilidade de **envolvimento emocional com a tarefa (CP)**, E10 declara sua ausência: *“na verdade a administração veio assim + por acaso ++”*.

Entrevista 11

Os fatores **percepção dos colegas (CS)** e **percepção dos professores (CS)** surgem logo no início do discurso de E11: *“É a integração dos colegas da turma. E com os professores também – esse clima de amizade entre professor e aluno – e respeito (...) a nossa sala tem aquela coisa assim de querer união – de querer amizade”*. No entanto, esses fatores da categoria social funcionam no discurso mais como um instrumento para frequentar as aulas do que como fatores motivacionais da aprendizagem.

Quanto aos fatores de insatisfação, E11 relata uma situação de reclamação da turma acerca de um professor, onde a Instituição se omitiu, indicando a **influência da instituição acadêmica (CS)**.

E11 passa grande parte do seu discurso envolvido em uma narrativa sobre um professor do qual a turma reivindicava a substituição. Percebe-se que os entrevistados pertencentes a mesma turma tendem a relatar quase sempre os

mesmos fatores de insatisfação. Por isso foi solicitado que E11 tentasse lembrar de outro incidente de insatisfação.

Em meio a reclamação acerca de outro professor apontado como outro fator de insatisfação, E11 opera, em seu discurso, novamente a inversão dos efeitos causados pelos fatores de insatisfação que acabam por se tornar motivacionais: *“na disciplina x eu me arrombei para estudar – eu estudava tanto tanto – a disciplina x pra mim era um bicho de sete cabeças”*.

Em seguida, o discurso de E11, completamente envolvido com a percepção dos professores, passa a referir-se a um professor cuja aula causa prazer: *“– tá entendendo a matéria pra tá motivado pra estudar – eu acho que é o principal assim - tanto que se eu não conhecesse ninguém nessa sala – nessa matéria – tivesse numa sala diferente – eu ia gostar também da aula – não porque os meus amigos tão ali – tanto que nessa matéria já muita gente fez intensivo – tão uns cinco só ali – mas a aula assim é maravilhosa –”*. Excluiu ou minimizou, neste episódio, a influência do fator relativo à vinculação com os colegas, uma vez que o professor faz os alunos se interessarem pelo conteúdo. Não entanto, há fracos indícios de influência de um fator cognitivo ou pulsional, pois ainda que fale sobre a importância de entender a matéria para estar motivado para estudar, o foco motivacional continua centrado na figura do professor.

Ao final, quando questionado sobre a relação entre gostar de vir para a aula, gostar da matéria e estudar a matéria, E11, apesar de dissertar sobre a importância da matéria em si, de gostar da matéria, assume que mesmo que a matéria fosse ótima para ele, mas se fosse ministrada por um professor com o

qual não se identifica, não haveria motivação. Por este motivo, não foi identificado o fator envolvimento emocional com a tarefa.

Entrevista 12

E12 inicia um discurso um pouco confuso parecendo envolver os fatores desejo de desenvolvimento (CP) e reconhecimento (CS). E12 parecia não ter compreendido o significado das expressões desenvolvimento e reconhecimento que estava utilizando. Daí a intervenção da pesquisadora e conseqüente negação do fator: *“E – reconhecimento eu digo pelos outros – tu seres reconhecido pelos outros – pelos professores – pelos colegas - E12 – Ah não – isso não tem – pessoal mesmo – não – ninguém – não é pelo fato de alguém chegar e pô tu nunca – nunca reprovasse –“*

Em seguida, E12 retoma a exploração do fator desejo de desenvolvimento (CP), através da designação de busca de auto-realização, entretanto, em um determinado momento, denomina a auto-realização como status, esvaziando a possibilidade de compreensão de algum fator motivacional.

Na resposta à questão sobre insatisfação, E12 circula sobre vários fatores, desde a fila na BR até o fato de ter que acordar cedo, de uma maneira genérica, quando questionado sobre até que ponto essas condições externas influenciariam, E12 novamente confirma a hipótese de que os fatores de insatisfação não geram desmotivação: *“a gente vem – na hora li a gente pensa assim – uma hora na fila – fica olhando pra um um lado pro outro – é só fila – só fila – a gente pensa – ah*

desisto – mas chega em casa – aí passa o decorrer do dia – chega no outro dia – ah – vou pra Univali –“

Entrevista 13

E13 associa a satisfação com o seu desempenho em trabalhos e projetos, focalizando **objetivos de desenho** (CG) como fator motivacional cognitivo. Juntamente com o desempenho aparece a **necessidade de reconhecimento** (CS): *“o reconhecimento por ter sido uma coisa pública – é bom tu ser reconhecido na frente dos outros – na frente de outros professores mais ainda – o cara vai levar pra vida dele - isso aí vai ficar marcado – um aluno – o E13”*

A **percepção dos colegas** (CS) é marcada pela insatisfação: *“– Insatisfeito? Os colegas – os colegas não tem o mesmo nível – não – é muita disparidade no nível – não dá pra trocar conhecimento com eles – então é tu e o professor mesmo – não tem um colega assim – pô que que tu achas disso o que que tu achas daquilo – em toda a minha vida acadêmica eu nunca tive um colega assim eu não tive ninguém assim que eu acho que tinha a minha altura”*. Note-se que também aqui, a insatisfação com o nível dos colegas pode estar funcionando como fator motivacional, considerando os elevados objetivos de desempenho e reconhecimento de E13. Quando questionado sobre esse fato, E13 concorda que o fator não desmotiva, ao contrário, pode motivar, em função de que o aluno passa a ter uma relação direta com o professor.

A conversação a seguir revela a importância da **percepção do professor** (CS), não apenas como opinião de E13, mas como atuante no discurso, e dos

(CG), como fatores motivacionais: *“E – O que que tu achas que motiva o aluno a prender? E13 – O professor – em primeiro lugar o professor – depois o ideal de – teus objetivos pessoais – que tu quer ser – o que que tu tem na cabeça pra ser – se tu quer ser um simples administradorzinho – ou se tu quer ser um cara único – que não vai ter igual +”*

Quando interrogado sobre a hipótese de se motivar, não em um função de um objetivo, mas por gostar de estudar, E13 reduz a possibilidade do fator amor pelo conhecimento (CP); enfatizando a importância do objetivo e revelando nem sempre ter sido bom aluno, durante a sua vida acadêmica.

Entrevista 14:

E14 parece indicar o fator **curiosidade** (CP) em relação a novos conhecimentos, quando inicia sua fala sobre satisfação, abordando a biblioteca, no sentido de que sempre há *“novidades – renovação – novidades”*.

Em seguida, no centro da sua resposta sobre o fator de satisfação, E14 faz um longo discurso sobre a insatisfação com relação a atuação de um professor que, segundo ele, teria criado uma situação bastante desfavorável de aprendizagem baseada no *“terrorismo”*. No desfecho da descrição do fato é que aparece o fator de satisfação em torno da hipótese que havia sido cogitada em forma de boatos da demissão deste professor em função de um envolvimento com uma situação não ética. *“Então eu parei – me questionei e disse eu não to tão errado – então aquele meu seis passou a valer doze quinze dezoito vinte”*. Na verdade o fator de satisfação não se refere exatamente ao prazer de se sentir

vingado do professor, mas aliviado pelo desmerecimento de um professor que teria sido o único a lhe atribuir uma nota baixa.

As circunstâncias da narração do fato indicam uma recuperação da **auto-estima** (CP) do aluno que havia sido abalada pela atuação desse professor: *“e realmente me deixou satisfeito porque – porque eu sou bom – eu me senti melhor – eu cheguei assim pô a minha prova – eu sou excelente – que que interessa o seis - não me interessa mais nada”*

Associados ao mesmo fato, aparecem também outros fatores, como a **influência da instituição acadêmica** (CP): *“e manter um cidadão como esse numa instituição – eu começo a achar que a instituição compactua com isso.”*

No fragmento, *“olha se tem ma matéria que eu estudei foi aquela dele – justamente pra que – pra não pagar o preço.”* aparece novamente a inversão dos fatores de satisfação-insatisfação, onde não é a motivação não tem origem no fator de satisfação, e sim no fator gerador de insatisfação.

Após prosseguir outra extensa narrativa de um fator de insatisfação também associado ao mesmo professor, E14 revela que, diante de todos estes fatos, se desinteressou completamente pela disciplina e não estava motivado.

O **desejo de autonomia** (CP) é outro fator da categoria pulsional presente no discurso de E14: *“as pessoas que estavam próximos da formatura – não terem assim a coragem de poder – a liberdade – de poderem argumentar – de dizerem assim – olha gente isso ta ruim assim por isso – por isso – não a crítica pela crítica – não estamos na época da repressão.”*

Note-se que diferentemente das demais entrevistas nas quais havia um equilíbrio entre os fatores das categorias pulsional, cognitiva e social, em todo o discurso de E14 somente aparecem fatores pulsionais. Apesar de toda narrativa circundar em torno de um professor, não se pode inferir a presença do fator percepção do professor, uma vez que o núcleo do discurso está nos fatos que envolvem esse professor especificamente. Além do mais, E14 diz que o professor não motiva o aluno, mas este professor conseguiu desmotivar a todos.

A final, E14 discorre sobre outros dois fatores da categoria pulsional, o desafio e o desejo desenvolvimento, no entanto não estava se referindo ao objeto desta pesquisa, mas sim à sua vida profissional.

Entrevista 15

O início do discurso de E15 revela a integração de dois fatores da categoria social: a **percepção dos colegas** (CS) e o **reconhecimento** (CS) também por parte da turma. Relata uma situação de participação da turma na semana da administração, onde ele, como líder, teria deixado a turma “se virar”, se envolvendo apenas no final, diferentemente do que havia feito em anos anteriores. *“É o fato do reconhecimento – reconhecimento que - quando tu é reconhecido numa – numa tarefa que tu exerce – ou alguma coisa quer tu batalha assim – pó é super gratificante – até mesmo que isso demore a acontecer – como demorou – assim tipo um ano pra – eles chegarem pra mim.”* Segundo E15, em ocasiões anteriores não se trava de reconhecimento porque a turma o colocava “na frente” para “lavar as mãos” e que agora ele teria sentido realmente a experiência de

reconhecimento porque percebia que o que a turma queria era ser bem representada.

A questão do reconhecimento retorna no discurso de E15, relacionado a outra situação: *“O que motiva o aluno é oportunidades – oportunidades assim – não sei como te falar – mas tu ter oportunidades em – tu ta estudando um assunto – e tu mostrar de alguma maneira – poder mostrar de alguma maneira – que tu conhe – que tu +”*. Parece tratar-se de uma forte necessidade de reconhecimento na aprendizagem, tanto por parte dos colegas quanto dos professores.

O fator **percepção do professor** (CS) aparece inevitavelmente ligado ao reconhecimento e em diversas circunstâncias desmotivadoras, segundo ele, tais como, uma disciplina em que reprovou a grande maioria da turma e o fato de muitos professores amedrontarem os alunos: *“aqui na Univali é impressionante a capacidade dos professores em amedrontar os alunos”*.

O fator de insatisfação relatado refere-se à ausência de apoio institucional, enfatizando o fator **influência da instituição acadêmica** (CS). Após uma breve sequência de relatos referentes a este fator, E15 repentinamente revela o ausência de **envolvimento emocional com a tarefa** (CP): *“– eu descobri que – que não é realmente o curso que eu to fazendo – que eu queria realmente fazer –“ (...)* *acabar de uma vez pra acabar o curso – mas não vou dizer que é realmente o curso – eu não to bem certo ainda que é o curso que eu quero fazer – que eu que eu que é a profissão que eu quero exercer assim sabe – se é administrador – ou até – eu pensei várias vezes em mudar –“*

Houve uma interpretação, em tom de brincadeira, no sentido de solicitar ao E15, que não desmentisse a fita anterior, onde havia dito que: *“eu entrei entusiasmado assim – maior pique pra estudar administração”*, isso justamente em função de gostar do assunto. Não se poderia considerar uma cotradução discursiva entre este fragmento e o trecho acima, onde o E15 diz que descobriu suas dúvidas em relação a gostar ou não de administração, pois trata-se de uma mudança de percepção ocorrida no transcorrer do curso.

Entrevista 16

E16 menciona inicialmente o “ambiente” como fator de satisfação, discursando sobre os amigos na faculdade e evidenciando o fator **percepção dos colegas** (CS) como fator predominante. No entanto, ao reformular a pergunta em direção a motivação, E16 nega a influência do ambiente como fator motivacional: *“++ Eu acho que não é nem o ambiente – é tu mesmo”*. Novamente aqui, através da própria interrogação sobre os conceitos, aparece a diferença entre satisfação e motivação.

Após relatar o fato de ter permanecido durante muitos anos cursando diversas faculdades e trancando, sem conseguir concluir o curso, em função de outras atividades prioritárias, E16 indica os fatores subjacentes à sua motivação atual: *“agora que eu to vendo assim a necessidade – que eu não vou ter dinheiro do meu pai sempre – que um dia eu vou ter que me virar – sabe que vai ser por um mim – que se eu não tiver capacitado – eu não vou poder trabalhar noutro lugar – eu não vou poder arrumar um emprego lugar – comecei a gostar assim –*

comecei a achar quer – “O fragmento parece associar dois fatores: o **desejo de autonomia** (CP) (no sentido de subsistência e independência da família) e o **medo da incompetência** (CS) (relacionado ao futuro sem uma qualificação profissional).

O fato de E16 ter passado muitos anos dentro das faculdades sem motivação para concluir um curso parece também estar associado ao fator **suporte familiar** (CS): “porque ninguém me cobra assim – até meu pai acha que é besteira” (...) nós somos quatro irmãos – e nenhum é formado”.

Surge no discurso de E16 um indício do fator cognitivo: **percepção do valor da tarefa** (CG). Ao dizer que gostava da Univali, que nos últimos anos estava melhor, E16 deixa transparecer a visão da importância da aprendizagem para a sua profissão: “– *mas isso eu acho legal assim – sabe – tu aprende – tu consegue conciliar o que tu aprende no trabalho com teoria.*”

Entrevista 17

E17 diz gostar da Univali e argumenta que não estudou em um colégio forte que lhe desse uma boa base, então passa a valorizar o seu esforço no sentido de ter conseguido chegar até a universidade. Não aparece nitidamente, nesta primeira parte do discurso, a presença de um fator motivacional específico. Parecem estar misturados no discurso os fatores: objetivos de desempenho, desejo de desenvolvimento e percepção do valor da tarefa, mas sem a ênfase suficiente para caracterizar a influência de um fator motivacional.

O fator **envolvimento emocional com a tarefa** (CP) aparece pela sua ausência: “– eu não sei se administração é o que realmente quero – o que me levou a fazer administração foram as circunstâncias do trabalho que exige – em função do cargo que eu exerço”

As demais partes do discurso de E17 não se referem a fatores motivacionais e circulam em torno do esforço e da auto-disciplina.

Entrevista 18

E18 inicia falando sobre o fator **percepção dos colegas** (CS), enfatizando a importância da turma e dos amigos na faculdade. Em seguida revela o não **envolvimento emocional com a tarefa** (CS): “esse curso não é aquilo que eu quero entende – porque eu não consegui passar pro curso que eu quis”. Indicando uma aparente contradição, E18 profere: “eu gosto do curso - eu gosto dos professores”, o que demonstra a separação entre a “tarefa em si” ou seja, os conhecimentos ligados à administração e o curso.

Na verdade, pouco se pode explorar do discurso de E18, bastante circular, falando de diversos assuntos soltos, em um nível genérico e “teórico”, a tal ponto de o pesquisador intervir, em tom de brincadeira: “E – Não me enrola –”.

Entrevista 19:

O fragmento a seguir revela a separação entre o curso (formado pela integração com os colegas e com os professores essencialmente) e o conhecimento e a aprendizagem em si: “E – Quando lembras da tua sala –

lembras só daquela panelinha dos teus amigos – como uma coisa boa? E19 – Praticamente – E nada associado à vida acadêmica necessariamente – E19 - ++”

Anteriormente, E19 já havia declarado a importância dos seus amigos da turma como fator de satisfação (**percepção dos colegas** - CS).

A disjunção entre o curso e o conhecimento continua presente no discurso de E19 quando diz que o que faz o aluno aprender e gostar da matéria, não tem nada a ver com a “matéria em si”, ou seja, estão separados os fatores “ambientais” e o conteúdo do conhecimento (tarefa): *“não tem nada a ver com a matéria + as matérias que eu mais gostei eram matérias que eu não gostava – que foi a matéria x e a matéria y – no final fiquei apaixonada pela matéria y – nunca pensei na minha vida + por causa do X – se fosse um outro acho que eu não gostava – e nem passava – mas eu sabia tudo –”* E ainda o que transparece no discurso de E19 é que os fatores mais ligados como à exterioridade do indivíduo, como a influência do professor pode alterar fatores pulsionais tais como o envolvimento com a tarefa.

O grupo de amigos, e aquilo do qual E19 diz gostar - *“eu gostava de todo o ambiente da Universidade e tal – ou o que dos professores – sei lá –”* – não pode ser exatamente considerado um envolvimento emocional com a tarefa.

Ao descrever a atuação do fator **percepção do professor** (CS), E19 narra uma situação na qual, através de uma atenção e disponibilidade especial de um professor, em ir para a faculdade com um grupo de alunos horas antes da prova para ajudá-los, o fez ir bem na prova. E19 acredita que os professores dos quais

fala com admiração, eram aqueles que *“não sei – o jeito que tratavam a gente – sabiam lidar com a gente +”*.

3. Reformulação dos Fatores da Motivação na Aprendizagem

Científico não é o que foi “verificado” – nem os cientistas de orientação popperiana acreditam nisso -, mas o que se mantém “discutível”.

Pedro Demo (2001, p. 33).

Com base na forma de operacionalização dos fatores nos discursos analisados, retomamos o quadro de categorias e fatores motivacionais construído na primeira parte do trabalho, com a intenção de reformular o arranjo de fatores, bem como, elaborar a definição dos fatores a fim de melhor explicitá-los. Abaixo apresentamos o quadro das categorias e fatores já reconstruído (quadro 4).

Quadro 4: Categorias e fatores da motivação para a aprendizagem – após a análise dos discursos

CATEGORIA PULSIONAL	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> • envolvimento emocional com a tarefa • amor pelo conhecimento • necessidade de auto-estima • necessidade de preservação do eu • desejo de autonomia • desejo de desafio • curiosidade intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> • objetivos de desempenho • domínio do conhecimento • desenvolvimento de habilidades • desenvolvimento de atitudes • percepção do valor da tarefa • associação entre tarefa e objetivos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • integração com o grupo • possibilidade de participação • necessidade de reconhecimento • influência familiar • percepção dos colegas • percepção dos professores • percepção da instituição acadêmica

Fonte: obras dos autores incluídos associada à operacionalização dos fatores no discurso

O fator *envolvimento emocional com a tarefa*, além de presente no quadro teórico inicial, apresentou uma forte influência nos discursos analisados, tanto como fator de motivação na aprendizagem quanto como fator gerador de desmotivação, através da sua ausência. O *envolvimento emocional com a tarefa* refere-se ao interesse pelo tipo específico de conhecimento que está sendo objeto da aprendizagem. O fator diferencia-se, por exemplo de um outro fator a ser descrito a seguir, que se refere ao interesse pelo conhecimento em sentido amplo, geral. Optamos pela manutenção da expressão “tarefa” em função da presença constante da expressão na literatura sobre o tema, no entanto, em se tratando de uma situação de aprendizagem, “tarefa” refere-se necessariamente ao

conhecimento em sua forma específica. No caso dos discursos analisados, o fator apareceu sob a forma do gosto pela administração, ou por alguma área mais específica da administração. Exclui-se deste fator tanto o gosto geral por estudar (ou o gosto por números, como identificado em um dos discursos) quanto o interesse pelo curso. Consideramos que este último, apesar de constituir um fator influenciador da aprendizagem, desloca-se em parte do objeto do conhecimento em si, sendo representado por outros fatores inerentes à categoria social da motivação.

Como fator pulsional mais amplo que o *envolvimento emocional com a tarefa*, o fator *amor pelo conhecimento* é o fator que representa mais diretamente o substrato pulsional do conhecimento. Cogitamos inclusive se não estaria este fator representando a própria categoria. Ocorre que uma situação de aprendizagem envolve um contexto mais amplo do que a relação direta com o conhecimento, envolve, além das intermediações cognitivas e sociais, outros desmembramentos da categoria pulsional que estão sendo descritos. Caso estivéssemos trabalhando com a construção de categorias e fatores da motivação para o conhecimento exclusivamente, por certo que este fator assumiria um estatuto de categoria, no entanto, em uma situação de aprendizagem, o *amor pelo conhecimento* aparece como referencial importante no discurso, quer pela sua força pulsional quer pela sua raridade no contexto investigado.

O fator *auto-estima* passa a incorporar também o fator *auto-confiança* presente no quadro teórico. A *auto-estima*, tal como definida anteriormente neste capítulo, está associada aos afetos produzidos pelo auto-conceito, ou seja, a

como o indivíduo sente-se diante do auto-conceito. Visando manter a direcionalidade do fator-motivo como impulso para a aprendizagem, acrescentou-se à *auto-estima* a expressão *necessidade*. Não se trata exatamente da influência que a aprendizagem possa ter sobre a auto-estima, mas da atuação do fator pulsional *necessidade de auto-estima* na relação do sujeito com a situação de aprendizagem. O fator teórico *auto-confiança* foi incorporado pelo fator *necessidade de auto-estima*, não apenas por estarem conceitualmente associados, mas em virtude da dificuldade de operacionalização da *auto-confiança* na análise dos discursos ligados à aprendizagem.

A *necessidade de preservação do eu*, apesar de também estar ligada à *necessidade de auto-estima*, do ponto de vista conceitual, apresenta um carácter operatório relativamente autónomo nos discursos. A *necessidade de preservação do eu* refere-se ao resgate, à manutenção e ao desenvolvimento das características da personalidade do sujeito, por intermédio da relação de aprendizagem. A situação de aprendizagem surge como locus do desenvolvimento e, conseqüente, preservação do eu.

O fator *desejo de autonomia* apresenta-se sob formas operacionais bastante diversas no discurso: como fator desmotivador, através da presença de mecanismos ambientais impeditores do exercício da autonomia individual ou grupal; como fator motivador, mediante a insatisfação causada pelos dispositivos externos que servem de obstáculo à autonomia do indivíduo ou do grupo. O efeito do fator na psicodinâmica motivacional do indivíduo passa a depender da presença dos demais fatores e do contexto em que se dá a relação de

aprendizagem. O mesmo dispositivo ambiental relacionado à ausência de autonomia pode arrefecer ou suscitar a motivação para a aprendizagem. O desejo de autonomia aparece ainda independente das condições da situação de aprendizagem, como vontade de autonomia em relação à dependência familiar. Grosso modo, portanto, podemos dizer que o desejo de autonomia é a necessidade de controle sobre as condições externas que interferem no auto-desenvolvimento.

O *desejo de desafio* surge como um dos fatores pulsionais mais intrinsecamente relacionados com o desejo de aprender. O fator situa-se justamente no lugar de transformação dos fatores geradores de insatisfação em fatores motivacionais. É a partir da noção de desafio, que sujeito visualiza os motivos para a ação justamente no interior da insatisfação. As características do fator de desafio não são essenciais na constituição do fator, pois o desafio pode referir-se desde a uma reprovação até ao sentimento de estagnação do auto-desenvolvimento, ou ainda de desequilíbrio cognitivo. Trata-se de um fator não material, uma vez que pode estar ligado a qualquer fator de insatisfação ambiental ou cognitivo. O que se torna essencial na construção do fator é a presença do *desejo de desafio*, ou seja, da capacidade de enxergar uma insatisfação como origem do processo motivacional.

A *curiosidade intelectual* constitui um fator pulsional complementar ao *amor pelo conhecimento* e, provavelmente, do ponto de vista teórico, deveria ser parte integrante do fator *amor pelo conhecimento*. No entanto, a curiosidade se destaca no discurso acadêmico por estar impregnada pelo desejo de novidade, com

ênfase na inovação e no desconhecido. A curiosidade incorpora particularmente os aspectos do conceito piagetiano de assimilação, relacionada com a “novidade viva”, dinâmica, necessária à aquisição de novos conhecimentos. Não fosse pelo seu carácter de substrato embasador e engendrador da relação com o conhecimento, a curiosidade intelectual estaria bastante próxima de constituir-se como uma categoria cognitiva. O fator *curiosidade intelectual*, portanto, consiste no desejo de envolver-se com conhecimentos, situações e tarefas, na relação de aprendizagem, anteriormente desconhecidas para o indivíduo.

Dentre os fatores da categoria pulsional inicialmente previstos no quadro teórico, foram excluídos: *desejo de desenvolvimento*; *desejo de exploração de novas situações*; e *desejo de poder*. O desejo de desenvolvimento, além de transpassar e estar associado a todos os fatores da categoria pulsional, principalmente à necessidade de preservação do eu, tornou-se um fator de difícil identificação nos discursos. Além do mais, trata-se de uma espécie de chavão associado à situações de aprendizagem, dificultando a compreensão da sua real atuação na lógica discursiva.

Os fatores *desejo de exploração de novas situações* e *desejo de poder* foram excluídos em função de não terem sido encontrados na análise dos discursos. O *desejo de exploração de novas situações*, na realidade, acabou sendo incorporado pela definição do fator curiosidade intelectual. O fator previsto no quadro teórico sob a denominação *desejo de poder*, em parte, foi incorporado pelo fator *desejo de autonomia*, no sentido do exercício do controle sobre as condições externas intervenientes no auto-desenvolvimento. Acredita-se que o

fator *desejo de poder* não tenha sido transposto para os discursos em sua forma plena também em função de a situação de aprendizagem investigada caracterizar-se como um curso de graduação. Neste nível de formação básica, a relação intrínseca entre poder e conhecimento parece não se manifestar com intensidade.

A categoria cognitiva foi a que apresentou a mais baixa incidência de fatores nos discursos analisados. Em comparação com as categorias pulsional e social, nas quais quase todos os fatores encontraram correspondência no discurso, dos oito fatores teóricos previstos no interior da categoria cognitiva, somente quatro foram encontrados no discurso. As possíveis justificativas para reduzida incidência dos fatores da categoria cognitiva na situação investigada serão retomadas no capítulo conclusivo do trabalho. Dos quatro fatores não encontrados na análise dos discursos – *domínio do conhecimento, desenvolvimento de habilidades, desenvolvimento de atitudes e diversidade da tarefa* – apenas este último foi excluído do quadro final da categoria cognitiva.

Os fatores associados ao conhecimento, habilidades e atitudes constituem a essência da categoria cognitiva, sendo por este motivo preservados, à revelia de não terem sido operacionalizados. O fator *diversidade da tarefa*, além de apresentar-se como demasiadamente extrínseco ao sujeito, foi, em parte, contemplado em outro fator cognitivo, a *percepção do valor da tarefa*. Outro fator cognitivo originário do quadro teórico excluído após a análise dos discursos foi a *experiência de competência*, em função da sua operacionalização ter sido praticamente a mesma do fator objetivos de desempenho descrita a seguir.

O fator *objetivos de desempenho* envolve as metas e preocupações acadêmicas do indivíduo, quase sempre submetido aos parâmetros de avaliação empreendidos pelos professores. Por esta razão, o fator apresenta-se quase invariavelmente interligado ao fator social *necessidade de reconhecimento*. Além disso, aparece muitas vezes como mecanismo compensatório da ausência de fatores de uma orientação motivacional predominantemente intrínseca e pulsional, como o *envolvimento emocional com a tarefa*.

Os fatores *domínio do conhecimento*, *desenvolvimento de habilidades* e *desenvolvimento de atitudes*, tal como já foi mencionado, não apareceram diretamente no discurso, apesar de constituírem o centro da constituição da categoria cognitiva. *Domínio do conhecimento* refere-se ao processo de aquisição, utilização e transformação do conhecimento. Em uma situação de aprendizagem, o fator poderia ter sido operacionalizado no discurso, através de relatos sobre as dificuldades ou facilidades de aprendizagem ou sobre a utilização do conhecimento adquirido na resolução de problemas, por exemplo. O fator *desenvolvimento de habilidades* diz respeito à aquisição do conhecimento sob a forma de *savoir-faire*, ou seja, aquisição de competências técnicas ou comportamentais passíveis de serem operacionalizadas. No discurso, o fator poderia ter emergido através da narrativa sobre habilidades desenvolvidas através da aprendizagem, tais como: criatividade, espírito de liderança, espírito do equipe, capacidade de resolver problemas, dentre outras. O fator *desenvolvimento de atitudes* implica na formação ou modificação, através da situação de aprendizagem, de um conjunto de predisposições em relação às ações

comportamentais. Em termos discursivos, este fator apresentaria uma maior dificuldade de nomeação, justamente em função das características das atitudes como predisposições internas.

Os fatores cognitivos *percepção do valor da tarefa e associação entre tarefa e objetivos pessoais* estão fortemente relacionados, uma vez que, em princípio, o indivíduo que é capaz de associar a tarefa-aprendizagem com seus objetivos pessoais já estaria automaticamente atribuindo valor à tarefa. No entanto, a *percepção do valor da tarefa* refere-se não somente à atribuição de importância aos conteúdos aprendidos e habilidades desenvolvidas, mas estende-se a toda a situação contextual da aprendizagem, como por exemplo, a valorização da oportunidade de estudar, (ou, tal como revelou um dos discursos, do próprio esforço em ter conseguido chegar a uma universidade mesmo não tendo a oportunidade de estudar em bons colégios). Já a *associação entre tarefa e os objetivos pessoais* reside na utilização da tarefa-aprendizagem em benefício dos seus objetivos externos à situação de aprendizagem, tais como, objetivos profissionais.

Outro fator associado aos dois anteriores e que transpassa vários fragmentos discursivos é a *responsabilidade*. No entanto, este fator não foi incluído no quadro das categorias, por dois motivos. Primeiro, por tratar-se de um sentimento de preocupação com as expectativas do seu desempenho quase sempre referente ao futuro profissional, ou seja, já teria sido, em grande parte, incorporado pelo fator cognitivo *associação entre tarefa e objetivos pessoais*. Segundo, por impossibilidade de enquadramento do fator em uma das categorias:

não poderia ser considerado um fator cognitivo, pois apesar de associado aos objetivos pessoais, não está relacionado a nenhum processo cognitivo; poderia em parte ser considerado como fator pulsional por se tratar de um sentimento, no entanto apresenta um forte carácter heterônomo ligado às expectativas alheias, o que o alocaria na categoria social. Por estes motivos, optamos por não utilizá-lo como fator e enquadrá-lo dentro do fator *associação entre tarefa e objetivos pessoais*.

Passando à análise dos fatores da categoria social, observamos que esta foi a categoria cuja operacionalização nos discursos apresentou-se de maneira mais direta, imediata e de fácil identificação. Além disso, praticamente todos os fatores previstos no quadro teórico atuaram nos discursos.

O fator *condescendência* integrante do quadro teórico, ainda que tenha sido identificado nos discursos, principalmente sob a forma do “desejo do outro”, ou seja, o indivíduo aprende porque alguém quer que ele aprenda, foi eliminado do quadro teórico final. Primeiramente, porque o conceito operacional considerado não encaixava exatamente sob a denominação *condescendência*, que designa uma acomodação pejorativa ao desejo alheio, enquanto que estávamos nos referindo a uma característica constitutiva do desejo humano. Em segundo lugar, justamente por se tratar de uma evidência estrutural, não circunstancial na constituição do desejo, não caberia tratá-la como fator operatório. Os fragmentos discursivos reveladores do desejo do professor como fator motivacional foram, no entanto, atribuídos ao fator *percepção do professor*.

Outro fator pertencente ao quadro teórico que também foi excluído, apesar de ter atuado nos discursos foi o *medo da incompetência*. O fator, pela sua forma de operacionalização, ligada à preocupação com a expectativa do seu desempenho profissional no futuro, assemelhava-se muito ao fator cognitivo *associação entre tarefa e objetivos pessoais* e, principalmente, ao fator temporariamente designado como *responsabilidade* e também incorporado pelo fator *associação entre tarefa e objetivos pessoais*. Além de contemplado por outro fator, o *medo da incompetência* caracterizar-se-ia como o único fator de carácter eminentemente desmotivador pela sua presença, não pela sua ausência como os demais, gerando um desequilíbrio epistêmico no interior das categorias.

Os fatores sociais *afiliação*, *aceitação pessoal* e *prazer de estar com outros* foram condensados e reunidos em um único fator denominado *integração com grupo*. O agrupamento se deu em função do não aparecimento inicial do fator *aceitação pessoal*, posteriormente compreendido como expressão quase sinônima de *afiliação* (sentimento de pertencimento a um grupo e, conseqüente aceitação). Além disso, o *prazer de estar com outros* teve sua atuação nos discursos subdividida, ou de uma maneira muito próxima ao fator de *afiliação* ou como interior a outro fator social, a *percepção dos colegas*. Construído na conjunção com os três fatores mencionados, o fator *integração com o grupo* surge como um dos mais importantes fatores da categoria social da motivação na aprendizagem. Refere-se à vinculação do indivíduo ao grupo social que envolve a situação de aprendizagem.

Em virtude da forte atuação do fator *integração com o grupo* nos discursos analisados, foram mantidos outros dois fatores que conceitualmente poderiam ser considerados como inerentes ao fator *integração com o grupo*: a *percepção dos colegas* e a *percepção dos professores*. Estes últimos poderiam ser compreendidos como anteriores e necessários à integração com o grupo, no entanto, visando não concentrar demasiadamente a categoria social sobre o fator *integração do grupo*, os fatores *percepção dos colegas* e *percepção dos professores* foram considerados como autônomos. É preciso, porém, estar atento para o momento ténue em que os fatores se separam em sua atuação no discurso. Enquanto à integração remete-se ao sentimento de vinculação (ou desvinculação) do indivíduo ao grupo, os fatores *percepção dos colegas* e *percepção dos professores* situam-se em um momento anterior no discurso, ou seja, a percepção do grupo é a pré-condição para a identificação e a vinculação. No contexto da aprendizagem, a percepção dos colegas ou dos professores aparece por diversas vezes desassociada da integração ao grupo.

O fator *necessidade de reconhecimento* (no quadro teórico designado apenas como reconhecimento), tal como já havia sido mencionado na análise da categoria cognitiva, surge quase sempre associado ao fator *objetivos de desempenho*. No plano pulsional, poderíamos conectá-lo também ao fator *auto-estima*. A necessidade de reconhecimento é busca em encontrar no outro (professores e colegas) o retorno do seu esforço de desempenho.

O fator *suporte familiar*, que passou a ser designado *influência familiar*, refere-se aos aspectos da história de vida familiar - essencialmente ao que tange

às identificações e papéis de pressão ou apoio do grupo familiar – capazes de exercer influência sobre o desejo de aprender e o comportamento acadêmico do indivíduo. Trata-se de uma categoria de grande complexidade e amplitude, marcadamente atuante nos discursos.

A *influência da instituição acadêmica* permaneceu como o único fator que sugere uma orientação motivacional de direcionalidade extrínseca. Por este motivo, teve sua designação modificada para *percepção da instituição acadêmica*, seguindo a mesma lógica dos fatores *percepção dos colegas* e *percepção dos professores*. Na realidade, não se trata de uma influência constitutiva do eu, como a influência familiar e, por este motivo, poderia indicar uma direcionalidade extrínseca, caso desvinculada da percepção singular do sujeito. Uma evidência que indica a percepção como a expressão que melhor caracteriza o fator é a constatação de que apesar de estarem todos os entrevistados submetidos às mesmas influências da instituição acadêmica, transportam-na para o discurso através das mais diversas formas. Um aspecto em comum aos fragmentos que mencionam questões institucionais é o carácter desmotivador do fator.

CONCLUSÃO

A análise do discurso, como enfoque metodológico dentro da visão qualitativa, não representou um caminho pré-definido por meio do qual nos aproximamos de uma determinada face do discurso nele já localizada. Seria mais apropriado concebê-la como uma ferramenta de caráter conceitual que, ao atravessar disciplinas para se constituir, permite decompor o discurso, construindo e evidenciando a face que buscamos estudar.

O aprofundamento da base metodológico-epistêmica do trabalho permitiu-nos ampliar a liberdade de construção dos elementos metodológico-técnicos, sem nos render à “ditadura do método” (Morin, 2001; Demo 2001). Uma vez que a análise do discurso é formada por um conjunto de conhecimentos – conceitos, técnicas e concepções sobre o discurso e o sujeito - herdados de diferentes disciplinas, a ferramenta fundamental da investigação, como lembra Alonso (1998, p. 15), passa a ser a capacidade interpretativa do investigador.

O principal cuidado metodológico com relação à utilização da análise do discurso foi na busca inicial de compreensão e localização epistemológica da multiplicidade de abordagens e escolas existentes sob a mesma denominação de análise do discurso. Seguindo a orientação de Alonso (1998), subdividimos o arcabouço conceitual referente ao discurso em três níveis de aproximação: o nível informacional-quantitativo, também denominado análise do conteúdo; o nível estrutural-textual, que incorpora a tradição da linguística estrutural e da semiótica;

e o nível da chamada análise sociológica do discurso, interpretação social dos discursos, ou ainda, etnografia do discurso. Se nos dois primeiros níveis situam-se as formas mais conhecidas de análise do discurso, como a Escola Francesa, representada por Pechêux, Verón, preocupados com os atravessamentos ideológicos do discurso, o terceiro nível, apesar de apresentar uma concepção de elevada coerência interna e adequação ao objeto motivacional, parecia estar restrito ao discurso dos metodólogos. Como analisa Demo, “a pesquisa qualitativa ainda engatinha, tem mais promessas que colheita, fala muito mais do que faz.” (2001, 125).

Na busca pela garantia da ausência de receitas técnicas, o estudo dos trabalhos empíricos realizados por dois dos autores mais influentes da análise sociológica dos discursos – Van Dijk (1990; 2000a; 2000b) e Ibañes (1986) – revelou que a visão qualitativa, justamente por fornecer ferramentas conceituais ao invés de ferramentas técnicas, torna-se mais difícil, problemática e arriscada que a pesquisa quantitativa. Dentro da interpretação social dos discursos, ou ainda, do que Van Dijk (2000b) denomina análise crítica do discurso, os autores desenvolvem caminhos técnicos próprios de aproximação do discurso e construção das categorias em estudo.

As amarras epistemológicas (definidas na segunda parte do trabalho), a “permissividade” de construção da técnica e a ausência de hipóteses dirigidas foram os fatores que possibilitaram a entrada permanente de informação nas análises que, de outra forma, poderiam nunca ter ocorrido no estudo. A interpretação é, ao mesmo tempo, um diálogo com o texto e com os outros, daí o

cuidado de não se incorrer no oposto da receita técnica, a arbitrariedade interpretativa.

Com base nos estudos empíricos marcados pela análise do discurso e, fundamentalmente, na orientação dos metodólogos de visão qualitativa, foram definidas as bases da interpretação, sobre três elementos conceituais inerentes à metodologia da análise do discurso e intimamente relacionados: os atos da fala, a enunciação e o contexto.

Grosso modo, os três elementos definem os seguintes aspectos presentes no discurso: a concepção sobre a linguagem; a relação do sujeito com a linguagem; e as categorias de elementos subjetivos que atravessam a linguagem. Através da consideração permanente e conjunta destes aspectos, emergiram as interpretações, buscando, ao mesmo tempo, encontrar e construir nos discursos as categorias teóricas.

Os atos da fala, como concepção componente da interpretação, foram considerados principalmente em sua dimensão ilocucionária¹⁵⁹. A própria entrevista aberta, que originou a produção dos discursos, não se situa, como assinala Alonso (1998, p. 71), nem no campo puro da conduta – na ordem do fazer -, nem no lugar puro do lingüístico – a ordem do dizer – mas em um campo intermediário onde encontra seu pleno rendimento metodológico: onde dizer é fazer, diriam os autores da teoria dos atos da fala (Austin, 1970; Searle, 1980; Wittgenstein, 1989).

Ao considerar que a função da linguagem não reside em transportar em informações - tal como se acreditava anteriormente à guinada linguística no campo da filosofia – e sim que a linguagem é ato, passamos a focalizar a sentença para além da sua dimensão locucionária. Interessou-nos, portanto, a ilocução (a ação que um ato de fala carrega) e a perlocução, no sentido de que não estivemos isentos, no momento da entrevista e da escuta das gravações, dos efeitos produzidos pelos atos de fala. Como adverte Sierra (1998, p. 308), a entrevista aberta, ao estar orientada ao sujeito, só se aplica quando interessa conhecer os atos ilocucionários mais expressivos.

O segundo elemento sobre o qual se sustentou a interpretação dos discursos – a enunciação – está interligado à concepção performática do discurso inerente aos atos da fala. Como sintetiza Lozano (1999, p. 93), compete à análise da enunciação tudo aquilo que no texto indica a atitude do sujeito com relação ao enunciado.

Considerando que tudo em um texto emana do enunciador, este se confunde com o próprio texto (Lozano, 1999, p. 113), entretanto, a noção de enunciação e enunciado viabilizou a escuta e a percepção dos momentos de presença do sujeito no texto. Permitiu também a identificação dos “discursos vazios”, para utilizar uma analogia com os conceitos lacanianos de fala plena e fala vazia, este último como aquele que se reduz ao enunciado e produz o apagamento do sujeito no discurso.

¹⁵⁹ As dimensões locucionária (a sentença em si), ilocucionária (o carácter performático do ato) e perlocucionária (o carácter pragmático do ato, os efeitos causados pelo ato no ouviente) foram

O texto enunciativo oral, por responder a uma imediaticidade, apresenta um alto índice de espontaneidade, aponta Lamíquiz (1994, p. 133), comparativamente ao texto escrito. Apesar da imediaticidade e da espontaneidade, foram identificados discursos permeados constantemente pela enunciação (que, na realidade, não se desvincula do enunciado) e, por outro lado, discursos onde o sujeito busca esconder-se, sufocando a enunciação e pouco contribuindo para os objetivos da investigação. A análise dos discursos fez sentir a necessidade de ir além do discurso manifesto, de considerar a possibilidade de que nem sempre o que as pessoas dizem é o que eles sentem e vivem. Os discursos, como define Alonso (1998, p. 58), são uma complexa expressão de níveis da consciência.

Em função da transparência ou opacidade destes níveis da subjetividade no discurso, é que os enunciados apresentam, na formulação de Brandão (1991, p. 75), uma dupla face: um “direito” e um “avesso” que são indissociáveis. Ao analista cabe decifrá-los não só no seu “direito”, relacionando-os a sua própria formação discursiva, mas também no seu “avesso”, perscrutando aquela face oculta em que mascara a rejeição do discurso de seu Outro¹⁶⁰. O caráter inconsciente da enunciação no discurso (aprofundado na segunda parte deste trabalho), é sintetizado por Sierra (1998, p. 307) e associado ao objeto motivacional: o objetivo mais interessante da entrevista qualitativa é a busca da produção de discursos motivacionais inconscientes, característicos de uma

discutidas na segunda parte deste trabalho.

¹⁶⁰ Ao utilizar a expressão Outro (maiúsculo), Brandão refere-se ao conceito lacanaiano do inconsciente.

personalidade típica. É por isso que a máxima da entrevista em profundidade consiste em reconhecer como sujeito ao entrevistado.

Para compreender como é possível dizer algo mais do que o que se diz literalmente (ato ilocucionário), e identificar o sujeito no discurso (enunciação), há que apelar às informações de fundo, às informações mutuamente compartilhadas pelos interlocutores sobre os fatos, ou seja, considerar os elementos do terceiro item constitutivo da interpretação: o contexto. O próprio fato de que o pesquisador se interesse pela dimensão expressiva e pragmática, exige a relação das propriedades do discurso com aspectos diferentes do contexto interacional ou estrutural em que o discurso foi produzido. Além disso, uma vez que não se trata, nas interpretações, de estabelecer uma “clínica do texto”, submetendo o discurso a interpretações de caráter estritamente psicanalítico, à revelia da existência de uma história de conversações anteriores e da presença do sujeito no momento da validação da interpretação, o contexto passa a ser o principal referencial do investigador na construção da interpretação.

Marcado tanto por entradas subjetivas quanto institucionais e sociais, o contexto constitui o cenário intersubjetivo da conversação, que amarra os elementos definidos como embaixadores da interpretação, e assinala a diferença entre a interpretação social dos discursos e os demais níveis da análise do discurso.

Na relação entre a análise dos discursos e as categorias e fatores motivacionais que haviam sido construídos no quadro teórico produziu-se um duplo movimento: em um primeiro momento, a análise dos discursos a partir das

categorias e fatores teóricos e, em seguida, a revisão das categorias e fatores teóricos com base nas análises discursivas.

Note-se que no momento da análise dos discursos a partir das categorias motivacionais, não se partiu de categorias e fatores pré-definidos visando encaixá-los diretamente no discurso. Nesta etapa, houve uma primeira interpretação dos discursos, buscando abstrair apenas o discurso motivacional, através da identificação das três grandes categorias: pulsional, afetiva e social. Os fatores internos às categorias, naquele momento, encontravam-se já bastante distantes da memória do pesquisador, com a intenção justamente de evitar o encontro imediato e não elaborado do óbvio. Em seguida, foram identificados fatores no discurso, utilizando o quadro teórico como hipótese de investigação, sem tomar os fatores teóricos como definitivos.

Este processo de comparação entre a hipótese construída na teoria e a interpretação dos discursos, produziu os seguintes efeitos: fatores foram criados exclusivamente com base no discurso; fatores presentes no quadro teórico foram agrupados com base na sua operacionalização discursiva; fatores foram excluídos do quadro teórico, não apenas por não terem sido operacionalizados, mas por estarem contemplados em outro fator; fatores tiveram a sua designação modificada em função da sua atuação no discurso; e fatores foram mantidos no quadro teórico apesar de não terem aparecido nos discursos.

Por fim, somente ao final do processo de análise é que os fatores pertencentes ao quadro de categorias e fatores motivacionais, reformulados com base na análise dos discursos, foram definidos. Na verdade, somente após as

análises dos discursos é que se tornou possível compreendê-los. Cabe lembrar, que a primeira parte deste trabalho refere-se à construção das categorias motivacionais e à compreensão do fenômeno da motivação na aprendizagem a partir da psicanálise e do cognitivismo, fundamentalmente. Os fatores internos às categorias haviam sido abstraídos de trabalhos de pesquisadores em diferentes contextos, justificando-se a escolha e a exclusão dos fatores, porém sem conceitualizá-los. Somente quando submetidos à operacionalização nos discursos, é que os fatores foram compreendidos em seu funcionamento dentro da categoria motivacional e tornaram-se passíveis de definição.

O objetivo mais importante do trabalho residiu na compreensão do funcionamento das categorias na dinâmica motivacional. Os fatores, por sua vez, foram criados apenas para facilitar essa compreensão, não podendo ser considerados como o resultado final do trabalho, uma vez que são sempre hipotéticos, instrumentais, questionáveis e dependentes de um contexto específico.

A interpretação localizadora de um fator, em nenhum momento permitiu-se independência em relação à atuação do fator representante de uma categoria, ou seja, como parte de um motivador mais amplo. Foi a “observação” da atuação das categorias (materializadas nos fatores) que possibilitou o vínculo entre o “olhar teórico” e o “olhar metodológico”, entre a busca da predominância dos fatores motivacionais em cada discurso, em sintonia com os planos da enunciação e do contexto.

A percepção sempre surpreendente da atuação dos motivadores a partir dos elementos da enunciação (silêncios, entonação, atos falhos, contradições, denegações) e do contexto (características de personalidade, comportamento e atitudes do entrevistado, história acadêmica, dedicação ao curso, turma a que se refere, características dos professores a que se refere, momento da política institucional, padrão de relacionamento com a pesquisadora, para exemplificar) tornou possível identificar na fala a diferença entre a mera opinião do aluno, sob a forma de projeção de um ideal genérico, e os atravessamentos singulares do desejo no discurso.

A força da operacionalização dos motivadores no discurso tornou desnecessária a realização de uma nova pesquisa empírica no momento em que se passou a ter uma visão crítica sobre a possibilidade de encontrar fatores motivacionais a partir das perguntas norteadoras da entrevista. Ainda que tenhamos utilizado o método dos incidentes críticos proposto por Herzberg (1987), não há no delineamento exploratório de investigação qualitativa a necessidade de termos partido de uma teoria prévia, ou seja, de estarmos em concordância inicial com a teoria herzberguiana. As duas perguntas básicas da entrevista aberta referiam-se aos incidentes críticos que estariam, na vida acadêmica, associados à satisfação e à insatisfação. Ao definir este método, Herzberg (1987) acreditava que os fatores satisficentes eram também fatores motivacionais. Tanto a construção teórico-crítica quanto as análises dos discursos, nos conduzem a afirmar que motivação e satisfação são fenômenos opostos. Esta hipótese, que sequer havia sido aventada no início do trabalho, e que surge como um dos

principais resultados do trabalho, foi consolidada exatamente em função do “erro metodológico”.

Independentemente das duas perguntas básicas da entrevista aberta (foram utilizadas várias outras perguntas auxiliares, não caracterizando a utilização de um roteiro fechado), o que observamos, desde o momento das entrevistas até a transcrição e a análise dos discursos, é que a temática motivacional é subjacente a todo discurso, não depende exclusivamente da condução temática. Quando se pergunta sobre satisfação, não há como saber de antemão se o indivíduo responderá sobre satisfação ou sobre motivação. Somente através operacionalização da categoria no discurso e da interpretação enunciativa e contextual é que se pode suspeitar. Da mesma forma, quando se interroga sobre insatisfação, não há como saber *a priori* se o entrevistado falará de desmotivação (o que seria de se esperar da hipótese de Herzberg) ou da insatisfação como propulsora da motivação, tal como verificamos em inúmeros fragmentos discursivos. Portanto, o estatuto discursivo da motivação não autoriza supor que, caso estivessem todas as perguntas do entrevistador direcionadas para a motivação (excluindo-se as expressões satisfação e insatisfação), teríamos assegurado a produção de um discurso motivacional.

Os fatores motivadores foram analisados também como fatores de desmotivação (a partir da lógica de presença ou ausência do fator no discurso). A consideração do fenômeno motivacional como um todo, composto por motivação e desmotivação foge à dicotomia herzberguiana de satisfação *versus* insatisfação e à desconsideração de Maslow para com o fenômeno da desmotivação. Os efeitos

discursivos sobre o objeto motivacional nos levaram a pensar a motivação não simplesmente como ausência de motivos, em última instância, ausência de desejo, e sim com um fenômeno inerente à motivação, produzido pela ausência de correspondência entre motivos subjetivos e as oportunidades ambientais de transformação dos motivos em ação.

Assim como a orientação motivacional intrínseca transparece no discurso através da própria entonação e do estilo discursivo “auto-motivado”, da mesma forma, os indivíduos desmotivados demonstram nos elementos linguísticos e extralinguísticos, a sua postura. Os alunos com orientação motivacional predominantemente intrínseca raramente tecem reclamações sobre fatores externos e difamações em seu discurso. No discurso dos alunos “motivados”, as perguntas sobre os incidentes críticos tornam-se secundárias, e logo cedem lugar ao discurso motivacional. Os alunos desmotivados, ainda que submetidos às mesmas condições acadêmico-institucionais que os “motivados”, tendem à reclamação generalizada. As informações e percepções contextuais acerca das características do entrevistado, nos levam a identificar a orientação motivacional intrínseca com o perfil dos melhores alunos, tanto em termos de interesse (o que seria bastante óbvio) quanto em termos de serem aqueles que, dentre os entrevistados, em uma percepção geral, apresentam os melhores desempenho no curso. Estes alunos, além de revelarem uma orientação motivacional intrínseca, apresentam a sua base motivacional concentrada na categoria pulsional. Note-se que um dos entrevistados (E14), considerado por diversos professores, como um dos melhores alunos do curso, apresentou em seu discurso exclusivamente

fatores pertencentes à categoria pulsional, enquanto que, em geral, os entrevistados revelaram equilíbrio entre as categorias ou predominância de uma delas, sem exclusão das demais.

Ao tentar acima diferenciar os estilos discursivos, inevitavelmente fizemos coincidir a motivação com a orientação motivacional intrínseca e a desmotivação com a orientação motivação extrínseca. Ainda que o caráter intrínseco da motivação tenha sido amplamente discutido na primeira parte do trabalho (inclusive gerando a desconsideração na análise dos discursos dos fatores extrínsecos, não como material discursivo, mas como orientação operacional extrínseca), não desenvolvemos suficientemente a segunda parte da afirmação, ou seja, a idéia da associação entre a desmotivação e a orientação motivacional extrínseca. Ocorre que, em função de termos abandonado previamente o olhar sobre os fatores extrínsecos no discurso, provavelmente, os indivíduos com perfil orientado por fatores ambientais, em função da não incidência também dos fatores intrínsecos, tenham nos parecido desmotivados.

Quando o indivíduo não é motivado intrinsecamente, isto é, apresenta uma fraca atuação das categorias pulsional e cognitiva, passa a depender da estimulação externa. Consequentemente, se os fatores da categoria social (logicamente considerada como motivacional), ou os fatores de controle extrínseco do comportamento, também não estão presentes, o indivíduo conhece o fenômeno da desmotivação. Logicamente que este relacionamento complexo entre as categorias motivacionais e os fatores extrínsecos na formação da desmotivação precisa ser retomado em outra investigação. Cabe-nos apenas, a

partir deste trabalho, apontar alguns pressupostos possivelmente norteadores de estudos sobre a desmotivação: trata-se um fenômeno interior à motivação, não sendo dependente de outra ordem de fatores; não se origina apenas da lógica de presença-ausência de fatores, mas resulta de falhas na relação de equilíbrio e correspondência entre as categorias motivacionais.

A questão da função motivacional dos fatores de insatisfação, construída simultaneamente no quadro teórico e na análise dos discursos, tornou ainda mais complexo o fenômeno motivacional, uma vez que o indivíduo retira da insatisfação, da falta, da ausência de satisfação, o suporte para o engendramento da sua motivação.

Metodologicamente, esperava-se inicialmente investigar a motivação a partir dos fatores satisfação (tal como Herzberg) e o que se encontrou foi a motivação profundamente associada aos fatores geradores de insatisfação, tal como pensavam os críticos de Herzberg: principalmente Archer (1997) e Kohn (1998). A relação entre a motivação e a insatisfação, discutida nos capítulos teóricos, encontra sustentação também na teoria psicanalítica, na qual o investimento libidinal em relação a um objeto está associada à ausência (Freud) e à falta (Lacan).

Os chamados fatores herzberguianos de satisfação, não apenas distanciam-se do construto motivacional, mas constituem-se no seu oposto, uma vez que a satisfação de uma necessidade provoca o desaparecimento do impulso motivacional. Ocorre que, na operacionalização do discurso, o mesmo fator, em termos de conteúdo factual, pode constituir um fator de motivação ou de

satisfação, dependendo do seu modo de atuação discursivo. O reconhecimento, por exemplo, quando mantido no campo da necessidade, referiu-se, nos discursos analisados, a uma necessidade de afeto, representando um fator motivacional. Ao se transferir para o campo instrumental, de reconhecimento como recompensa por uma ação ou comportamento desejável, o fator passa a constituir um instrumento de satisfação e amortecimento do impulso motivacional.

O fator que apresenta características mais extrínsecas, do qual se poderia questionar a sua natureza motivacional é *percepção da instituição acadêmica*. No entanto, o fator apresentou-se invariavelmente como fator de insatisfação. De um lado, poderíamos supor que este fator estaria contribuindo para a validação da hipótese herzberguiana de que as pessoas tendem a atribuir a fatores extrínsecos a responsabilidade pelos incidentes de insatisfação e a si próprias os fatores geradores de satisfação. Por este ângulo, o fator *percepção da instituição acadêmica* seria realmente um fator extrínseco ao indivíduo, situado fora do campo motivacional. A análise dos discurso não nos permite considerar que é da insatisfação com a instituição acadêmica que o sujeito retira o suporte da sua motivação. Em alguns fragmentos, o fator realmente apresentou este efeito de desafio motivador, permanecendo como categoria social da motivação, no entanto, em outros, exerceu apenas o papel de mecanismo desmotivador, pela sua presença, não em virtude da sua ausência como os demais fatores. Em função da significativa incidência discursiva, o fator foi mantido no quadro final, porém sabemos que o seu estatuto não está inteiramente compreendido.

A dúvida em torno da caracterização do fator *percepção da instituição acadêmica* como motivador ou como mecanismo de controle extrínseco vai ao encontro da discussão travada no campo teórico sobre a versatilidade do social em comportar-se como fator extrínseco ou intrínseco. Com duplo estatuto constitutivo, os fatores da categoria social somente se consolidam como motivos quando analisados no discurso.

Outro fator que apresentou elevada diversidade operatória nos discursos foi a *percepção do professor*. Ora se comportando como um fator profundamente motivacional, relacionado com as identificações imaginárias, bastante próximo da categoria pulsional, ora como mecanismo de controle comportamental pertencente à categoria social, com arriscada interface com fatores não motivacionais, associados à lógica da punição e da recompensa. Através de fragmentos encontrados no último discurso analisado, descobrimos que os fatores mais próximos da exterioridade do indivíduo, como a *percepção do professor*, principalmente, podem alterar o substrato dos fatores pulsionais, como o *envolvimento emocional com a tarefa*, por exemplo.

A exemplificação dos fatores com elevada multiplicidade e diversidade de atuação nos discursos, leva à compreensão de que é preciso não se restringir à categorização e à sistematização de fatores no campo motivacional. Através da unidade, busca-se enxergar a pluralidade, pois o que prevalece no fenômeno motivacional são as singularidades, a relação subjetiva e única com o fator motivacional em suas manifestações discursivas temporárias, vulneráveis e quase sempre inconscientes. Uma vez que o sujeito desconhece os motivos das suas

ações, passa a produzir no discurso os fragmentos reveladores e encobridores das motivações.

A análise dos discursos revelou que os entrevistados pertencentes a mesma turma tendem a relatar, frequentemente, os mesmos fatores de insatisfação. Em função da homogeneidade, percebeu-se a presença de fatores grupais de insatisfação, o que jamais poderia ser pensado para os fatores motivacionais, em razão da diversidade de conteúdo e atuação que apresentam. Mesmo os chamados fatores grupais de insatisfação restringem a sua homogeneidade ao conteúdo factual, diferenciando-se nos efeitos que causam sobre o impulso motivacional.

No relacionamento entre as categorias, a noção presente desde a construção teórica, residiu na complementaridade entre a categoria pulsional e a categoria cognitiva. A partir da junção entre pulsão e conhecimento, o vínculo social surgiu, de maneira insuspeitada em princípio, como finalidade última da motivação. A categoria social, em sua constituição discursiva, parece estar inevitavelmente ligada à heteronomia. Ainda que não possamos falar de fatores extrínsecos, pois além de ter sido diluída no campo teórico a discussão intrínseco *versus* extrínseco, os fatores aparecem interiorizados em diversos níveis. No entanto, independentemente do grau de exteriorização, os fatores sociais pertencem à dimensão heterônoma do indivíduo.

A forma de ligação entre as três categorias não pode ser evidenciada e precisada nos discursos, onde os fatores inerentes às categorias manifestaram-se de maneira imbricada, porém não linear e ordenada. A hipótese teórica do social

como intenção última do desejo de conhecimento, como motivação fundamental, não poderia ultrapassar o plano teórico e tornar-se passível de análise discursiva, sem antes uma revisão de dupla ordem: reconceitualização operacional da categoria social, permitindo a diferenciação dos níveis de internalização e orientação extrínseca; redelimitação da situação de entrevista, concedendo às categorias e suas relações uma prioridade sobre os fatores na aproximação dos discursos.

Por meio da identificação da predominância dos fatores motivacionais em cada sujeito tornou-se possível evidenciar a relação de complementaridade entre as categorias pulsional, cognitiva e social, quase sempre presentes em conjunto no discurso analisados.

Não se pode deixar de registrar a presença, em grau bem mais reduzido, dos fatores cognitivos nos discursos. A ausência de uma parte significativa dos fatores da categoria cognitiva na análise dos discursos nos induz a retomar a discussão teórica de que a categoria cognitiva seria o próprio objeto do estudo. A atuação por meio da ausência da categoria cognitiva acaba por trazer à tona a dúvida inicial que transpassa todo o trabalho, isto é, se o que estamos buscando é encontrar categorias afetivas, cognitivas e pulsionais da motivação na aprendizagem ou simplesmente compreender a estrutura pulsional do conhecimento. Tal possibilidade reduziria as categorias apenas aos motivos pulsionais e sociais, uma vez que os cognitivos passariam a ser tomados como o próprio objeto da motivação.

Uma hipótese justificativa da baixa incidência dos fatores cognitivos nos discursos refere-se à contextualização de baixo envolvimento dos entrevistados com o *domínio do conhecimento* e pouca preocupação como o *desenvolvimento de habilidades* e com o *desenvolvimento de atitudes* – fatores que não tiveram nenhuma presença nos discursos. O nível de preocupações cognitivas de um estudante de um curso de graduação em administração parece não ser suficiente para produzir uma equilibrada discursiva entre os fatores cognitivos, pulsionais e sociais. Provavelmente, em situações de aprendizagem investigadas em cursos com preocupações mais estritamente acadêmicas ou em níveis de pós-graduação, os fatores cognitivos viessem a desempenhar um papel mais significativo. Talvez até mesmo o método dos incidentes críticos, pela sua estruturação, tenha induzido ao aparecimento prioritário de fatores pulsionais e sociais. Há que se considerar a probabilidade de a técnica de entrevista ter feito submergirem os fatores cognitivos, que ficaram localizados na junção com o próprio objeto do conhecimento. Apesar da aproximação com o objeto, os fatores cognitivos teóricos estão associados às formas do conhecimento, ao “porquê”, não ao “como” da aprendizagem.

A subordinação da cognição à esfera afetivo-pulsional, foi identificada também por Morin (2001, p. 53): “A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil: pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão.” Morin (2001, p. 53) reconhece que o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, e que

assim como a afetividade pode asfixiar o conhecimento, pode também fortalecê-lo.

Não há dúvidas quanto à junção necessária entre desejo e conhecimento na relação de aprendizagem. Como resgata Ferrés (2000, p. 148), para que produza a aprendizagem, o objeto de conhecimento tem que ser objeto de desejo. A interrogação residia em considerar o conhecimento como “todo” ou como “parte”, como objeto ou como categoria da motivação. A proposição de Ferrés, situa novamente a aprendizagem como objeto da motivação, abrindo a possibilidade de consideração do conhecimento como categoria, atuando conjuntamente com as categorias pulsional e social na constituição da motivação para a aprendizagem.

A questão do estatuto da categoria cognitiva fica subdividida em duas possibilidades: ao tomarmos a aprendizagem como objeto, a cognição passa a se comportar como uma das categorias motivacionais; ao tomarmos o próprio conhecimento como objeto, a cognição dilui-se como categoria e passa a ocupar o lugar do objeto da motivação, constituída pelas categorias pulsional e social. Motivação para a aprendizagem e motivação para o conhecimento são, portanto, construtos elaborados de maneira distinta.

A motivação para o conhecimento corresponde ao fator que inserimos no interior da categoria pulsional *amor pelo conhecimento* e que teve apenas uma ocorrência nos discursos. Talvez o fator estivesse melhor representado pela designação *amor pelo desconhecido* que é intrínseco ao ato cognitivo, como descreve Pereira (2000, p. 43), é a estima por uma coisa que ainda não está lá.

A análise dos fatores *percepção do professor* e *percepção dos colegas* revelou uma dissociação entre motivação para ir à aula e a motivação para a aprendizagem. A consideração da diversidade de aspectos da motivação acadêmica, envolvendo convívio, conhecimento e aprendizagem, nos sugere que, anteriormente à construção das categorias motivacionais, deveríamos ter definido e delimitado as dimensões da motivação acadêmica.

Provavelmente a construção das dimensões viesse a se constituir em uma tarefa ainda mais complexa e de difícil encaixe com as categorias e fatores, pois o conhecimento não pode ser tomado isoladamente, como constatação do objeto apenas, desprovido da emoção e da convivialidade. Como propõe Pereira (2000, p. 60), trata-se de ultrapassar o pensamento pensado na procura de um “saber-ser”, de um “saber-viver-com”. É a partilha do saber que o torna pleno. Daí a indissociabilidade, no espaço das categorias, entre as categorias pulsional, cognitiva e social. No campo suposto das dimensões, conhecimento e aprendizagem surgem como espaço privilegiado da convivialidade e da motivação social. Poderíamos ainda dizer que a motivação para a aprendizagem tem um objeto cognitivo, um substrato pulsional e uma finalidade social.

O quadro hipotético de categorias e possíveis fatores da motivação para a aprendizagem, produzido neste trabalho, representa o resultado da construção teórica associada à operacionalização dos discursos em uma situação contextual específica de aprendizagem. Na verdade, cada categoria contém um rol de possibilidades de atuação, que são os fatores e suas interrelações. Não se trata, portanto, da proposição de um conceito composto necessariamente sempre pela

combinação dos mesmos fatores. Outra situação contextual produzirá um novo arranjo no interior das categorias, daí a importância do prosseguimento da investigação metodológica qualitativa, intencionando redefinir os fatores e estudar as interligações entre as categorias. O prosseguimento dos estudos sobre a atuação discursiva das bases motivacionais permitirá o relacionamento cada vez maior entre os aspectos teóricos da construção motivacional e sua impregnação na prática dos discursos.

Os estudos motivacionais jamais encontrarão repouso, suficiência de desenvolvimento, ou cristalização em modelos, pois as combinações diversamente singulares dos fatores em diferentes contextos traduz a essência singular e única da motivação humana.

O desejo de continuidade deste trabalho retorna ao campo de onde partiram as críticas, idéias e motivações iniciais. A partir da teorização sobre a motivação na aprendizagem pretende-se atravessar os caminhos disciplinares e transpor, através dos processos de reconceitualização, o que foi tecido no campo da psicologia e das ciências da educação, para o campo das ciências das organizações preocupadas com a questão da aprendizagem organizacional. Duas linhas norteadoras de pesquisas são vislumbradas: o estudo da motivação na aprendizagem organizacional (ou motivação na formação), e o seu acompanhante inevitável, o estudo da resistência à aprendizagem nas organizações.

Por fim, para não disparatar mais, como dizia Ballester (1981), assinalamos a angústia diante da necessidade de pensar a motivação na aprendizagem dentro do cenário hegemônico da cultura audio-visual oposta à cultura da escrita, à

cultura do livro e do conhecimento. O impacto da cultura do espetáculo, para utilizar a expressão de Ferrés (2000, *passim*), através da proliferação de estímulos audio-visuais, além de gerar um “embotamento” da consciência, produz modificações perceptivas, de capacidade de concentração, e sentimentos de imediatez e impaciência, para mencionar algumas das consequências (Ferrés, 2000, *passim*).

Nos situamos, portanto, diante de um quadro de encruzilhada cultural: procedemos de uma cultura acadêmica que valorizava a linearidade, a sequencialidade, o verbal, o abstrato, o analítico, o racional e vivemos em uma cultura do global, do simultâneo, do visual, do associativo, do intuitivo e do sintético (Ferrés, 2000, *passim*). Inversamente, com relação às novas gerações, uma questão se impõe diante da encruzilhada: se as pessoas foram treinadas para para o sensível, o visual, o fragmentado e o intuitivo e delas se exige ativação do pensamento lógico, conceitual, dedutivo, objetivo e analítico, de que lado se situam as bases de sustentação das investigações no campo motivacional?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. V. *Cinco Ensaio sobre a Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.
- ABRIL, A. Análisis semiótico del discurso. In: DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Sintesis, 1994, Cap. 16.
- ACCORDINO, D. B. et al. An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in Schools*, v. 37, nº 6, p. 535-545, 2000.
- ALEXANDER, P. A. Knowledge-seeking and self-schema: a case for the motivational dimensions of exposition. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, p.83-94. 1997.
- ALMEIDA, G. A. Aspectos da Filosofia da Linguagem. In: SOUZA FILHO, D. M. (Org). *Significado, Verdade e Ação: ensaios de filosofia analítica da linguagem*. Niterói: UFF-UDUFF, 1986.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, v. 1, p. 17-32, 1996.
- ALONSO, L. H. *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: *Fundamentos*, 1998.
- ALZAGA, B. R. Grupos de discussão. Da investigação social à investigação reflexiva. In: CÁCERES, L. J. G. (coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.
- ANDERMAN, E. M. et al. Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, v. 90, nº 12, p. 84-93, 1998.
- ARCHER, E. A. O Mito da Motivação. In: BERGAMINI, C.W. e CODA, R. (orgs.) *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.
- ATKINSON, J. W. et al. Explorations using computer simulation to comprehend thematic apperceptive measurement of motivation. In: KUHL, J. et al. *Motivation, thought, and action*. New York: Praeger, 1986, cap. 5.
- ATKINSON, J. W. Motivational determinants of thematic apperception. In: SMITH, C. P. (ed.) *Motivation and Personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- AUBRET, J. Motivations e ressources humaine. *Education Permanente*, nº 136, v. 3, p. 163-171, 1988.

- AUSTIN, J. L. *How to do Things with Words*. London: Oxford University Press, 1970.
- BACHELARD, G.. *Epistemologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *A Filosofia do Não*. São Paulo: Abril Cultural, 1988a.
- _____. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.
- BAKER, L. et al. Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, p.69-82,1997.
- BALLESTER, G. T. *La Isla de los Jacintos Cortados*. Barcelona: Destino, 1981.
- BALL, S. A postscript: thoughts toward an integrated approach to motivation in education. In: BALL, S. *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977, cap. 10.
- BANDURA, A. *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.
- BANKS, W.C. Psychological resistance in task motivation and performance. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 10.
- BARROS, J. H. *Freud e Piaget: afetividade e inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1991.
- BASTIDE, Roger. *Sociologia e psicanálise*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1974.
- BATAL, C. La motivation à la formation en gestion des ressources humaines. *Education Permanente*, v. 136, nº2, p. 157-171, 1988.
- BELLIER, S. De la motivation des cadres au savoir-être. *Education Permanente*, v. 136, nº2, p. 173-181, 1988.
- BENMANSOUR, N Motivational orientations, self-efficacy, anxiety and strategy use in learning high school mathematics in Marocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, v. 4, nº1, p. 1-15, 1999.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística General*. México: Siglo XXI, 1974.
- BERGAMINI, C. W. *Motivação*. São Paulo: Atlas, 1990a.
- _____. Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. *Revista de Administração de Empresas*, FGV, v. 30, n.2, abr/jun 1990b.
- _____. Motivação: mitos, crenças e mal-entendidos. Características motivacionais nas empresas brasileiras. *Revista de Administração de Empresas*, v. 30, n.4, p. 41-52, out./dez. 1990c.
- _____. A difícil administração das motivações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 38, n.1, p. 6-17, jan./mar. 1998.

- BERICAT, E. *La Integración de los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Social: significado y medida*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BETTELHEIM, B. *Freud e a Alma Humana*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- BIERHOFF, H.W. Affect, cognition and prosocial behavior. In: FIEDLER, K. and FORGAS, J. *Affect, cognition and social behavior*. Toronto: C.J.Hogrefe, 1988, cap. 10.
- BILLIG, M. Rhetorical and discursive analysis: how families talk about the royal family. In: HAYES, N. (ed.) *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. London: Psychology Press, 1997, cap. 3.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. Présentation: recherches cliniques d'inspiration psychanalytique en éducation et formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 5-8, avr-jun 1999a,
- _____. L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 127, p. 9-22., avr-jun 1999b.
- BLUMENFELD, P. C. et al. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, v. 26, n° 3 e 4, p. 369-398., 1991.
- BOBER, S. e GROLNICK, W. Motivational factors related to differences in self-schemas. *Motivation and Emotion*, v. 19, n° 4, p. 307-327, 1995,.
- BOEKAERTS, M. e MENNINGER, P. Motivation: a construct with a long tradition. *European Journal of Psychology Education*, v. XIV, n° 1, p. 4-9, 1999.
- BOEKAERTS, M. Motivated learning: sutying student situation transactional units. *European Journal of Psychology Education*, v. XIV, n° 1, p. 41-55, 1999.
- BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T. S. Divergent approaches to the study of motivation and achievement: the central role of extrinsic/intrinsic orientations. In: _____. *Achievement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 12.
- BONG, M. e CLARK, R. E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, v. 34, n° 3, p. 139-153, 1999.
- BOURGEOIS, E. Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, v. 136, n° 3, p. 101-109, 1988.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BRANSCOMBE, N. R. Conscious and unconscious processing of affective and cognitive information. In: FIEDLER, K. and FORGAS, J. *Affect, cognition and social behavior*. Toronto: C.J.Hogrefe, 1988, cap. 1.

- BRECKLER, S. J. and GRENNWALD, A .G. Motivational Facets of the self. . In: SORRENTINO, R. M. *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 9.
- BRINGUIER, J. C. *Conversaciones com Piaget*. Barcelona: Gedisa, 1981.
- BROUET, O et MATTISON, B. La motivation à la formation à l'é preuve de la réalité de l'entreprise. *Education Permanente*, n° 136, v. 3, p. 133-137, 1998.
- BROWN, A. L. et al. Social interaction and individual understanding in a community of learners: the influence of Piaget and Vygotsky. In: TRYPHON, A. and VONÈCHE, J. *Piaget – Vygotsky: the social genesis of thought*. London Psychology Press, 1996, cap. 9.
- BROWN, G. y YULE, G. *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993.
- BRYMAN, A. *Quantity and Quality in Social Research*. London: Routledge, 1996.
- BUCCI, W. *Psychoanalysis and Cognitive Science: a multiple code theory*. London: The Gilford Press, 1997.
- CAFFRAY, C. M. e SCHNEIDER, S. L. Why do they do it? Affective motivators in adolescents' decisions to participate in risk behaviors. *Cognition and Emotion*, v. 14, n° 4, p. 543-576, 2000.
- CANTERO, F. J. y ARRIBA, J. *Psicolinguística del discurso*. Barcelona: Octaedro, 1997.
- CARPENDALE, J. An explication of Piaget's construtivism: implications for social cognitive development. In: HALA, S. *The Development of Social Cognition*. London: Psychology Press, 1997, cap. 2.
- CARRÉ, P. Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education Permante*, v. 136, n°2, p. 119-137, 1998a.
- _____. Motivation, engagement, "conation": les aspects dynamiques du rapport à la formation. *Education Permanente*. v.136, n° 2, p. 6-14, 1998b.
- CHAN, K.Y. et al. The relation between vocational interests and the motivation to lead. *Journal of Vocational Behavior*, v. 57, p. 226-245, 2000.
- CHANLAT, Jean François. L'être humain, un être de parole. In: CHANLAT, Jean François. (Coord.) *L'individu dans l'organisation*. Presses de l'université Laval & Éditions Eska, 1990.
- CHAPPAZ, G. La motivation: les raisons de la dissolution. *Education Permanente*, v. 136, n°3, p. 57-67, 1998.
- CHARTIER, D. Les facteurs psychologiques de la démotivation: quelques pistes de remédiation. *Education Permante*, v. 136, n°3, p. 47-55, 1988.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

- COFER, C. N. y APPLEY, M. H. *Psicología de la Motivación: teoría y investigación*. México: Trillas, 1972.
- COLE, A. Discourse analysis. In: BREAKWELL, G. and HAMMOND, S. *Research Methodos in Psychology*. London: Sage Publications, 1995, cap. 16.
- COOK, G. *Discourse*. London: Oxford University Press, 1990.
- COURTÉS, J. *Análisis Semiótico del Discurso: del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos, 1997.
- COVINGTON, M. V. *La Voluntad de Aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.
- DAMASIO, A. R. *O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América, 1994.
- DECI, E. L. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, p. 325-346, 1991.
- DECI, E. L. and RYAN, R. M. The initiation and regulation of intrinsically motivates learning and achievement. In: BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T.S. *Achievement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 2.
- DEJOURS, Christophe e ABDOUCHELI, Elisabeth. Desejo ou Motivação? A Interrogação Psicanalítica sobre o Trabalho. In: DEJOURS, Christophe. *Psicodinâmica do Trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à Análise da relação prazer, sofrimento e trabalho*. São Paulo: Atlas, 1994.
- DEMO, P. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DOLTO, F. *Au jeu de désir: essais cliniques*. Paris: Seuil, 1981
- DORNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 519-538, 2000.
- DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F. Introduction to motivation: theory and research. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap.1.
- EDMONDSON, W. *Spoken Discourse: a model for analysis*. New York: Longman Group, 1981.
- EDWARDS, D. C. *Motivation and Emotion: evolutionary, physiological, cognitive, and social influences*. London: Sage Publications, 1998.
- ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, v. 34, nº 3, , p. 169-189, 1999.
- ENRIQUEZ, Eugène. *Da Horda ao Estado: Psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____. Imaginário social, recalçamento e repressão na organização. *Revista Tempo Brasileiro*, n.36/37, jan./jun., 1974.

ERIKSON, E. *Ética y Psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé, 1976.

ETTEN, S. et al. An interview study of college freshmen's beliefs about their academic motivation. *European Journal of Psychology Education*, v. XII, nº 1, p. 105-123. 1998.

FENOUILLET, F. et TOMEH, B. La motivation agit-elle sur la mémoire? *Education Permanente*, v. 136, nº3, p. 37-45, 1988.

FERNANDEZ, J. J. A. *Filosofía y Analisis del Lenguaje*. Madrid: Cincel, 1985.

FERNYHOUGH, C. Vygotsky's sociocultural approach: theoretical issues and implications for current research. In: HALA, S. *The Development of Social Cognition*. London: Psychology Press, 1997, cap. 3.

FERRARA, A. Una teoría ampliada de los actos de habla: condiciones de adecuación para actos subordinados en secuencias. In: FERRARA, A. et al. *Textos Clásicos de Pragmática*. Madrid: Arco Libros, 1998.

FERRÉS, Joan. *Educar en una Cultura del Espectáculo*. Barcelona: Paidós, 2000.

FIRTH, J. R. *Papers and Linguistic*. London: Oxford University Press, 1964.

FONTAINE, A. M. *Motivation pour la Réussite Scolaire*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FRAPOLLI, J. F. y ROMERO, E. *Una Aproximación a la Filosofía del Lenguaje*. Síntesis: Madrid, 1998.

FREITAG, Bárbara. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano. In: GROSSI, Esther Pillar & BORDIN, Jussara (Orgs.). *Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Rio de Janeiro : Vozes, 1993.

FREUD, S. *Recalçamento*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982a.

_____. *Construções em Análise*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982b.

_____. *O Inconsciente*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982c.

_____. *O Mal-Estar na Civilização*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982d.

_____. *Novas Conferencias Introdutórias sobre a Psicanálise*. E.S.B. Rio de Janeiro : Imago: 1982e

_____. *As Pulsões e seus Destinos*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982f.

- _____. *Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982g.
- _____. *Mais Além do Princípio do Prazer*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982h.
- _____. *Formulações sobre os dois Princípios do Funcionamento Psíquico*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982i.
- _____. *Sobre a Psicologia do Estudante*. Rio de Janeiro: Imago, 1982j.
- _____. *O Interesse Científico da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 1982k.
- FROMM, E. *La Crisis del Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós, 1984.
- FROUFE, M. *El Inconsciente Cognitivo: la cara oculta de la mente*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1997.
- FURTH, Hans G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GALAND, B. et GRÉGOIRE, J. L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, v. 29, nº 3, p. 431-452, 2000.
- GARCIA-ROZA, L. A. *Freud e o Inconsciente*. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1988.
- GARDNER, H. *La Educación de la Mente y el Conocimiento de las Disciplinas*. Barcelona: Paidós, 2000.
- GARNER, P. W. Continuity in emotion knowledge from preschool to middle-childhood and relation to emotion socialization. *Motivation and Emotion*, v. 23, nº 4, p. 247-265, 1999.
- GAY, P. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIDDEENS, A. *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu, 1987.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GLASER, B. G. and STRAUSS, A. L. *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- GODOI, C. K. e TITERICZ, R. Aspectos cognitivos e afetivos da motivação no trabalho. *Revista Alcance*, UNIVALI, v.6, n.1, p. 23-33, mai. 1999.
- GODOI, C. K. *Psicanálise e Organizações*. 1995. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, UFSC, Florianópolis.
- _____. *Psicanálise: marcos epistemológicos*. Anais do V Recorte de Psicanálise. Florianópolis, 1992.

GONZÁLEZ CANABACH, R. et al. La motivación e las emociones del aluño. In: GONZÁLEZ CANABACH, R. (org.) *Psicología de la Instrucción: el profesor y el estudiante*. La Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña, 1994.

GOTTFRIED, A. E. et al. Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, v. 86, nº 1, p. 104-113, 1994.

GRAHAM, S. Classroom motivation from an attributional perspective. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 3.

_____. Using attribution theory to understand social and academic motivation in African American youth. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 1, p.21-34, 1997.

GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca , extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: boruchovitch, E. e BZUNECK, J. A. (orgs.) *Motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.

GUTHRIE, J. T. and ALAO, S. Designing context to increase motivation for reading. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, p. 95-105, 1997.

GUTHRIE, J. T. et al. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 92, nº 2, , p. 331-341, 2000.

HABERMAS, J. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HADAR, J. Análisis del discurso. In: CÁCERES, L. J. G. (coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.

HALA, S. (ed.) *The Development of Social Cognition*. London: Psychology Press, 1997, introduction.

HARDWICK, S. and OTTMAR, L. Modulation of affective learning: an occasion for evaluative conditioning? *Learning and Motivation*, v. 31, p. 251-271, 2000.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, v. 14, nº 8, p. 835-854, 1998.

HARRÉ, R. An outline of the main methods for social psychology. In: HAYES, N. *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. (ed.) London: Psychology Press, 1997, cap. 2.

HARRÉ, R. et al. *Motivos y mecanismos: introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós, 1989.

HARTER, S. The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change.

In: BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T.S. *Achievement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 5.

HAWKINGS, J. Issues of motivation in asian education. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 6.

HAYES, N. *Doing Qualitative Analysis in Psychology*. London: Psychology Press, 1997.

HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del Espíritu*. México: Fónodo de Cultura Económica, 1987.

HEMMERL, M. and GRABITZ, H.J. Affective-evaluative learning in humans: a form of associative learning or only an artifact? *Learning and Motivation*, v. 31, p. 345-363, 2000.

HERZBERG, F. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, set/out 1987.

_____. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In: BERGAMINI, C. W. e CODA, R. (orgs.) *Psicodinâmica da Vida Motivacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas, 1997.

HICKEY, D. T. Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 3, p.175-193, 1997.

HOFFMAN, M. I. Affect, cognition and motivation. In: SORRENTINO, R. M. *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 9.

HOLSTEIN, J. A. and GUBRIUM, J. F. Active interviewing. In: SILVERMAN, D. (ed.) *Qualitative Research: theory, method and practice*. London: Sage, 1997, cap. 8.

HORNEY, K. *El Nuevo Psicoanálisis*. Buenos Aires: Fónodo de Cultura Económica, 1957.

HUSMAN, J. and LENS, W. The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, v. 34, nº 2, p.113-125, 1999.

IBAÑES et al. (orgs.). *El Análisis del Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza, 1986.

IZARD, C. E. Organizational and motivational functions of discrete emotions. In: LEWIS, M. e HAVILAND, J. *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press, 1993, cap. 44.

JACKSON, P. W. *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press, 1990.

JACOBS, P. A. E NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, v. 70, p. 243-254, 2000.

- JAKOBS, E. et al. Social motives, emotional feelings and smiling. *Cognition and Emotion*, v. 13, nº 4, , p. 321-345,1999.
- JESUS, S. N. Análise da motivação para a profissão docente segundo o modelo da discrepância motivacional: um estudo preliminar. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 8, nº 1, , p. 163-180,1995
- JONES, E. *Vida e Obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- JULIO, M. T. Introducción. In: FERRARA, A. et al. *Textos Clássicos de Pragmática*. Madrid: Arco Libros, 1998.
- KELTNER, D. and GROSS, J. J. Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, v. 13, nº 5, p. 467-480,1999.
- KELTNER, D. and HAIDT, J. Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, v. 13, nº 5, 1999
- KOHN, Alfie. *Punidos pelas Recompensas: os problemas causados por prêmios por produtividade... e outras formas de suborno*. São Paulo; Atlas, , p. 505-521, 1998.
- KONDER, L. *Hegel: a razão quase enlouquecida*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- KRAPP, A Interest, motivation in learning: na educational psychological perspective.
- KUHL, J. and BLANKENSHIP, V. The dynamic theory of achievement motivation: from episodic to dynamic thinking. In: KUHL, J. et al. *Motivation, thought, and action*. New York: Praeger, 1986, cap.7.
- KYRIACOU, C. and BENMANSOUR, N. Motivation and learning preferences of high school students learning english as foreign language in Marroco. *Mediterranean Journal of Edicational Studies*, v. 2, nº 1, p. 79-86, 1997.
- LACAN, J. *Le Séminaire: Livre V: Les Formations de L'Inconscient*. Paris: Seuil, 1998.
- _____. *Le Séminaire: Livre IV : La Relation D' Objet*. Paris: Seuil, 1994.
- _____. *Escritos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1988.
- _____. *O Seminário: Livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- LAMÍQUIZ, V. *El Enunciado Textual: análisis lingüístico del discurso*. Ariel: Barcelona, 1994.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. B. *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor, 1979.
- LAWER. E. E. Motivação nas organizações de trabalho. In: BERGAMINI, C.W. e CODA, R. (orgs.) *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.
- LECLAIRE, S. *Psicanalisar*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

- LEHTINEN, E. et al. Long-term development of learning activity: motivational, cognitive, and social interaction. *Educational Psychologist*, v. 30, nº 1, , p. 21-35, 1995.
- LEMOS, M. S. et al. Estratégias de motivação em adolescentes. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, v. 1, p. 41-55, 2000.
- LEO, E. E GALLOWAY, D. Evaluating Research on Motivation: generating more heat than light? *Evaluating and Research in Education*, v. 10, nº 1, p. 35-47. 1996.
- LEPOLA, J. Et al. The development of motivational orientations as a function of divergent reading careers from pre-school to the second grade. *Learning and Instruction*, v. 10, p.153-177, 2000.
- LEVENSON, R. W. The intrapersonal functions of emotion. *Cognition and Emotion*, v. 13, nº 5, , p. 481-504, 1999.
- LIEURY, A et FENOUILLET, F. *Motivation et Réussite Scolaire*. Dunod: Paris, 1997.
- LOCKE, E.A. and LATHAM, G.P. Goal Setting Theory. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 2.
- LOMPSCHER, J. Motivation and activity. *European Journal of Psychology Education*, v. XIV, nº 1, p. 11-22,1999.
- LOZANO, J. *Análisis del Discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Catedra, 1999.
- LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MAEHR, M. L. e MIDGLEY, C. Enhancing student motivation: a schoolwide approach. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, p.399-427,1991.
- MAINGUENAU, D. *Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discourse: problèmes et perspectives*. Paris: Hachette, 1976.
- MAKRI-BOSTSARI, E. Academic Intrinsic Motivation: developmental differences and relations to perceived scholastic competence, locus of control and achievement. *Evaluation and Research in Education*, v. 13, nº 3, p. 157-171,1999.
- MALUF, M.R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: ACHCAR, R. (coord). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.157-200,1994..
- MARCONDES, D. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo: Cortez Editora, 1992.
- MARCUSE, H. *Eros e a Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro : Zahar Editora, 1981.

MARQUES, D. G. C. *Causas de Sucesso e Fracasso Escolar Percebidas por Alunos de Segundo Grau: uma análise atribucional*. 1987. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, PUC, São Paulo.

MASLOW, Abraham. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, p. 370-396, 1943.

_____. *Motivación y Personalidad*. Madrid: Ediciones Dias de Santos, 1991.

_____. *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós, 1987.

McCLELLAND, D. C. Motivational configuration. In: SMITH, C. P. (ed.) *Motivation and Personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

McCLELLAND, D. C. and KOESTNER, R. The achievement motive. In: SMITH, C. P. (ed.) *Motivation and Personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

McCOMBS, B. L. Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 2, p. 117-127, 1997b.

McCOMBS, B. L. Commentary: reflections on motivations for reading – through the looking glass of theory, practice and reader experiences. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, , p. 125-134, 1997a.

McHOSKEY, J. W. Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: a self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, v. 23, nº 4, p. 267-283, 1999.

McINERNEY, D. M. Key determinants of motivation of non-traditional aboriginal students in school settings: recommendations for educational change. *Australian Journal of Education*, vol 35, nº 2, p. 154-174, 1991.

MICHEL, S. *Gestão das Motivações*. Rés: Porto, 1999.

MILLER, J. and GLASSNER, B. The “inside” and the “outside”: finding realities in interviews. In: SILVERMAN, D. (ed.) *Qualitative Research: theory, method and practice*. London: Sage, 1997, cap. 7

MINNAERT, A. Motivational and emotional components affecting male’s and female’s self-regulated learning. *European Journal of Psychology Education*, v. XIV, nº 4, p. 525-540, 1999.

MOREAU, M. La motivation au travail et à la formation, ressort de la production d’intelligence. *Education Permanente*, nº 136, v. 3, p. 143-147, 1998.

MORENO, J. Motivação dos professores: estudo de fatores motivacionais em professores empenhados. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 11, nº 1, p. 87-101, 1998.

- MORGAN, G. (ed.) *Beyond Method: strategies for social research*. Califórnia: Sage, 1983.
- MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- _____. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. S.P.:Cortez, 2001.
- NUTTIN, J. *Théorie de la Motivation Humaine: du besoin au project d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 1980a.
- _____. *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Louvain: Press Universitaires de Louvain, 1980b.
- OATLEY, K. Editorial: cognitive science and the understanding of emotions. *Cognition and Emotion*, v. 1, nº 13, p. 209-216, 1987.
- OLIVEIRA, J. H. B. *Filosofia, psicanálise e educação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1997.
- ORTEGA Y GASSET, J. *El Hombre e la Gente*. Madrid: Revista de Occidente, 1964, v. 2
- ORTÍ, A. La apertura y el enfoque cualitativo o estrutural, la entrevista abierta y la discusión de grupo. In: IBÁÑES et al. (orgs.). *El Análisis del Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza, 1986.
- OSTERLOH, M. and FREY, B. S. Motivation, knowledge, transfer, and organizational forms. *Organization Science*, v. 11, nº 5, p. 538-550, sep-oct. 2000.
- PARROT, W. G. Function of emotion: introduction. *Cognition and Emotion*, v. 13, nº 5, p. 465-466, 1999.
- PATRICK, H. Social self-regulation: exploring the relation between children's social relationship, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 4, p. 209-220, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas : Editora da UNICAMP, 1990.
- PEIXOTO, F. e MONTEIRO, V. O papel das interações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, v. 1, p. 29-40, 1999.
- PERÄKYLÄ, A. Reability and validity in researsch based on tapes and transcrips. In: SILVERMAN, D. (ed.) *Qualitative Researsch: theory, method and practice*. London: Sage, 1997, cap. 13.
- PEREIRA, P. C. *Amor e Conhecimento: reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREÑA, F. Formação discursiva, semântica y psicanálise. In: DELGADO, J. M. Y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1994, cap. 17.

PETERS, R. S. *Le Concept de Motivation*. Paris: Les Editions E S F, 1973.

PETRI, H. L. *Motivation: theory, research and applications*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company, 1996.

PIAGET, J. *L'épistémologie Génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973a.

_____. *Introduction à L'épistémologie Génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973b.

_____. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant et de l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 7, p. 702-709, 1954.

_____. La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve image et représentation. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1945.

_____. *Problemas de Epistemologia Genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Psicologia e Epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____. *Seis estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

_____. Os Procedimentos da Educação Moral. In: XYPAS, C. *Piaget e a Educação*. Instituto Piaget: Lisboa, 1999.

PINTRICH, P. R. and SCHUNK, D. H. *Motivation in Education: theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

PITTMAN, T. S. et al. Intrinsic and extrinsic motivational orientation in peer interaction. In: In: BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T.S. *Achivement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 3.

POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

POSSENTI, S. *Concepções de sujeito na linguagem*. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística, n.13, dez./1992.

POTTIER, B. *Gramática del Español*. Madrid: Alcala, 1975.

POWER, M. and DALGLEISH, T. *Cognition and Emotion: from order to disorder*. London: Psychology Press, 1997.

- PRAWAT, R e FLODEN, R. E. Philosophical perspectives on constructivism views of learning. *Educational Psychologist*, v. 29, nº 1, 1994, p.37-48.
- PUCA, R.M. e SCHMALT, H. D. Task-enjoyment: a mediator between achievement motives and performance. *Motivation and Emotion*, v. 23, nº 1, p. 15-29, 1999,
- PURDIE, N. M. and HATTIE, J. A. The effect of motivation training on approaches to learning and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, v. 65, p. 227-235, 1995.
- RECIO, F. Análisis del discurso y teoría psicanalítica. In: DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (coords.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, p. 225-240, 1994.
- REEVE, J. Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable. *Contemporary Educational Psychology*, v.23, P. 312-330, 1988.
- _____. *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill, 1999.
- _____. *Motivating Others: nurturing inner motivational resources*. London: Allyn and Bacon, 1996.
- RICOEUR, P. *Du Texte a la Action: essais d' Hermeneutique II*. Paris: Seuil, 1986.
- _____. *Acte d'investitura de doctor honoris causa al professor Dr. Paul Ricoeur*. Barcelona: Universitat Ramon Llull, 2001.
- _____. *El Discurso de la Acción*. Madrid: Cátedra, 1988.
- _____. *O Si-Mesmo como um Outro*. Campinas: Papirus, 1991.
- RODRÍGUES, C. F. *Lingüística Pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- ROGERS, C. G. et al. Genders differences in motivational style: a compararison of measures and curriculum areas. *Brithish Journal of Educational Psychology*, v. 68, p. 189-202, 1998.
- ROUDINESCO, E. *¿Por qué el Psicoanálisis?* Barcelona: Paidós, 2000.
- RUEDA, R. and MOLL, L.C. A sociocultural perspective on motivation. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 7.
- RYAN, R. M. et al. When achievement is not intrinsically moticated: a theory of internationalization and self-regulation in school. In: BOGGIANO, A. K. and PITTMAN, T.S. *Achievement and Motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 8.
- SAGIE, A. and ELIZUR, D. Achievement motive and entrepreneurial orientation: a structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, v. 20, p. 375-387, 1999.

SALMELA-ARO, K. e NURMI, J. E. Personal project appraisals, academic achievement and related satisfaction: a prospective study. *European Journal of Psychology Education*, v. XII, nº 1, p. 77-88, 1997.

SALONEN, P. et al. The development of first graders' reading skill as function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, v. XIII, nº 2, , p. 155-174, 1998.

SANTELMANN, P. Quelques réflexions à propos de la motivation en formation. *Education Permanente*, v. 136, nº 2, p. 149-155, 1988.

SANTOS, G. G. Teorias da motivação em contexto organizacional. *Cadernos de Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos*. Braga: Universidade do Minho, 1999.

SANTOS, L. S. et al. Auto-aprendizagem e auto-conceito de competência cognitiva em contexto empresarial. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, v. 1, 2000. p. 135-146.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix Editora, 1982.

SCHIEFELE, U. Interest, learning and motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, 1991, p. 299-323.

SCHMIDT, S. *Teoría del texto: problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra, 1973.

SCHRYVE, B. Motivations, formation, travail. *Education Permanente*, v. 136, nº 2, p. 139-147, 1988.

SCHUNK, D. H. Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, p. 207-231, 1991.

SEARLE, J. R. *Actos de Habla: un ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1980.

SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.

SIEVERS, B. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, C.W. e CODA, R. (orgs.) *Psicodinâmica da Vida Organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. *Work, death and life itself: essays on management and organization*. New York: WdeG, 1994.

SKINNER, E. A. e BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: reciprocal effects or teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, v. 85, nº 4, p. 571-581, 1993.

SLOMAN, A. Motives, mechanisms and emotions. *Cognition and Emotion*, v. 1, nº 3, , p. 217-233, 1987.

- SNOW, R.E. and JACKSON, D.N. Individual differences in conation: selected constructs and measures. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 5.
- SONTAG, S. *Contra la Interpretación*. Barcelona: Seix Barral, 1984.
- SORRENTINO, R. M. E HIGGINS, E. T. Motivation and Cognition: warming up to synergism. In: SORRENTINO, R. M. *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 1.
- STIPEK, B. *Motivation to Learn: from theory to practice*. London: Allyn and Bacon, 1998.
- STRAIN, M. and FIELD, J. On the myth of the learning society. *British Journal of Educational Studies*, v. 45, nº 2, P. 141-155, jun 1997.
- STRAUSS, A. and CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. NewBury Park, California: Sage Publications, 1990.
- SWEZEY, R.W. et al. Some issues involved in motivation teams. In: DRILLINGS, M. and O'NEIL, Jr., H.F (ed.) *Motivation: theory and research*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1994, cap. 8.
- TAPIA, J. A. *Motivar para el Aprendizaje: teoría e estrategias*. Barcelona: Edebé, 1998.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagemem : a relação professor-aluno. *Anais da 23 Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ENANPED, 2000.
- TÁVOLA, A. *Do amor: ensaio de enigma*. Lisboa: Pergaminho, 1991.
- THOITS, P. A. Introduction to the special issues: sociological contributions to the understanding of emotion. *Motivation and Emotion*, v. 23, nº 2, , p. 67-71, 1999.
- THOMAS, S. e OLDFATHER, P. Intrinsic motivations, literacy, and assessment practices: "That's my grade. That's me". *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, , p. 107-123, 1997.
- THORKILDSEN, T. A. e NICHOLLS. J. G. Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, p. 347-368, 1991.
- TOATES, F. M. *Motivational Systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- TODT, E et al. La investigación de la motivación en la escuela. In: TODT, E. *La Motivación: problemas, resultados y aplicaciones*. Barcelona: Editorial Herder, 1982, cap. 6.
- VALLENRAND, R. and BLANCHARD, C. Education permanente et motivation: contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Education Permanente*, v. 136, nº3, p. 15-35, 1998.

VALLES, M. S. *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis, 1997.

VAN DIJK, T.A. *La Noticia como Discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. *Cognitive Discourse Analysis: An introduction*. <http://www.hum.uva.nl/~teun/#DS>, 2000.

_____. *Racisme et discours publics aux Pays-Bas*. <http://www.hum.uva.nl/~teun/#DS>, 2000.

VERÓN, Eliseu. *A Produção de Sentido*. São Paulo: Cultrix Editora, 1990.

VIDLER, D. C. Achievement Motivation. In: BALL, S. *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977, cap. 4.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1987.

VOLLMEYER, R. and RHEINBERG, F. Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, v. 10, p. 293-309, 2000.

_____. Motivation and metacognition when learning a complex system. *European Journal of Psychology Education*, v. XIV, nº 4, , p. 541-554, 1999.

WAGNER III et al. Cognitive and motivational frameworks in U.S. research on participation: a meta-analysis of primary effects. *Journal of Organizational Behavior*, v. 18, p. 49-65, 1997.

WALBERG, H. and UGUROGLU, M. Motivation and educational productivity: theories, results, and implications. In: FYANS Jr. L. J. *Achievement Motivation: recent trends in theory and research*. New York: Plenum Press, 1978, cap. 6.

WASNA, M. *La Motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1974.

WAYNE, S. J. et al. The role of human capital, motivation and supervisor sponsorship in predicting career success. *Journal of Organization Behavior*, v. 20, p. 577-595, 1999.

WEINER, B. Attribution, emotion and action. In: SORRENTINO, R. M. *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: The Guilford Press, 1986, cap. 10.

_____. *Human motivation: metaphors, theory, and research*. New Delhi: Sage Publications, 1992.

WENTZEL, K. R. Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, v. 91, nº 2, p. 76-97, 1999.

WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, v. 90, nº 2, p. 202-209, 1998.

WHITE, M. N. Social Motivation in the classroom. In: BALL, S. *Motivation in Education*. New York: Academic Press, 1977, cap. 8.

WIEGFELD, A. and KARPATIAN, M. Who am I and what can I do? Childrens' self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, v. 26, nº 3 e 4, , p. 233-261, 1991.

WIGFIELD, A. and GUTHRIE, J. T. Motivation for reading: an overview. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, , p. 57-58., 1997.

WIGFIELD, A. Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, v. 32, nº 2, , p.59.68,1997.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo : Nova Cultural, 1989.

_____. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

WUNDERLICH, D. Methodological remarks on speech act theory. In: SEARLE, J. R. et al. (ed) *Speech Act Theory and Pragmatics*. London: D. Reidel Publishing Company, 1980.

XYPAS, C. *Piaget e a Educação*. Instituto Piaget: Lisboa, 1999.

YIN, R.K. *Case Study Research: design and methods*. Bervely Hills (CA-USA): Sage, 1989.

ANEXOS: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

E – Tente lembrar de algum acontecimento em sua vida universitária que tenha te proporcionado muita satisfação.

E1 – Ah – nesse último semestre, pelo motivo que eu tava meio assim pensando em desistir do curso – e fiquei pensando que – que isso é importante para mim – que ia servir para alguma coisa para mim – e daí – eu já tinha gastado dois semestres inteiros sem dar bola – não aproveitava e – não passei - esse aí – foi um semestre que eu eu estudei eu consegui passar em todas as disciplinas – a disciplina x que eu já tinha – já tinha desistido também no semestre passado – foi uma das disciplinas mais importantes para mim +

E – Estás falando mais sobre um esforço teu, que assumiste uma responsabilidade que anteriormente não tinhas – e a que atribues isso, essa mudança?

E1 – Ah – eu acho que – pela – não sei sei se – pela – claro – como que se fala – ao tempo – vai passando o tempo e agente vai – percebendo como é que são as coisas – né – assim como – ah – como eu que eu posso dizer – eu não levava muito as coisas as sério – mas assim a gente vê que – daqui um tempo a gente vai tá la fora – vai tá trabalhando – e que daqui para frente + sem as coisas certinho não +

E – Foi a responsabilidade +

E1 – É – eu mudei assim de uma hora para a outra - foi bem brusco — que eu mudei assim – que eu senti – porque desde que eu comecei a faculdade até agora assim eu não levava muito à sério – no começo eu levei porque era a empolgação – eu passei – não sei o que – eu tava levando à sério – aí eu desanimei – no meio do curso – bastante – vi que não era isso que eu queria – que eu não gostava muito – que – que não adiantava se eu não gostava – continuar o curso - mas depois eu vi que – que – já que eu to fazendo o curso – vou aproveitar o curso – vou aprender que para alguma coisa vai servir +

E – Acho que entendi o centro do motivo – mas achas que tem mais alguma coisa ligada a isso + mais alguma coisa que contribuiu para essa mudança?

E1 – Aqui na faculdade mesmo?

E – É – foi só esforço ou passaste a gostar mais do curso também?

E1 – Passei a gostar mais do curso só não sei porque +

E – E achas que foi o fato de tu gostar mais que te fez estudar mais ou foi ao contrário – primeiro tu ficaste responsável e por causa disso começaste a tirar notas melhores e a gostar mais do curso? Como ligas estas duas coisas – o teu esforço e o gosto pelo curso?

E1 – Eu acho que foi mais pelo lado da mudança – de que deixava muitas coisas para trás – não fazia – era falta de responsabilidade – acho que foi mais pelo lado pessoal - primeiro e depois pelo curso – eu mudei primeiro as coisas que eu fazia assim em casa – os compromissos – as coisas importantes no lado pessoal– depois – no curso – mas +

E – Então não foi só no curso que mudaste?

E1 – Não ++ não – não é uma mudança também – foi uma - foi uma coisas assim que - foi de vagar assim né – agora deu em uma mudança +

E – Então tá – a minha outra pergunta é a seguinte – tenta te lembrar de algum acontecimento - também na tua vida universitária – que tenha te deixado muito insatisfeito.

E1 – Eu tenho um fato – bom – semestre passado a minha mãe – ela não mora aqui mora em a¹⁶¹ – ela veio falar com o A¹⁶² - para ver como é que eu tava – ela tava um pouco preocupada que eu não tava – correspondendo né – e – o que me deixou bastante insatisfeito é que o A foi falar para ela que – que não era o curso certo que eu devia estar fazendo – que eu não devia tá fazendo isso – esse curso – e que – que eu tinha assim talento mas não era para esse curso e que eu não ia passar - que nem adiantava – que era melhor sair da faculdade – que eu não – que eu não ia conseguir terminar + ele falou para ela –

E – Isso já no meio do processo de mudança?

E1 – Isso no meio – então isso foi também – respondendo a primeira pergunta – foi um fator a mais para mim terminar o curso

E – Foi um desafio +

E1 – É, e para provar também que o A estava errado – que não é bem assim as coisas – que um aluno que tá fazendo faculdade – que ele não pode desestimular alguém – um aluno que tá no processo final já ++

¹⁶¹ O entrevistado indica o nome de outra cidade.

¹⁶² Referência a um professor do curso

E – Bom, para mim está ótimo, já percebeste qual é o assunto né – queres perguntar alguma coisa?

E1 – Ahã – não não.

Entrevista 2

E – Tenta te lembrar de um fato – um acontecimento – em toda a tua vida universitária – que tenha te deixado muito satisfeito –

E2 – Após a entrada na universidade né?

E – Sim –

E2 – Eu tá conseguindo me dar bem no curso até – até o final né – eu tá me dando bem nas matérias – passando em tudo – isso tem me deixado bastante insatisfeito -

E – O teu desempenho então –

E2 – Exato –

E – Mas a que atribues este teu desempenho?

E2 - ++ Seria no caso o esforço pessoal e – também – grande parte os professores também são – bons professores – se interessam realmente em passar o conteúdo salvo raras exceções +

E – Bom vamos tentar fazer um exercício assim – esses professores que tu achas que contribuíram para o teu desempenho – que características eles tem?

E2 – Didática é – no caso eles assim são bons – humanos – vamos dizer assim – eles se preocupam como o aluno de modo geral – se tem algum problema vão correr atrás e saber porque – e – tratam o aluno como se fosse um ser humano–

que tem problema e tal – ou então maiores dificuldades em um determinado ponto
– eles vão lá e procuram sanar a dificuldade +

E – Uma dedicação maior ao aluno +

E2 – Isso +

E – E o que é que chamas de didática?

E2 – Didática nada mais é do que saber passar o conteúdo de maneira que o
aluno consiga compreender ++

E – E tu achas que é isso que faz com que tu te sintas motivado para estudar?

E2 - + Principalmente ++

E – Tá – estávamos conversando sobre a pergunta inicial – e vc falou de modo
geral – que tu te sentes satisfeito com o teu desempenho de modo geral – mas
não consegues lembrar de nenhum fato mais específico que tenha te trazido muita
satisfação na universidade?

E2 ++ Específico acho que não.

E - Bom – passamos a próxima pergunta então – gostaria que tentasses lembrar
de alguma coisa na universidade que te trouxe muita insatisfação – que tenha sido
um marco de insatisfação –

E2 – Um marco de in – insatisfação – a arrogância de certos professores – para
não citar nomes – várias vezes por exemplo eu precisei da ajuda de certos
professores que – se negaram a ajudar – um deles inclusive porque eu fui pedir
ajuda me botou para rua da sala dele + então quer dizer isso aí foi o mais
marcante negativamente – para citar um exemplo – mas houve vários em geral ++

E – Está sempre associado a – um pouco fora de ti não é – mais ligado a – ao papel do professor né – tanto a insatisfação quanto a satisfação tão ligadas ao papel do professor +

E2 - Sim ++

E – Bom já percebeste qual é o assunto – se quiseres falar mais alguma coisa sobre isso +

E2 ++

E – O assunto na verdade é o estudo das categorias e fatores da motivação na aprendizagem – o que faz com que uma pessoa tenha vontade de aprender +

E2 – É o que faz uma pessoa querer aprender seria ter interesse pelo assunto +

E – Mas aí estás falando no geral?

E2 – É no caso o que acontece comigo né – eu teria que ter interesse pelo assunto – vamos supor querer me ensinar coisa que eu não – que eu não – que eu não me interesse eu não vou aprender nunca – já se eu gostar como coisas – áreas ligas à informática coisas que eu gosto – tudo que estiver ligado à informática eu vou ter interesse então maior facilidade de aprendizagem ++

E – Então é a própria tarefa em si associada ao papel do professor né?

E2 – Associada ao professor ++

E – Qual é o mais importante?

E2 – Olha nesse caso seria o interesse pessoal meu ++

E – Então tá +

Entrevista 3

E – Tente te lembrar de um fato de um acontecimento desde que entraste na universidade que tenha te trazido muita satisfação +

E3 – Que tenha me deixado satisfeita – eu tenho dois momentos – como é para falar do que veio primeiro à cabeça veio o mais recente – que é um professor novo que tem aqui na Univali que é o B e – ele com toda a – até em função de ser a primeira vez que ele tava dando aula – ele já deu para mestrado mas aqui para – para univerisdade ele nunca tinha dado aula e – ele conseguiu transmitir com muita since – simplicidade o que ele quis assim e ele foi eu acho muito diferente de todos os professores que a gente teve – ele foi nosso amigo assim sabe – ao ponto assim de ter que fazer uma prova e conversar com ele e ele deixar fazer depois noutro horário sem – sem prejudicar a instituição – seguindo as regras – quer dizer – não dando a prova para levar para casa – coisas desse tipo não – mas assim – ele fez eu ver que valia à pena – valia à pena principalmente acreditar nas pessoas – e foi num dia assim que eu fui trabalhar e dei um bom dia no meu emprego e o pessoal assim nossa que feliz que tu estás – é porque um professor fez valer à pena todo o meu curso – eu disse assim sabe porque foi uma coisa assim muito legal – e a outra coisa foi quando eu fazia a noite em Tijucas¹⁶³

E – Desculpa te interromper antes de passares para outro assunto – mas essa identificação com esse professor tu achas que foi geral na turma ou foi uma coisa assim mais específica?

¹⁶³ Localização de outro campus as Univali de onde procede uma parte dos alunos do curso de administração de Biguaçu.

E3 – Acho que foi geral – pelo menos as pessoas que eu conversei – falavam muito bem dele – eu não sei se foi tão profundo como foi comigo porque eu não sei o nível de percepção das pessoas e eu – eu percebo muito as coisas assim eu to sempre analisando eu não analiso só o que ele fala eu analiso a pessoa – eu tenho esse hábito +

E – Então tiveste uma identificação né?

E3 – Isso

E - Que tipo de identificação assim com o lado mais humano – mais afetivo – ou mais técnico – mais competência?

E3 – Ele conseguiu – fazer – é – sentir vontade de vir para aula – entende – aquele objetivo que todo mundo busca com várias técnicas e processos e – audiovisual e isso e aquilo ele com o jeito manezinho de ser que ele é – ele fala assim bem – bem manezinho até e – e ele é assim sério tudo – mas tudo o que nós falávamos na sala de aula ele tava ligado entende - eu fiz uma apresentação de trabalho e eu não tinha me preparado muito bem mas como eu falo bem eu fui lá li – daí o C¹⁶⁴ começou a apresentar e eu comecei a falar – a única coisa que eu falei – eu repeti o que a última pessoa tinha falado – eu assim – cabe salientar – e depois nós começamos a rir e o C assim – pô foi terrível aquele teu cabe salientar matou – e o professor tava lá na frente e agente falou baixinho só que quando ele passou – por nós – ele assim eu também gostei do cabe salientar – então ele é uma pessoa que ele tava ligado em tudo – aparentemente parecia disperso mas

¹⁶⁴ Referência a um colega de classe.

não – então foi isso assim – ah – ele conseguiu traduzir passar a experiência dele a matéria o objetivo da – da universidade mas de uma maneira assim muito simples – até ele não usava muito recurso audio-visual muita transparência – dava textos – não tinha aquela coisa muito assim de dic – de dificuldade (sem esforço, motivação) – era fácil – os estudos de caso – ele dava – mas ele conseguia atingir o objetivo – sabes – o D¹⁶⁵ por exemplo – eu gosto muito dele – aí o D é a parte afetiva – porque o D traduz fisicamente o mestre – na minha opinião – principalmente quando ele usava bigode – ele era o típico professor assim sabe – tem até – amado mestre – se não me engano – é o nome de um filme e tem um – um personagem muito parecido com o professor D – então o D – se eu lembrar assim – a qual é a figura do professor – vem essa figura do D – e eu tenho tenho no power point – um bonequinho que – tem bigode – e nas minhas + transparências que eu faço vira e mexe eu coloco – aquela figurinha e como na b¹⁶⁶ nós temos muitos atendentes que são alunos da Univali e tiveram aula com D – eles dizem assim – o que que o D está fazendo aí nessas transparências eles sempre falam assim porque traduz ele né de óculos assim bigode + posso falar daquela outra situação?

E - Sim – mas só antes comparando – esses dois tipos de identificação – pode-se dizer que o B conseguia fazer com que vocês tivessem vontade de vir para aula e de aprender e o D não apesar de todo mundo gostar dele?

¹⁶⁵ Referência a outro professor.

¹⁶⁶ Referência à empresa onde a entrevistada trabalha

E3 – Se for analisar a impressão do todo sim – o B ele atingia mais a o objetivo de todos sim por que o D – eu ouvia muito dizer assim – ah ele é gente fina mas ele não sabe dar aula entende – eu ouvia as pessoas falando isso – e o B não – o pessoal dizia assim – ah ele é gente fina – ele muito gente fina - pô esse cara é muito gente boa +

E – Desculpa eu estar anotando além de gravando mas é que estás me dando muitos elementos para pensar por exemplo esse fato da separação entre o lado técnico e o lado afetivo – que alguns professores incorporam os dois e que não adianta ser bonzinho e se dar bem com a turma – isso não faz o aluno aprender né?

E3 – Não não – não faz o aluno aprender +

E – O que tu achas que faz o aluno aprender então – no caso do C por exemplo?

E3 – Primeiro assim que – ele – ele até deixava livre esse negócio assim de entrega de trabalho isso e aquilo – no meu modo de ver acho que nesse sentido ele era até muito flexível – eu no lugar dele cobraria um pouco mais – porque as pessoas elas não respeitam muito isso – elas acabam até extrapolando – mas ele – como o objetivo dele – era único – um só – que era – que as pessoas fizessem porque se se se ele lesse o texto ele já taria aprendendo – com – com o fato de tá lendo um texto por exemplo né porque ele já tá ali – porque quantas pessoas não lêem nada durante toda – o seu dia a dia – não tem tempo não tem o hábito mas pega um texto – vai lá – lê aquele texto – então ele já tá – raciocionando – e eu acho que tem que ser por aí – tinha que ter mais professores assim – principalmente no início –

E – Tu achas que ele usava o lado afetivo para fazer vocês aprenderem então?

E3 – Eu não sei se ele tinha essa percepção –

E – Mas acontecia isso?

E3 – Acontecia isso – assim – sem usar isso como um processo como um método as coisas aconteciam – automaticamente – em relação ao C –

E – Achas que isso tem algo a ver com o fato de ele gostar do que faz?

E3 – Tem tudo a ver assim – eu acho que tem tudo a ver – porque – nós tínhamos professores – que vem para cá e é – um trabalho a mais né – ele tem já o trabalho dele durante o dia e ele vem para cá e é um trabalho a mais – só que – eu acho que tudo isso tem os dois lados da moeda – isso nos permite uma maior realidade – teoria prática porque ele tá vivenciando o dia a dia dele – mesmo que sejam atividades totalmente diversas – diferentes assim – ele vive isso no dia a dia dele – mas ele tá praticando alguma coisa e chega a noite ele vem nos passar –

E – Informação

E3 – Informação – mas ele sabe como é que tá no dia a dia – diferente daquele daquele professor que é puramente acadêmico – ele tá ali exclusivamente para dar aula – tem muita diferença – até o discurso é muito diferente – né porque a universidade ela tem que nos dar essa noção de modernidade de avanço e com o C nós conversávamos muito sobre isso porque ele dizia que nós tínhamos que nos preocupar com o desenvolvimento sustentável né – com a falta de água por exemplo –

E – Tu achas que ele não tinha um discurso acadêmico?

E3 – Ele tinha – ele – ele passava essa parte acadêmica mas quando nós chegávamos e falávamos assim que – eu comentei que na b¹⁶⁷ tinha desenvolvimento de pessoas e um processo todo e aí ele tava elogiando muito a b – mas eu comentei que em contrapartida as pessoas são super exigidas – nós sabemos que – um funcionário não pode fazer simplesmente o que ele quer – eu vou trabalhar como eu quero e se eu não concordar com a política da empresa eu saio – nem todo mundo tem esse esse esse privilégio de chegar e dizer numa empresa e falar assim – a empresa não está correspondendo com o que eu quero – então eu vou – vou pegar e vou embora – isso é o objetivo acho que da maioria dos profissionais – chegar num nível de poder fazer isso – só que a maioria não tem esse nível – primeiro que as pessoas são acomodadas né – não correm atrás das informações de se aperfeiçoar de fazer cursos e segundo que é a necessidade do próprio emprego – daí tem família – as necessidades emocionais psicológicas a insegurança tudo – porque tem muitas pessoas – eu conheço muitas pessoas super inteligentes – super capazes – mas elas não são seguras ++

E – Falta a base né – e da outra coisa? –

E3 – Ah – a outra coisa – é porque eu passei em Tijuca à noite e naquela época a minha vida era muito diferente porque – juntamente com a universidade – a minha vida pessoal tiveram várias mudanças – então é – eu comecei numa empresa quando eu comecei na universidade – que eu era encarregada do setor

¹⁶⁷ Novamente referência à empresa onde a entrevistada trabalha

comercial – eu já fui chefe do setor de pessoal nessa mesma empresa – e junto com a universidade eu passei no concurso da b – só que em função de eu ter uma filha – eu optei em ir para a b porque me dá segurança e estabilidade no emprego por ser estatal na época – por eu trabalhar seis horas – me dava muito benefício como pagar jardim – assistência médica odontológica farmácia – então eu sempre tinha muito benefício daí eu decidi ir para lá e eu passei por momentos terríveis eu cheguei a ir para psicólogo tudo – nessa época em Tijuca – os meus amigos em Tijuca eram uma faixa etária muito – mais velha do que a minha até – era todo mundo muito sério – e eu também me tornei uma pessoa muito séria assim – então nós conversávamos – conversávamos de problemas – daí – foi quando eu fiz o estágio com o E¹⁶⁸ lá na c – e aí eu peguei e decidi – fiz uma promessa de na b – de mudar de setor – só que era tudo político e não aconteceu essa promessa – como eu era nova na empresa eu não sabia quem falava verdade quem falava mentira – só que eu pequei muito nisso – porque eu não – eu não dei o melhor de mim naquela época na empresa – eu fiquei acomodada – só fazia o feijão com o arroz do dia a dia – aí eu decidi mudar – decidi – transferir minha faculdade para Biguaçu de manhã – e tocar minha faculdade – e estabeleci como meta ficar na empresa – até a minha formatura – depois então eu ia atrás de algo melhor para mim – daí tudo começou a acontecer – daí as meninas que eu fiz amizade – pessoas totalmente diferente do ciclo de amizade que eu fazia então a minha vida teve um brilho diferente – então a outra parte importante na minha vida acadêmica

¹⁶⁸ Referência contextual a um consultor empresarial conhecido da entrevistada e da entrevistadora e à sua empresa.

foi a amizade com as pessoas que eu tenho hoje que é a F a G né – elas mudaram muito o meu conceito porque quando a gente convive com pessoas que só falam de coisas positivas – até fúteis – porque elas tem uma vida assim mais tranquila – que o pai que paga a faculdade – diferente da minha realidade que eu que me sustento eu que pago a faculdade tenho a minha filha – então tudo bem diferente da realidade delas – então assim – mas foi muito bom assim – eu consegui resgatar um pouco daquela E3¹⁶⁹ mais brincalhona que eu sempre fui que – a responsabilidade que na vida eu tive que ter me mudaram assim sabe – então – esse foi outro marco assim – algo que mudou e mudou mesmo – foi uma coisa assim que fez eu reviver foi isso assim – e fiquei muito triste por isso que eu falei para ti na sala de aula – que eu me sentia até às vezes assim mal na sala de aula – depois eu me adaptei e fiz amizade com as pessoas mas não se compara à amizade que eu tinha com o pessoal da manhã – assim bem diferente mesmo – ao ponto de às vezes as meninas da noite quando eu via as meninas da manhã diziam – ah agora tu não vais dar bola para gente vais ficar com o pessoal da manhã – esse tipo de comparação assim – mas essas coisas assim marcaram marcaram bastante mesmo esse – acadêmico – em termos de professores foi isso que eu te falei – esses dois professores que marcaram e tem um professor – que o professor H – ele dá aula lá em Tijuca – esse é o mestre assim sabe – ele foi homenome – homenageando – foi nome de turma – eu até cumprimentei ele na colação e disse que foi muito justo o que os alunos fizeram – que eu não faria

¹⁶⁹ Referência a si própria

diferente – se eu tivesse no lugar deles – que era convidá-lo para ser nome de turma – daí ele ainda brincou – se tu quiseres eu vou ser o teu nome de turma em Biguaçu – porque ele é aquele professor que ele – ele ensinava a pescar sabe – mas ele dava até a vara de pescar (risos) – ele dava aula de d¹⁷⁰ depois agora ele deu não sei se foi e¹⁷¹ e o pessoal tava comentando – ele ele sim – ele consegue reunir – e ele é unânime – falando de unanimidade – quem tem aula com o H não tem como não gostar dele – não achar que ele não atingiu os objetivos – porque ele não mede esforços e agente percebe que ele faz porque ele gosta – ele quer que agente aprenda – ele quer que – nós sejamos críticos – que não vamos ler uma coisa e acreditar em tudo que lê – não – o H é assim o professor nota dez ++ Bom como era para falar de quem eu lembrei primeiro ++

E – Bom + só lembrando que eu não pedi nem para falar de professor – mas como foste por este lado +

E3 – Ahã – mas eu acho que eu tenho muito essas coisas da base assim – de achar que é lado psicológico da coisa – eu tenho essa carência do masculino porque o meu pai ele não é aquilo que eu queria que ele fosse – então eu acho que eu me espelho muito – muitas vezes eu me pego pensando – mas porque que eu me identifico tanto assim – com amigos homens – e com – os professores – que é o mestre que eu acho que é o exemplo – porque o meu pai não foi o exemplo que eu gostaria que ele fosse – a pesar que o amo – eu consegui assim

¹⁷⁰ Referência ao nome da disciplina deste professor

¹⁷¹ Referência a outra disciplina do mesmo professor

passar por cima disso – mas eu acho que é – isso é responsável por muitas coisas em mim +

E – Então quando eu perguntei sobre um marco de satisfação acadêmica – logo veio à tua cabeça falar sobre os professores - sobre identificação – mas então achas que isso é mais uma coisa particular tua?

E3 – Eu acho assim que – talvez psicologicamente falando – acho que tu sabes disso melhor do que eu porque tu estudaste isso né e eu to falando no achismo né +

E – Sim mas é mais uma identificação tua que faz com que aparentemente sejam eles que te fazem aprender +

E3 – Pode ser porque é um modelo né – eu acho muito essa coisa do modelo –de líderes – de pessoas – então por isso que para mim na universidade isso me chamou atenção né +

E – Tá bem – a outra pergunta é a seguinte – tente se lembrar agora de um fato um acontecimento em toda a tua vida acadêmica que tenha te trazido muita insatisfação –

E3 – Muita insatisfação ++ eu fiquei muito triste – e é recente isso assim – dessas reprovações todas – isso me deixou muito indignada – e eu tenho uma indignação pesso – com um professor – e que – algo assim muito forte até – eu não o odeio – porque eu digo que não não cabe ódio dentro de mim assim – e ele nunca me fez nada diretamente também – eu acho assim ele um hipócrita – uma pessoa assim – muito mesquinha muito pequena – e essas reprovações traduziu isso assim – eu

fiquei muito indignada mesmo desse fato assim – de ter acontecido dessa forma – outras coisas assim que eu até nem lembro

E – Mas estas vendo esse fato como um professor ou como um representante da instituição?

E3 – Representando a instituição – não como professor – que é – na minha opinião o pior – porque se fosse como professor seria ele e a metodologia dele – mas o fato foi institucional e talvez não seja ele a pessoa mais responsável por tudo isso – talvez por essa minha – raiva que eu tenho dele -

E – É volta aquela questão das identificações né – tanto positivas quanto negativas

E3 – Quanto negativas +

E – Para mim está ótimo – tu já sabes qual é o assunto – se quisere falar mais alguma coisa +

E3 - Não não tenho mais nada – eu relatei assim as pessoas que mais marcaram – e também – se tu fisses a pergunta e eu fosse para casa – já não seria mais a mesma coisa – porque eu ia lembrar muito mais as coisas né

E – É aí estarias racionalizando né –

E3 – É exatamente – assim veio o que eu to sentido +

Entrevista 4

E – Tenta te lembrar de alguma coisa em toda a tua vida na Univali que tenha te trazido muita satisfação – algum fato ou acontecimento -

E4 – Quando eu entrei no vestibular da Univali – eu fiquei muito – satisfeita –

E – Mas por que?

E4 – Porque eu estava presa – eu não entrava na faculdade – eu acho que quando eu passei assim – foi uma realização – e era uma faculdade que eu já tinha vindo aqui – ver como é que era – e eu gostava – mas para mim foi uma satisfação – foi um ponto positivo ++

E – Então foi uma coisa ligada a um progresso pessoal? Por que isso te deixou tão feliz? O que significava isso?

E4 – É – uma conquista – uma conquista – uma passagem – é – como é que eu posso dizer + uma conquista mesmo – uma vitória – um obstáculo que eu tinha passado ++

E – Por outro lado – tenta agora te lembrar de alguma coisa também ligada a tua vida acadêmica que te deixou bem sat – insatisfeita

E4 – ++ Rodar na disciplina y – bem insatisfeita – daí eu fiquei com medo de não conseguir me formar com a minha turma - é uma coisa que – aí eu me dediquei muito – daí eu fazia aula de manhã e à noite para recuperar – para me formar com a minha turma – é uma coisa que eu me agarro muito a isso – são aos meus amigos – eu não queria ir para de noite onde eu não conheço ninguém +

E – Foi mais por causa da turma –

E4 – Mais por causa da turma –

E – Esta reprovação na disciplina y é uma coisa que atribues a ti ou a outro fator?

E4 – À falta de informação – falta de comunicação – de todos

E – Mas ficaste mais insatisfeita com a política institucional ou com o teu desempenho?

E4 – Olha – creio que foi com a política da instituição – porque – eu não fiz de propósito – eu não fi – eu não – não teria feito né – se eu soubesse – não foi com má intenção ++

E – Então té – já tens uma idéia do tema – se quiseres falar mais alguma coisa –

E4 – Não não quero falar mais nada – ainda tô assim meio agoniada - já chorei – já esperneei ++ agora pelo menos vou fazer as disciplinas y e z ao mesmo tempo –

E – Bom – pelo menos isso – se não como ia ficar a tua motivação não é?

E4 – Horrível – porque já não é uma coisa que incentiva assim né – não uma coisa que tens livre acesso – que tens prazer de fazer aquilo –

E – Não é?

E4 – Não é – podes ter certeza - que eu digo que 90 por cento das pessoas que eu conversei que vão se formar – a monografia não vai servir para nada –

E – Faz o estágio por obrigação –

E4 – Faz o estágio por obrigação

E – Por que ?

E4 – Para poder se formar porque a monografia realmente – sinceramente – ela não serve para nada – porque ela não vai te ajudar em absolutamente nada –

E – O que tu achas que deveria ter em um estágio para ele ser uma coisa motivadora?

E4 – No estágio o que que devia ter? Que eles te dessem uma oportunidade – de tu – aprender – o que tu aprendesse em cinco anos colocar em prática – tá – tudo o que tu aprendesse em cinco anos – a tomar decisão – a – tudo – tudo em geral

– aprender a negociar – eu achava que uma monografia – não que – claro não poderia mudar - poderia mudar o nome né no caso – mas que tu aplicasse os teus cinco anos – que tu disseste assim – pronto eu vou sair daqui – eu vou pegar o mercado de trabalho – óbvio que eu vou achar inúmeras coisas diferentes – mas aprender realmente o que que o administrador faz – tomar decisão – aprender a negociar – aprender a lidar com grupos e pessoas –

E – Achas que falta responsabilidade – que o aluno no estágio não assume as responsabilidades de um administrador?

E4 – Não – ele simplesmente ele tá fazendo um trabalho – para cumprir a carga horária para poder se formar – que eu falei com todo mundo e todo mundo disse que tá fazendo a monografia para nada

E – Mas tu achas que isso é culpa dos orientadores?

E4 – Um pouco sim – com todos que eu falei - porque ninguém tem motivação para fazer um bom estágio – porque a maioria não pode tomar decisão em nada – implanta – não vai implantar – porque – eu acho que eles deveriam elaborar alguma coisa tipo uma empresa – tipo como se tu tivesse que administrar uma empresa – para eles avaliarem o que a pessoa é capaz de fazer –

E – Tipo uma empresa-laboratório –

E4 – Exatamente – exatamente isso que eu achava – que nada mais – voltar assim ó – é um estudo de caso – onde vais aprender a tomar decisão aprender a negociar – vamos ver como é que vai ser o teu resultado na negociação – na tua tomada de decisão – em produção por exemplo ver como é que está – a gente ia aprender com certeza na prática -

E – Então para ti a motivação está ligada a desafio e à responsabilidade?

E4 – Exatamente ++

Entrevista 5

E - Tenta te lembrar de alguma coisa em toda a tua vida aqui dentro da Univali que tenha te deixado muito satisfeito –

E5 – Muito satisfeito + tá posso falar – ter passado em todas as matérias que eu fiz ++

E – Liagado ao teu desempenho exclusivamente?

E5 – Isso ++

E – E a que atribues este bom desempenho?

E5 – Ao meu esforço – e também a situações – um momento – uma prova – um professor que deu coincidência de tu de repente ter um problema naquela matéria – não gostar muito e ter um professor que – soube te orientar – e as amizades também – que te ajudaram –

E – Mas tu foste bem em todas as matérias independente do professor? Ou tem alguma relação?

E5 – Não não – a relação é só professor aluno – mas ele – como profissional ajudou a – a melhor compreensão minha do que se tratava a matéria né – esse é o fato que me satisfaz mais +

E – O que que tu achas que faz um professor ajudar o aluno a aprender? + Com que tipo de professor tu te identificavas mais?

E5 – De todos que eu tive? Eu me identifiquei bastante com o I – com o I eu fiz as duas disciplinas com ele + com o J também +

E – Consegues identificar por que motivo?

E5 – Com o I – eu creio que foi porque – o fato de que é um cara que eu admiro – né – ele tem um ano a mais que eu – e é um cara que – já ganhou muita coisa – ne tem – tem responsabilidades – e eu sei que o que ele conquistou ele deve ter deixado muita coisa de lado para investir no que ele é hoje – ele muito cedo deve ter tido – uma maturidade muito grande – para ser o que ele é hoje + e o J – o J seria mais assim aquele coisa – de – eu penso assim ó – o J como professor – na aula dele – podia exigir bem mais – podia passar mais coisa – porque eu vejo que – ele – me parece – como profissional – para essa empresa até que ele tem – ele tem muito conhecimento – então – seriam duas pessoas diferentes – o I é sério e eu o admiro pela maturidade que ele deve ter tido já desde pequeno e deixou muita coisa e o J pelo extrovertido que ele é junto com o conhecimento que – que ele tem – são dois professores que eu tive mais contato porque o I eu tive as duas disciplinas e o J outras duas.

E – São dois professores que admiras e tens uma identificação – mas qual que realmente te fez estudar mais?

E5 – O “I” –

E – Por que?

E5 – Porque o I – ele – ele sempre – cobrou mais – não que tudo que ele tenha cobrado eu fiz – muito pelo contrário – devo ter feito cinquenta por cento – mas ele fazia – pelo menos para mim – é uma matéria que o pessoal sempre reclama que

é a z – eu – não vou dizer que gostava de assistir aula – que seria um pouquinho de mais – mas eu – tipo até em casa estudava a matéria – eu chegava a estudar e a saber como é que é – então acho que o interesse que ele então tinha – e acho que até hoje tem né – de fazer com que o aluno saiba + então acho que é isso aí – seria essa questão – ele de fato ele te cobrava – mas ele te cobrava de uma forma assim – quando eu conheci o I en não gostava dele – sempre achei um bossal – e aí tem muito esse problema da idade ser quase a mesma –

E – O que que tem a ver isso?

E5 – Eu já deixei até de trabalhar em empresa porque o meu chefe tinha um ano a mais que eu – não gostava – porque eu não admito assim – o cara só tem um ano de diferença – e manda – e eu – de repente um cara com a mesma idade que eu mas com uma outra personalidade acha que isso não é problema nenhum né – mas para mim tem – mas aí então quer dizer – no início eu não gostava – achava bossal – não falava com ele – e até que – semana passada eu falei para ele – olha tá indo viajar – nunca nem falei com ele na realidade assim – nosso relacionamento foi sempre de professor aluno – nunca passou disso – como nunca passou com nenhum professor – mas eu falei para ele – olha – te admiro mesmo – falei para ele o porquê – e aí ele falou o que que ele achava ++

E – Bom a outra pergunta é a seguinte – tenta te lembrar agora de algum fato ou acontecimento que tenha te deixado muito insatisfeito

E5 – Relacionado à instituição? ++ agora – assim – bom tem que ser um só?

E – O primeiro que tu te lembraste –

E5 – O primeiro - que de vez em quando acho que os professores não nos tratam como alunos de verdade assim – mudando regras do jogo durante o decorrer do semestre – usando de repente a – é que queira ou não queira eu penso assim – o aluno tá na mão do professor – isso é uma coisa que eu penso que é – então se o professor – se tu pisar na bola – ele pode – vai partir dele – tanto poder te sacanear – ou obviamente que o aluno tem que dar uma margem também para isso – ou não – então assim – nesse meio tempo – houve muita coisa assim que – que para mim – não acontecendo comigo – mas - era injusto – ter que fazer favores entendeu – então queri dizer – seria isso – mas te relatar um fato – um acontecimento – ficaria um pouco difícil para mim porque eu – não lembraria de um acontecimento para te dizer quem – quando – qual matéria – não – mas eu posso te dizer que isso acontece – aconteceu – não é uma coisa que acontece a todo momento assim – toda mat e prof – mas eu já vi assim de três quatro vezes entendeu – isso acontece bastante – e tu fica meio que de refém – e se tu não se ligar disso – eu acho que eu tenho já isso bem acertado aqui – e acho que isso é uma das coisas que me faz levar o curso – tu tens que sempre – manter as aparências –

E – Tu achas quei isso é uma coisa específica a alguns professores em sala de aula ou é um problema institucional?

E5 – Um problema institucional - seria – dependendo dos fatos pode ser institucional – como também pode ser só do profissional professor – não generalizando – não são todos que fazem – mas dependendo isso pode ser – pode vir da instituição ou do profissional somente né – eu já vi – tanto é que os

exemplos que eu tenho na minha cabeça são da instituição e também do profissional –

E – Poderias falar um exemplo então –

E5 – Da instituição – até agora na aula eu vi um – esse encontro de administração que vai haver – sendo que a faculdade tá patrocinando – seria até viável que tivesse um convênio para facilitar a entrada do aluno – isso eu to te falando de boca que eu ouvi assim – parece que é cinquenta reais – só que cienquenta reais para mim – é vinte e cinco por cento da mensalidade já – eu já pago isso – então podia ser facilitado isso – fazer um convênio que os alunos da administração aqui – pagassem bem menos uma taxa irrisória – né então quer dizer assim – eu vejo na instituição assim – o que puderem te tirar – eles vão te tirar – esse é um fato – agora sobre o profissional eu não falei ++

E – Bom – tá ótimo – já debes ter percebido qual é o assunto né +

E5 – E o que que tu vais fazer com isso?

Entrevista 6

E – Bom a primeira parte é assim – tenta te lembrar de algum fato específico – em toda a tua vida aqui na Univali que tenha te deixado muito satisfeita

E6 – Muito satisfeita – sei lá de repente essa mudança de currículo porque eu tava bem atrasada e acho que isso me ajudou porque – caiu muitos pré-requisitos né – eu fiquei satisfeita com isso – e acho que isso me ajudou – porque agora já tenho – minha meta é me formar na metade do ano que vem – não reprovar em

nenhuma matéria – então acho que isso me ajudou bastante – eu fiquei bem satisfeita – com a mudança do currículo +

E – Foi a mudança do currículo mesmo ou +

E6 – Foi acho que o próprio fato de – das matérias pré-requisitos – que trancava – muita gente tava meio tracada assim – agora ++

E – Isso vai fazer tu te formares em bem menos tempo?

E6 - + Ahã – tem uma matéria que eu não tinha feito daí eu pulei – foi um fato que me deixou bem – satisfeita assim – não vejo outro –

E – E tem algum fato que tenha te deixado muito insatisfeita?

E6 - ++ Quando os horários das aulas eram quebrados por eu tá atrasada – então – agora – tipo assim – é quatro aulas de uma matéria só –

E – Como assim?

E6 – Porque daí quebrava sabe os horários e tu não conseguia fechar cinco matérias se tivesse atrasada – agora insatisfeita assim – geral?

E – Continua ligado ao assunto da resposta anterior né – é uma coisa que te impedia de +

E6 – De ir para frente é +

E – E qual a importância desse negócio de ir para frente – se formar rápido?

E6 – Ai porque eu quero né – não vejo a hora de sair daqui – não gosto

E – Por que?

E6 – Não sei acho isso aqui muito pequeno – antes eu acho que não tinha uma cara assim de universidade sabe – não sei – várias pessoas que já se formaram

agora – há mais tempo – ai graças a deus que saí de lá e receberam folder para fazer pós – ah imagina se vou fazer pós na – na Univali – sabe assim ++

E – Pela imagem da instituição ou porque tu não gosta mesmo?

E6 – Não não pela imagem né – lá em Itajaí é mais forte – é maior o campus – eu já estudei lá na primeira fase -. Era bem legal assim – acho que o pessoal era mais integrado – fiz uma matéria também em Tijucas eu achei também o pessoal bem mais integrado em Tijucas – não sei porque mas achei – achei bem integrado - eu acho aqui – por eu tá de repente atrasada – acho que isso não me – não me integrou muito sabe – que aí tu faz uma matéria aqui – faz uma matéria lá – assim sabe – eu nunca tive uma integração forte aqui na Univali – nunca tive assim – integrada – eu nunca participei daquele Ciesa – agora esse congressos também – sei lá – já pedi transferência para Federal – por causa né – por não pagar – mas não conseguir porque – nas primeiras matérias acho que não tinha média boa +

E – O que tu achas que faz um aluno ter motivação para aprender?

E6 – Às vezes nem é a própria instituição né mas – mais o aluno né – não sei eu tive problema financeiro em casa – eu acho que isso tudo abala um pouco entendeu – acho que – acho que sei lá eu tive meio desmotivada – até pensei em trancar – mas reolvi não trancar – pra me formar logo – eu não sei se + gosto do curso – mas eu acho que eu esperava mais do curso – até uma menina que trabalha comigo ela faz uma outra escola vai se formar agora no final do ano - ela também falou que ela esperava outra coisa do curso – fiz administração – mas não é assim me vejo com a cara assim para – de repente acho que podia ter feito direito é mais a minha cara assim – não sei até penso em fazer – não sei se tava

bem na minha vocação a administração – acho que ele é um curso – assim todos os cursos são bem né para área mais exata assim – acho que a administração abrange mais não sei – direito é aquilo e pronto – arquitetura é aquilo e pronto – engenharia é aquilo e pronto – acho que administração não sei – to aí para me formar e não me vejo como administradora –

E – Então a gente poderia dizer que tu já não gostava muito da coisa em si – não se identificou com o curso nem com as pessoas com as turmas - então a única coisa que te motivava era aquilo que te fazia sair logo do curso e o que te desmotivava era o que te impedia de sair logo –

E6 – É – me formar e fazer uma pós lá fora – em outra instituição – claro que eu não vou me formar e vou ficar só nisso né – tenho que ir para frente mas – mas não vejo a hora de sair daqui – acho muito chato vir para cá – e agora – to fazendo um monte de matéria de manhã . porque não consegui vaga à noite – pergunta se eu gosto de estudar de manhã aqui – acho horrível – não tive condições de levantar cedo para vir para cá – essa noite nem dormi e nem vim à aula de manhã – me deu uma insônia – não tinha motivação de levantar cedo para vir para cá – acho que à noite eu me motivo bem mais para vir para cá –

E – Por que?

E6 – Não sei acho o pessoal da manhã muita patricinha – acho que à noite é o pessoal que trabalha – pessoal mais velho sabe assim – de manhã é muita patotinha acho – eu prefiro estudar à noite só que várias matérias eu não consegui à noite +

Entrevista 7

E – Tenta te lembrar de alguma coisa que em toda a tua vida acadêmica aqui na Univali te trouxe muita satisfação

E7 – Quando na matéria de f eu achei que eu ia rodar – fui desesperada falar com o professor – eu precisava tirar oito – eu acho – no exame – e eu senti que – ele assim – não – tu estuda – é difícil – eu senti – porque tem professor que tu chega – às vezes eles tão cheio de coisa e só falam – estuda estuda – pega aquele texto – sabe – sem dar muita atenção – e o K – e senti que ele chegou assim não – o que que é – tu tem dúvida no que – então pesquisa em tal lugar – uma calma assim – um dia antes do exame – eu também sou toda estabanada – então só fui procurar vinte e quatro horas antes – mas ele chegou – tu é meio estabanadinha – vinte e quatro horas antes – mas vai no livro tal – ele foi assim super atencioso – então isso me deu uma motivação até que tirei dez no exame – ele falou visse é que é preguiça tua – quando tu quer tu consegues – então isso foi uma parte na Univali que eu senti bem assim – me deu bastante prazer

E – Mas pelo teu desempenho ou –

E7 – Não pela atenção que o professor deu – eu creio que – mesmo eu chegando um dia antes – ele podia ter me dito – ah mas por que tu não se preocupou com isso antes – ele chegou – tu pesquisa – vai em ta livro – em tal lugar – em tal página na Internet – porque pela atenção que foi dada – lógico que com a ajuda dele eu tiei dez – claro que me fez bem pro ego assim né – mais pela atenção que foi dada – porque o professor geralmente tá estressado assim né – às vezes a gente fala – ah esse professor é um chato – mas agente também tem que

entender né – para um pouquinho e ver – que nem a L – a L tá com trocentos projetos – trocentas coisas para fazer – entõ às vezes a gente fala – a L é chata – a L é estressada – a L explica muito rápida – não é é que ela tá com mil coisas na cabeça – ela é a ligeirinha da faculdade – formiguinha atômica –

E – Achas que L não dedica a mesma atenção que K?

E7 – Não – ela dedica – só que tem dia que ela não consegue explicar à maneira dela – a gente não consegue entender o jeito dela – porque ela explica rapidinho – todo mundo acha que ela não tá nem aí – mas é o jeito dela – então tem gente que não sabe interpretar – acha que uma pessoa com calma – com atenção tem que se ser aquela pessoa com calma com atenção tem que ser aquela pessoa que vai – olha + tu vai chegar + não é aquela pessoa que tal tal o livro tal – e daí tem gente que acha que isso não ++

E – O que que interfere então – o que que caracteriza o fato do professor dar a atenção – ser dedicado?

E7 – Ah – tipo assim – tem professor que aqui na faculdade eu passo por ele – a gente cumprimenta não sei o que – só que às vezes na rua – tudo bem às vezes a pessoa tá distraída – até hoje às vezes eu encontro o M no lugar d – e ele diz – oooi – não fizeste direito aquele projeto – ein – preguiça – não fizeste direito aquela parte da disciplina e – então a questão que a gente vê que o professor lembra da gente não só pelas notas baixas – mas ele lembra porque tu tava lá na aula – mesmo que incomodando – falando – eu vejo por essa maneira – se tu participa na aula – participa nas coisas da faculdade – eles (separação entre o professor e o entrevistador) mais tarde um dia ou outro acabam lembrando de ti –

acho que isso é uma questão de atenção – mesmo que tem gente que não lembra da tua – então eu vejo assim um professor atencioso quando ele lembra de ti – mesmo quando tu não tens mais matéria com ele ele – tu também tem que – começar alguma coisa – conversar com o professor – porque até hoje eu encontro com o N no corredor ele oi – ah tu matava a minha aula – então acho que é aquela coisa do professor lembrar do aluno – o aluno também ser um pouquinho simpático com o professor – a porque ele professor tem que ficar lá e eu tenho que ficar aqui na minha – eu me considero também a aluna acho que mais puxa saco de professor aqui, né – eu faço questão de cumprimentar todo mundo – ou que apareça – se deus quiser – ah E7 apresenta projeto e tal – ah E7 +.

E – Achas importante o reconhecimento por parte do professor - então?

E7 – Acho, acho muito importante.

E – E tu achas que isso motiva?

E7 – Motiva. Eu só por um professor me cumprimentar, me deus, eu devo ter feito alguma coisa que ele gostou - por exemplo a O – eu implico com a O – ela implica comigo – mas eu sei que a implicância dela é porque eu sempre na aula eu fico incomodando – O eu não entendi – ah depois depois – no final da aula eu explico – ela diz – mas tu chata né – mas tu és a única que pergunta – eu e a c¹⁷² a gente incomodava horrores – porque mesmo que a maioria entendeu a agente vê que o professor tem uma certa atenção contigo – sabe – quando o professor se preocupa que o aluno entenda sem ficar só passando matéria –

¹⁷² Referência a uma colega de classe

E – Tu não achas isso uma coisa um pouco maternal paternal o aluno se motivar porque o professor preocupa com ele?

E7 – Não é com ele – eu vejo assim um professor atencioso que gosta de – não dá atenção mas gosta de ver que o aluno ta entendeu – então ele explicou de um jeito – viu que o aluno não entendeu – daí ele procura outra forma de explicar – se continua não dando ele fala – então pelo amor de deus tu quer que eu faça o que – tu quer que eu plante bananeira aqui na frente pra tu entender – então eu acho que professor atencioso é aquele que faz mil e uma coisas para dar oportunidade de o aluno entender –

E – Tá – mas isso é o que faz o aluno ir pra aula – ver que ele ta progredindo ta aprendendo – mas o que que faz o aluno ter vontade de estudar uma matéria?

E7 – Bom, eu, eu sou meia suspeita quanto a isso – porque eu desde a sétima oitava série quando tem aqueles testes vocacionais pra saber o que que tu vais fazer no vestibular – o meu sempre deu matemática – recursos humanos – não é muito a minha praia mas dava – eu sempre gostei muito de número e sempre deu financeiro – eu quis administração desde o começo e sempre de administração administração administração – então eu fiz vestibular passei – então se me perguntar do que é que eu gosto – eu sou até meia suspeita – eu adoro número – ficar na frente – em uma mesa com um monte de gente – aquela discussão – vamos escolher a melhor idéia - o que é que faz o que não faz – ficar em equipe – aquele estresse assim –

E – Gostas de número e gosta de trabalhar com pessoas – estás feita na administração -

E7 – Aí é que eu lanço a minha suspeita – aí eu venho pra aula e o pessoal fala – ah vamos matar aula – a gente adorava matar aula de financeira – imagina se eu perder uma fórmula daquela a gente não vai entender mais nada até o final do semestre – então é aquela coisa – como eu gosto então eu não queria perder o ritmo – o P – por exemplo ele já era um anjo – ele fazia avaliação parcial a b c d até eu alcançar a média – ele explicava tinha um saquinho de jô –ia a x eu – tinha dois guris também que era estressantes – chega até ser chata a aula – mas a gente vê que o professor quer que todo mundo saia sabendo – não chegar um dia lá no futuro lá ta fazendo a conta e pensar meu deus porque que eu não prestei atenção – enquanto outro que tava prestando atenção – ah aquele professor tal me deu a dica tal – professor que se preocupa em dar dica em dar macete – não só ficar ali na teoria – quando tu chegar lá fora tu vai fazer assim – tu não vai ta com tudo ali prontinho – tu vais ter que pensar – vai ter que da o braço a torcer – deixar de ser orgulhoso –

E – Eu continuo achando muito paternal isso – é interessante a relação que se faz – se fores ver – é a mesma coisa que o pai faz com o filho –

E7 – É é como tavam falando ali que o professor N é nazista – não é – é que ele quer impor regras que nem todo mundo ta acostumado – então fica aquela coisa assim – não é aquela liberdade que entra e sai da sala a hora que quer – atende o celular na sala – então o pessoal fala que ele á nazista porque ele impôs um horário de chegada – passou daquele horário não entra – só sai da sala se for pra ir no banheiro – em caso de extrema necessidade – então ficou uma discussão de meia hora pra discutir qual o horário que ia ser estipulado pro último entrar – é que

a gente não tava acostumado – ele também é professor novo – ele quer se mostrar num bom papel – a gente reclama mas a gente também entende a posição das pessoas – eu penso assim a matéria é legal e eu vou ter que acostumar com o professor -

E – tem que se acostumar com o professor – então o professor não é a coisa mais importante na aprendizagem +

E7 – Não – tem que ter um estilo dele que não atrapalhe – a gente vai ter que entrar num acordo com ele e a matéria –

E – Mas isso porque tu já gostas da matéria – o professor não motiva -

E7 – É tanto é que se ele ficar meio de marcação ali – não der continuidade aquilo que eu tava achando que ia ser aí já fica meio complicado – a não ser que ele mude alguma coisa – o estilo da aula +

E – Ta tente lembrar agora de alguma coisa que te deixou muito insatisfeita –

E7 – Ah – foi o episódio do trote – quando eu entrei era – segundo semestre de 1996 – levei o trote – cheguei em casa – era só farinha – aí no segundo semestre aquela euforia – com o pessoal do sétimo oitavo – deu aquela confusão com o P¹⁷³ – o P foi fez aquele escândalo todo – bateu impondo – tudo bem – não queria que fizesse podia ter outras maneiras dele se impor – eu lembro que eu fiquei muito chateada com o P – não me convenceu ele chegar e começar a berrar no meio de todo mundo – pô tudo bem não queria trote – tudo bem – tem mil e uma maneira de convencer os alunos de que fazer o trote do jeito que a gente queria

¹⁷³ Referência a um representante da instituição

não era legal – vamo fazer uma campanha de arrecadar alimentos – agasalhos – mas ele não precisava sair agindo do jeito que agiu sair dando murro impondo – a gente tava tentando entrar na sala dos calouros – mas ele se pôs na frente – falou pros calouros que se precisasse era pra jogar cadeira – e berrou – então eu achei que isso não ficou muito legal pra ele – ele tinha uma posição e podia ter agido de uma outra forma – isso me deixou meio chateada – meio insatisfeita – poderia ter uma postura mais elegante ++

Entrevista 8

E – Tenta se lembrar de um fato, de um acontecimento, durante toda a tua vida aqui na Univali que tenha te deixado muito satisfeito.

E8 – Satisfeito? Foi eu ter passado na disciplina x – sem brincadeira – foi assim uma conquista tremenda pra mim –

E – Por que?

E8 – Por que a disciplina x? Porque quando eu cheguei na disciplina x que eu vi assim – pó – vou me formar – falta pouco – aí que eu tomei consciência que já era um formando – já não era mais um cara que ta vindo pra faculdade por vim – aí eu comecei a gostar de administração – pó já to me formando eu tenho que correr atrás – aquela coisa toda – aí quando eu levei pau com o Q –

E – Tu já tinhas essa consciência –

E8 – Eu tive – tinha – caí na real no meio do intensivo né – aí levei pau com Q e fiquei desesperado – desesperado não – pó vou me formar com outra turma – um semestre a mais aquela coisa toda – aí começou a dar certo as coisas na Univali –

passei no estágio 1 – aí foi aprovado o estágio 2 e 3 – pra fazer o 2 e 3 juntos – então agora ta tudo caminhando assim direitinho – ta tudo nos “prumos” –

E – Tu achas que foi um salto – um progresso –

E8 – Um progresso – porque foi nesse intensivo que eu tomei consciência – pó – to me formando – não sei o que – aquela coisa de sonho – se formar na faculdade – todo aquele processo né –

E – Mas tu vê como um sonho um desafio – ou assim – como já me disseram - eu quero me formar - vou fazer de tudo pra me formar – mas para sair logo daqui porque eu não gosto daqui –

E8 – Não não não – no começo eu entrei eu entrei meio que amarrado porque o meu sonho sempre foi fazer computação – tanto é que eu penso muito em me especializar mas para a área da – da informática – a área de – mais aí ta – vou fazer passei – vou tentar de novo o vestibular – aquela coisa – mas aí fui gostando – fui me apaixonando pela administração – aquela coisa toda – e aí – acabei pensando o seguinte – pó eu vou me formar – eu não tinha tomado consciência ainda do que eu – a minha meta digamos assim não tava muito clara – foi quando eu levei pau e aí – ba eu não vou me formar – aquela coisa toda – aí fiz de novo a disciplina x – ai parece que a partir desse ponto - tipo um ponto de corte – tudo começou a fechar direitinho – tudo começou a se encaixar – uma coisinha depois da outra – ir por um caminho direitinho –

E – Mas isso tu achas que se atribui ao que – ao esforço pessoal?

E8 – Tu achas que a tua postura mudou?

E – Ah mudou completamente – depois que eu tomei a – a consciência – né – que eu tava pra me formar aquela coisa toda – aí mudou – mudou bastante – as prioridades mudaram –

E – O que que tu acha que faz um aluno se motivar pra estudar?

E8 – Se motivar pra estudar? É o objetivo + Eu por exemplo não sei – se a pessoa entrasse aqui – com – trabalhando numa empresa – como eu comecei – mais – pó – vou fazer esse trabalho – mas vou fazer esse trabalho voltado para a minha empresa – que na verdade – na época que eu comecei – era a empresa do pai – então u pensa – não – eu to fazendo um trabalho de escola – trabalho de escola tu pensa – tu não tem um objetivo – o objetivo seria – me formar em administração tornar aquela minha empresa de ponta – eu acredito que foi o objetivo –

E – Tu acha que – por exemplo - quando aluno tem um objetivo – as condições externas – por exemplo – maus professores – política da faculdade – isso não influencia?

E8 – Se influencia – eu acredito que influencie – mas talvez menor – num grau menor – em parte – porque daí se ele tiver aquele objetivo claro – ele vai fazer um cursinho fora – ele vai numa palestra numa – né – em algo que – ele vai buscar suprir essa essa essa essa necessidade que não ta sendo atendida –

E – Então ta – a outra pergunta é o seguinte – tenta se lembrar de um fato um acontecimento específico aqui no curso que tenha te deixado muito insatisfeito –

E8 – Eu vou dizer que foi a falta de atitude da R – do R – do caso do R – que eu também não acompanhei muito por dentro mas se tudo que falaram foi verdade – eu fiquei muito + indignado –

E – Essa situação agora dos formandos?

E8 – A situação dele com o plágio – aquela coisa toda – e a faculdade não ter dado explicação – né – porque se foi distribuído pela Internet – pelo menos uma satisfação aos alunos – não não foi bem isso – foi aquilo -

E – Tu achas que isso pode ter prejudicado a imagem da instituição?

E8 – Gran – assim muito mesmo – muito – bastante + né talvez seja qui – talvez seja até uma coisa infundada – né – que ele esteja certo – não sei – mas pelo menos uma – uma prestação de contas com os alunos que afinal de contas somos nós que estamos – uma falta de consideração não considerar nós – se isso chega na mídia como aquela vez deu um rolo com o curso de direito e deu aquela repercussão toda +

Entrevista 9

(os dados iniciais desta entrevista foram perdidos)

E9 – Uma coisa que me chamou atenção foi esse problema de administração financeira – que foi quando eu comecei a gostar de – de administração financeira – sabe de número – de análise – e eu decidi que seria uma área interessante que eu gostaria de seguir carreira – de seguir por esse lado -

E – Ta – estavas falando do pessoal da turma – tu achas que isso é um fator de motivação?

E9 - Acho que ajuda – se o cara não conhece muita gente e o pessoal é muito fechado acho que desestimula um pouco – até – até a própria matéria fica chata –

E – Ea tua sala é bem unida né

E9 – É – é bom que é descontraída – alegre –

E – Ta mais assim – no teu caso – o que que tu achas que faz o aluno aprender?

E9 – Acho que vai muito da pessoa – de como a pessoa estuda – do que ela gostava de estudar anteriormente – já no colégio – ela já seleciona – por exemplo – eu odiava matemática no colégio – vim pra cá e já comecei a gostar – então acho que vai de começar a ler – de começar a se interessar – outra coisa que eu sempre gostei de lidar com a área financeira – de investimentos – de mexer com dinheiro em si – acho que já é uma motivação – então já facilitou já que tava entrando nessa área que mexe muito com isso –

E – Ta o outro lado da pergunta é o seguinte – tenta se lembrar de alguma coisa – de algum acontecimento que tenha te deixado muito insatisfeito aqui na Univali –

E9 – Aqui na Univali? ++ não sei te dizer – não tem uma coisa que me lembre – que me marcou – não teve nada ++

E – Desde o começo – tenta te lembrar de alguma coisa – que te atingiu assim – que te trouxe insatisfação -

E9 - ++

E – Pode ser recente também –

E9 – É que normalmente o pessoal fala – o professor é isso – a universidade é isso - mas eu sei que tenho que vir pra cá pra estudar – isso depende de mim – os professores influenciam ou não mas - sou eu que tenho que estudar e vou passar – então – ah – o professor foi muito duro – foi duro mas – se ele teve que – às vezes o pessoal não estuda e – vai mal ++ mas assim de insatisfação não teria nenhuma –

E – Tu achas que quando o aluno tem um objetivo – sabe o que quer – não interessa nada do ambiente assim – tipo políticas da instituição – professor – condições de estudo – não interfere?

E9 – Um pouco – tipo o que aconteceu com o S – ele podia ser carrasco tudo – ele teve uns erros – mas de certa maneira o o que ele cobrou – ele cobrou a matéria em si – e acho que o pessoal não entendeu – acho que ia ser – que ele teria que dar tudo de novo – e o pessoal acabou se ferrando por causa disso – de não ter ido atrás – de não ter estudado –

Entrevista 10 –

E - Tenta te lembrar de algum acontecimento um fato em toda a tua vida acadêmica aqui na Univali que tenha te deixado muito satisfeita –

E 10 – Ah – até faz pouco tempo assim – aí é aquele negócio que a gente já conversou – a questão da podridão que hoje já – já se instala aqui – eu já não sei mais a falsidade – e muitos professores vinha me elogiar pra mim – e isso é importante pra mim - então o último fato foi o T – que me chamou na sala duas vezes porque o meu comportamento não tava legal esse semestre – eu tava meio rebelde – então acho que pó – tu passa – pó – na época – quando tu não sabia de nada dos rolos que tavam acontecendo na Univali – pra mim foi bom – mesmo que todo mundo fala dele – ninguém gostava dele – mas pra mim foi bom – eu levei um tapa assim – né – porque ele veio me chamar – me elogiou um monte – parará – eu sei que tu é inteligente – eu sei que tu não ta legal – então isso foi uma coisa que aconteceu que me surpreendeu né – mesmo sendo ele –

E – É uma forma de reconhecimento né –

E10 – É aí é que ta – na hora que ele fez isso – eu não sabia dos rolos que tavam acontecendo na Univali né – entã pra mim foi melhor ainda – agora eu já fico assim com o pé atrás – pó quanta falsidade – eu já não sei mais até que ponto é verdade –

E – Ta mas deixando isso pra depois – mas qual o significado de ser reconhecido mesmo com um puxão de orelha?

E10 – É – mas eu fiquei feliz com aquele puxão de orelha – pô – o cara ta se preocupando comigo – ta vendo que eu não to legal – foi uma fase ruim da minha vida que até tu sabe – e que tava mal e tava tentando enrolar na aula – então ele viu e veio puxar a minha orelha e eu fiquei feliz por isso – pó ele ta notando e ta me incentivando – ta querendo me botar pra cima – falou um monte – eu sei que tu és competente – e pô tu sempre te achas uma burra né – acho que estudante – mesmo pra quem ta se formando – pó eu não sei nada – então vem alguém e te dá uma injeção de ânimo –

E – Tá – agora tenta te lembrar de alguma coisa – aqui dentro da Univali também – que tenha te deixado muito insatisfeita –

E10 – É – porque é mais fácil a gente lembrar de coisas recentes – então uma coisa que me deixou completamente insatisfeita e decepcionada é o fato de já há dois semestres os alunos virem reclamar pra coordenação de um professor – não é um aluno ou dois – a turma inteira – eu pensava que a escola particular – tu paga – tu teoricamente tem mais direito de reivindicar – a Federal é bem mais burocrático o negócio pra mandar professor embora é bem mais complicado

porque eles são concursados – e aqui não – aqui não tá satisfeito manda embora – só que não é bem assim né - o que me deixou indignada – não só eu como a maioria das pessoas – saber que tu não tens voz ativa dentro da Univali – dentro duma universidade que tu paga – não é uma turma – duas turmas – também a turma anterior reclamou – foi lá na coordenação – o U falou – ah mas também agora vocês vieram no final do semestre – não mas vamos reclamar pra que no semestre que vem os outros alunos não passem pelos mesmo – então quer dizer – dá uma decepção porque tu sentes que tudo que tu falou e que falaram pra ti não deu certo – aí tu te sentes impotente né –

E – Ta – mas quando falas de insatisfação – foi mais com relação a esta pessoa em si – ou à política da instituição?

E10 – À política da instituição – o que que é isso – tu paga então – como se tivesse batendo na cara – não gosto – odeio falar isso – mas acho que a se a gente tá pagando a gente tem mais direito – teria que ser de conseguir – pô – o que aconteceu pra mim – agora eu to totalmente desmotivada – agora eu vou me formar – agora eu quero me formar – agora se eu tivesse na quinta fase e tivesse outro professor do mesmo nível tu achas que eu ia mexer a agulha? Não adianta – eu vi que desmotiva –

E – O fato de a instituição não ter feito nada desmotivou no sentido de vocês não fazerem mais nenhum movimento – mas motivou no sentido de querer se formar logo?

E10 – É – eu quero me formar logo – eu nunca senti isso que eu to sentindo agora nessa última fase – sabe – vontade de sair correndo daqui porque – é muita

falsidade – muita + não dá – duas turmas seguidas reclamando do mesmo professor – se fosse um aluno – dois – tudo bem né – e a instituição não faz nada – a Univali não faz nada – agora to fazendo matéria com ele de novo – to sujeita ao cara me marcar – vou me formar agora – to assim – ó – porque não sei – todo mundo falou não – tu achas que eu vou me sujar agora – vou aceitar né – morrendo de raiva – no dia da minha formatura que dar um –

E - O que tu achas que teria acontecido se vocês tivessem conseguido?

E10 – Eu teria me sentido muito bem – não por mandar ele embora né – não pela pessoa U – também acho que eu não sou tão cruel assim né – mas acho assim que – por saber que tem – que a tua manifestação vai pelo menos beneficiar outras pessoas – pó acho que a gente – a turma é unida – junto com a turma do semestre passado – nós conseguimos – é + que a Univali – é + não cedesse à nossa pressão – mas visse que a gente tem razão – porque eu acho que a gente tem razão –

E – Achas que melhoraria a imagem da instituição?

E10 – la – eu acho que pra gente – imagina – a gente ia poder falar – pô a gente fez uma reivindicação – a gente fez um movimento e a Univali foi lá olhou – estudou com a gente – e realmente vocês tão certos então vamos ver o que a gente pode fazer – não digo nem mandar ele embora – sei lá remanejar – oubotar ele pra dar outra matéria – de repente ele não se bem com a disciplina x mas se dá bem em outra né – sei lá –

E – Ta mas tu achas que isso ia mudar alguma coisa em termos da motivação de vocês em sala de aula nesse semestre – em termos de aprendizagem?

E10 – Eu não sei – sei lá – uhm – motivacional – nesse semestre – acho que não – mas – o que eu acho que ia mudar mais – é a gente assim – aquele orgulho – não é orgulho – auto-confiança – não sei como é que eu vou falar – seu lá – é prazeroso saber que tu conseguiu alguma coisa – que tu batalhou – por exemplo assim – isso que aconteceu com o U era uma questão de honra pra gente - a gente queria que mudasse – ninguém tava satisfeito com isso então - não quer dizer que a gente vai ficar motivado pra estudar agora – isso não vai acontecer – não tem nada a ver uma coisa com a outra – eu acho que a gente assim ó – só que eu acho que a gente ia se sentir mais forte – pô a gente realmente quando quer -

E – Então na verdade vocês tavam fazendo tudo aquilo pra sentir que vocês tem autonomia - poder – no fundo vocês não tavam brigando por um professor melhor –

E10 – Também – também - na época – mas é porque uma coisa ta ligada a outra – a gente queria um professor melhor – a gente queria um professor melhor – só que ao mesmo tempo – se tu consegue – pó – é legal – imagina depois tu chegar e ver que contribuiu pra mudar um professor – porque eu não sei onde é que a Univali quer chegar com um professor desse nível – uma vez eu tirei quatro numa avaliação – e ele disse vai lá e olha a avaliação de não sei quem que tirou sete – pó – se eu tirei quatro – vou olhar o trabalho de alguém que tirou sete – então eu to – eu vou tirar no máximo sete né – a gente perguntava uma coisa pra ele ele falava – ah – é assim – no outro dia – ah – não é mais assim – o negócio dele é que ele não tem didática – ele não se faz entender – na aula ele é péssimo –

E – Além dos problemas técnicos – porque achas que ninguém gostava dele – digo porque tem professor que tecnicamente também é péssimo e todo mundo gosta?

E10 – Porque ele é bossal – porque ele é debochado – ele não tem carisma – é verdade – tem professor que é péssimo – por exemplo o V - o V pra dar aula é horrível – tu já assistiu a aula do V? – a gente também na época não tinha maturidade pra assistir a aula dele – então a aula dele era mais solta – o pessoal conversava muito –

E – Mesmo assim vocês vinham pra aula – a tua turma vem sempre à aula – porque?

E10 – Acho que a gente vai mais assim por causa da gente – pra se encontrar – não é que é só isso né claro – também pela personalidade de algumas pessoas ali – acho que a nossa – a nossa amizade – são aqueles que são mais dedicados assim – acho que é mais um fator – não vou dizer que é só isso – não vou dizer que é só amizade – que faz com que a gente freqüente a aula – porque é lógico – nós temos um tipo de amizade porque nós temos afinidade – né – quem não entra na nossa panelinha – que a gente chama – nossa panelinha – é porque não tem afinidade com a gente – então a gente – pó eu sou caxias – se eu não venho pra aula eu fico – com consciência pesada – no primeiro dia de aula – que foi a aula do terrorista – eu não vim – por causa da festa de quinta feira (risos) – não só eu mas a grande maioria – a gente não falta aula porque é tudo apavorado – mas também por causa da amizade – acho que força o pessoal -

E – Tu achas que o pessoal vem pra aula pela afinidade – pelo terrorismo –

E10 – Não – pelo terrorismo?

E – Pelo medo de faltar aula –

E10 – É eu acho que é – eu to vendo por mim – né – eu não gosto de faltar aula – eu me sinto mal pra caramba de faltar aula – me sinto perdida – não sei acho que também – meu pai é assim – então tu já segue uma linha – eu não consigo faltar aula – falto se eu to muito doente –

E – Há mais um compromisso do que cobrança –

E10 – Não – eu moro sozinha não tem cobrança de ninguém - porque ninguém vai ficar sabendo se eu vim pra aula ou não – é minha – é eu – tem cobrança minha mesma – comigo mesma – ninguém da minha família sabe nem os dias que eu tenho aula –

E – Tu achas que a história de vida de uma pessoa tem alguma coisa a ver assim com a motivação dela para aprender?

E10 – Olha eu vou falar de mim – pra mim tem – a minha mãe e o meu pai são completamente diferentes de mim – a minha mãe é aquela dona de casa Maria – primeiro grau segundo grau – sei lá – se eu vivesse só com ela – aí que ta – aí que eu vejo a motivação – não a motivação – quando eu penso no meu pai como uma pessoa extremamente culta inteligente pra caramba – vejo os meus irmão mais velhos seguindo a linha dele – assim – estudam pra caramba – o meu irmão que estuda aqui – pra mim é muito mais inteligente que muito professor que dá aula – meu irmão é um crânio – então eu vejo os meus dois irmão super inteligentes – meu pai – pó não dá pra ser igual né – não quero ficar na linha da minha mãe

assim – dona de casa desmotivada – quando eu olho pro meu pai e pro meu irmão
assim eu quero seguir – eu quero ir +

E – Tu achas que é uma motivação que vem da história de vida do passado – ou é
um objetivo que tu colocou na tua frente – eu vou estudar porque eu tenho um
objetivo que ta ligado à administração –

E10 – Na verdade a administração veio assim + por acaso ++

E – Pra mim está bom –

Entrevista 11

E11 – Muito satisfeita? É a integração dos colegas da turma. E com os
professores também – esse clima de amizade entre professor e aluno – e respeito
assim – de certos proferssores não de todos né –

E - Tu achas que isso é um fator de satrisfação né – mas tu achas que isso
contribui para a aprendizagem?

E11 – Pra mim sim – porque acho que isso contribui – pra fazer trabalho – eu
tenho vontade de fazer trabalho – e tipo matéria do professor que tenta a amizade
dá vontade de ir em sala – da vontade de – mas às vezes também atrapalha
porque fica aquela conversinha na sala – lembra de um assunto que tem que
comentar – ah vamo marcar uma festa daí já fica aquele clima – por um certo lado
ajuda – mas por outro acho que – atrapalha um pouquinho –

E – Então a gente poderia dizer assim que não dá pra ter certeza se a relação
com os colegas e com os professores é um motivo pra aprender - pode ser um
motivo pra vir pra aula, mas pra aprender não se sabe –

E11 – É +

E – A outra pergunta é sobre alguma fato ou acontecimento na Univali que tenha te trazido muita insatisfação –

E11 – Foi tipo – quando a gente foi reclamar pro V¹⁷⁴ de um professor e ele não – não – tipo – ele enrolava enrolava – e não deu jeito na situação – ficou a mesma coisa – e- isso que acho que agente foi muitas vezes atrás dele – então foi isso de a gente ir atrás de um problema e até dar soluções e ele não fazer nada para melhorar –

E – Mas parece que essa insatisfação foi mais com a política da instituição do que com a pessoa em si né?

E11 – É porque ele era um professor ruim – mas também a Univali poderia ter feito alguma coisa pra melhorar – porque foi muita coisa jogada em cima da gente assim no final do semestre – que a gente podia – que muita gente rodou porque era muita coisa – ele deu um monte de trabalho e nada mudou sobre isso – a gente foi a trás falou com o V e ele não tinha explicado nada e – exigia coisa da gente que não tinha – que não tinha como agente oferecer pra ele aquele trabalho como ele queria se ele não tinha explicado e agente nem sabia o que ele tava querendo também –

E – Por que tu achas que ele agia assim?

E11 – O professor? Não sei acho que ele não tava preparado pra dar aula – tanto que quando ele tava dando aula pra gente ele atendia o celular – da empresa dele

¹⁷⁴ Referência a um representante da Instituição

que era a x – ele atendia o celular dentro da sala – “x bom dia” – ele fazia as duas coisas ao mesmo tempo – ele não tava interessado em dar aula pra gente – ele não tinha assim ele não tinha assim – como o X e como tu que a gente via que tavam empenha do Univali – que tava empenhado na Univali como o Z também que agente vê que tem interesse na instituição – isso a gente não via no V – sabe ele chegava aqui na sala e – jogava a matéria – se a gente tivesse a fim de aprender a gente – eu sei que muitas vezes a gente tem que ir lá e ficar prestando atenção – mas tem muito professor que ele ajuda – ele incentiva – e o V ele não cobrava nada da gente – ele não explicava nada – ficava atendendo telefone –

E – Falta de comprometimento?

E11 – Falta de – é bem isso mesmo qu eu queria dizer +

E – Ta vocês não gostavam dele por razões técnicas e também pela atitude dele – mas tu não achas que também tem professor que não sabe dar aula e que os alunos gostam?

E11 – + Ele era – além da falta de comprometimento e de que não explicava – ele também era arrogante – ele também era aquela pessoa arrogante assim – era debochado – se a gente não sabia a matéria na prova – “ah se arroba vocês” – era aquela coisa –

E – Não tinha relacionamento –

E11 – Não tinha relacionamento – acho que também ele criou uma barreira entre ele e a gente – tanto que no início assim ele fez uma sala da de fruta e agente pensou que is ser altos professor – porque a nossa sala tem aquela coisa assim de querer união – de querer amizade e ele fez essa barreira – nessa aula – ao

invés de ele se integrar com a gente – ele “ah vocês fiquem à vontade aí que eu to com um problema – empresa x bom dia” – a manhã inteira – a gente bem dizer que deu a aula e ficou fazendo as coisas – a salada de fruta veio bem no final assim – todo mundo já querendo ir embora – por causa desse negócio do telefone – que ele ficou horas naquele telefone – acho que o problema dele todo é ele ta conciliando profissões – ele professor e ele – acho que ele era diretor dessa empresa x – ele não podia misturar isso – então que ele fizesse isso em horário separado – ou contratasse alguém que ajudasse ele nessa outra parte da empresa –

E – Tá E11 – Eu nunca faço outra vez essa pergunta – mas eu acho que se perguntasse para dez pessoas da tua sala sobre um fato de insatisfação – todos fariam sobre esse assunto – também pelo fato de ser muito recente – então – não és obrigada a responder – mas se tu te lembrares de um outro fato em toda a tua história acadêmica que tenha te deixado muito insatisfeita –

E11 – Com o Z também assim – que eu nunca rodei na matéria dele – mas eu acho – achava ele meio arrogante – ele e o V são meio parecidos – mas acho que o Z tem mais interesse – mais interesse em - em ensinar – e o V não – mas o Z tipo assim – ele dá a matéria – esse semestre ele ta mudando – não sei se é porque ele tava com medo que esse semestre ele ia sair da Univali – ah vocês não tão entendo vamos achar outra maneira de explicar – quando eu fiz a disciplina x com ele – era isso desde o início que ele queria ter feito – na disciplina x eu me arrombei para estudar – eu estudava tanto tanto – a disciplina x pra mim era um bicho de sete cabeças – com a disciplina y que ele deu agora – que eu –

sei lá eu sei mexer no computador – mas não sei aquela parafernália toda – aqueles nomes todos tinha que ser – então o Z foi uma insatisfação – eu acho que professor não tem que ter essa barreira de o aluno não tá entendendo e ele tentar mudar de explicar – porque não era só meu problema –

E – O que que tu falou – o que que é arrogância?

E11 – Arrogância é o professor chegar e dizer eu sou superior – tipo ele falava – ah tu não ta entendendo vai estudar sozinho – eu sei mais – e tem professor – e tem professor que já entra dentro da sala e diz eu vou aprender com vocês vocês vão aprender comigo – isso acho que já dá uma liberdade pro aluno que – o professor não ta ali como o mestre assim – claro que a gente sabe que o professor vai explicar – que ele sabe mais do que a gente – mas tem coisas que – ah Chris – eu não to entendendo isso – tu podes explicar de outra maneira – tanto que às vezes a gente avacalhava na sala e tu fazias – tu contornava tudo e – dava a maneira certa pra gente – todo mundo adora ir pra tua aula – agora ir pra aula do Z – que motivação que tinha ir pra aula do Z e não entender nada – fazer trabalho com ele – não ia entender nada – e é daquela maneira e pronto –

E – Tu achas que a desmotivação ta sempre ligada ao fato de o aluno não estar entendendo nada?

E11 – Ah eu acho que 70% - porque se o aluno ta interessado na aula - por exemplo agora a gente tava na aula do W – e ele bota assim – ah mulher gasta um dinheirão com tinta de cabelo – ele joga a matéria na realidade da gente – ele fala que nem o um tagarela e a gente lá prestando atenção – eu ainda tava pensando - meu deus se fosse outro professor – falando como um tagarela – tu

achas que ia ter gente lá prestando atenção? Um monte de gente prestando atenção – rindo – dando gargalhada parecia – lembrei até época de cursinho – que o professor chama atenção assim falando – fazendo brincadeira – aluno ele tem que ter assim – ser chamado atenção assim – que tem que – tá entendendo a matéria pra tá motivado pra estudar – eu acho que é o principal assim - tanto que se eu não conhecesse ninguém nessa sala – nessa matéria – tivesse numa sala diferente – eu ia gostar também da aula – não porque os meus amigos tão ali – tanto que nessa matéria já muita gente fez intensivo – tão uns cinco só ali – mas a aula assim é maravilhosa –

E – Ta assim – pra mim ficou claro o que é que faz assim o aluno vir pra aula – o gostar da matéria – gostar de aprender e conseguir entender – mas tu achas que tem uma relação direta entre gostar de vir pra aula gostar da matéria e gostar de estudar aquela matéria – ter vontade de estudar?

E11 – Também – mas também tem aluno que senta lá na frente – gosta da matéria e não gosta de estudar – mas também tem aluno que – pra mim né pra mim influencia eu gostar da matéria e gostar de estudar –

E – Vou dar um exemplo – eu tinha a impressão de que na minha matéria ninguém faltava aula – todo mundo gostava – mas nem por isso estudava psicologia – eu acho que eu não consegui fazer com que as pessoas lessem os livros – se interessassem pelo assunto –

E11 – Ah eu por exemplo – eu li o teu livro – e comecei a ler de novo nas férias porque assim eu li bem rápido – comecei a ler de novo nas férias – porque eu gostei da matéria – agora a matéria do Z – passei – passei raspando – joguei

aquela apostila – aquele livro de lado não quero nem saber – porque não me chamou atenção – eu sei que essa matéria é importante pra todo mundo – mas não é aquela coisa assim que eu vou me aprofundar – eu quero saber mexer no computador – mas saber assim o básico – pra mim fazer as minhas coisas – mas não que eu vou ter que me aprofundar muito – mas a matéria x eu assim – não sei se foi – acho que foi porque eu gostei da matéria que eu gostei – daquele livro eu adorei – daquele que a gente pegou também o anterior – então eu acho que tem a ver com gostar do assunto e tem a ver também com quem tu aprendeu –

E – Então se tu gostasse da matéria x e a aula fosse com o Z?

E11 – Daí eu acho que eu não ia – na ia conseguir – não ia conciliar – até poderia ser que fosse melhor – mas não ia – ia manter a motivação –

E – Então ta

Entrevista 12

E - Tenta te lembrar de algum fato algum acontecimento em toda a tua vida aqui na Univali que tenha te trazido bastante satisfação –

E12 – Satisfeito em si é o fato de eu ter passado em todas sem nunca – sem nunca ter pego exame – isso já me deixou satisfeito – a minha vida aqui dentro do campus aqui –

E – Ta o desempenho né?

E12 – É –

E Mas tu vê isso em que sentido – em termos de reconhecimento ou do teu progresso pessoal - do teu desenvolvimento?

E12 – É o meu desenvolvimento e o meu reconhecimento né – em si – as duas coisas porque depois de um tempo eu venho me desenvolvendo e quanto a isso eu venho reconhecendo – eu tenho o meu reconhecimento –

E – Reconhecimento eu digo pelos outros – tu seres reconhecido pelos outros – pelos professores – pelos colegas -

E12 – Ah não – isso não tem – pessoal mesmo – não – ninguém – não é pelo fato de alguém chegar e pô tu nunca – nunca reprovasse –

E – E ao que atribues este teu bom desempenho – o que que te motiva a estudar?

E12 – O que que motiva? É a minha busca pela minha auto-realização mesmo – é – o que eu to querendo pessoalmente batalhar – não é pressão – porque os professores são bons ou os professores são ruins –

E – Achas que isso não influencia –

E12 – Não até pode influenciar até um certo ponto – mas a minha busca por um auto – digamos assim não é status – é a busca de uma auto-realização me – me – faz batalhar por isso – acho que isso é o mais importante –

E – Mas auto-realização que tu diz é no sentido de que tens um objetivo –

E12 – Certo –

E – Que inclui o curso –

E12 – É – eu tenho o objetivo de concluir o curso – né – eu quero sair daqui um profissional – capaz de atuar numa determinada área – e com isso me realize profissionalmente -

E – Tu gostas de administração –

E12 – Gosto – gosto – to aqui porque eu gosto – tanto que às vezes assim passa pela cabeça – eu não gosto dessa matéria não gosto - mas enfim – eu gosto – to fazendo direito agora –

E – Quando tu não gosta é mais por causa conteúdo da matéria mesmo –

E12 – É – o conteúdo é muito chato – muito teórico – muito – discuto pouco e tem que estudar mais – mas nada de obstáculo assim –

E – Então tá E12 – tenta te lembrar agora de algum fato marcante também aqui da Univali que tenha te deixado muito insatisfeito –

E12 – Muito insatisfeito?

E – É que tenha te trazido muita insatisfação –

E12 – É – já passamos por um monte de – no decorrer de todo período que eu to aqui – a única coisa que me deixava insatisfeito assim – era o fato de ter que batalhar essa fila aí – hoje não existe mais isso – mas no período que a gente teve aqui dentro – nesses três anos e meio – era fila na BR – mas era só um ponto que – dos professores assim – não tenho do que me queixar – sempre me dei bem – com todo mundo – funcionários e tudo – só essas dificuldades que a gente passa né – essa batalha de acordar cedo todo dia – ainda mais que tem que pagar – tem a obrigação porque tem que pagar a Univali – que não é barato –

E12 – Mas tu achas que isso é motivo pra – que isso chega a destimular?

E – Não – não chega a desestimular – desde que a gente consigo – porque – é o esforço que a gente tem –

E12 – Não havia coisa pior do que a fila na BR né?

E – Não – eu cheguei a pensar – eu não venho mais pra isso aqui – ficar uma hora nessa fila –

E12 – Mas tu achas que poderia haver um limite dessas condições externas – chegarem num limite de não agüentar?

E – É – é o caso – a gente vem – na hora li a gente pensa assim – uma hora na fila – fica olhando pra um lado pro outro – é só fila – só fila – a gente pensa – ah desisto – mas chega em casa – aí passa o decorrer do dia – chega no outro dia – ah – vou pra Univali –

E e E12 - (risos)

E – Não tem jeito né?

E12 – É – não tem jeito – aí chegar naquele negócio que é – uma questão de obrigação – daí tu já esquece o que aconteceu – chega no outro dia – vem tudo de novo – no decorrer do – período – aí acontece a mesma coisa – a gente vai levando – vai levando vai empurrando hoje ta melhor mas –

E – Essas condições desfavoráveis é que fazem com seja uma obrigação porque se não seria um prazer não? Porque se tu gosta do que faz e se fosse tudo fácil –

E12 – É se tornaria prazeroso +

E – Tu achas que o pessoal que não gosta – não sabe o que quer – não tem objetivo – são os que mais reclamam das condições externas ou tu achas que não tem relação?

E12 - Não – até acho que tem relação – porque a pessoa ta aqui insatisfeita – não é que ta insatisfeita – não gosta do que faz – tudo pra ela que ela recebe – já não

– já não vêm de bons olhos assim né – pô esse cara – esse professor veio fazer essa prova agora –

E – É se a pessoa não tem um motivo interno – tudo que é externo só atrapalha –

E12 – É tem gente que diz não gosto de nenhum professor – eu não vou dizer – eu nunca tive problema com professor nenhum – claro que tem aquele professor que chega na sala de aula e cobra mais – tem aquele que cobra menos – mas ele tá na função dele –

E – Mas o que que tu achas que te faz estudar mais a matéria –

E12 – O professor também força a gente a estudar né –

E – Mas no sentido de cobrança?

E12 – É – acho que o professor – o professor – se o professor chegar na sala de aula e cobrar um pouquinho mais a gente estuda mais – pelo menos eu – chega no final do semestre e pô – eu estudei – esse professor vai arrombar assim – ele me fez estudar mas eu aprendi bastante –

E – Mas também porque tu já queria –

E12 – É – porque eu queria – se eu não reclamo é porque eu to motivado e gosto do que faço também – não é que gosto assim – tenho a vontade de aprender – tenho vontade de aprender – sei que preciso disso ++

E – Então tá bom –

Entrevista 13

E – Tenta te lembrar de alguma coisa em toda a tua vida aqui na Univali que tenha te deixado muito satisfeito –

E13 – Uhm – a minha primeira apresentação de trabalho foi muito boa e também o meu projeto de pesquisa também foi muito bom – foram as duas coisas que me deixaram muito satisfeito e que me deram mais impulso de estudar mais e – me aprofundar mais – mais satisfação mesmo assim –

E – O primeiro trabalho foi o que?

E13 – O primeiro trabalho foi com Y – foi sobre o tema x – eu tirei dez e - ele elogiou muito – foi só elogio – e o segundo foi a banca lá - aquela banca lá era – agora o meu projeto lá também – eu to vendo que no campo o pessoal ta querendo – eu to vendo que tem um interesse dos professores assim de elevar mais – ao máximo - de fazer com que – de explicar aqueles conhecimentos cada vez mais – isso aí me satisfaz mais -

E – Ta mas qual é o significado desses bons trabalhos – foi no sentido do bom desempenho – do teu crescimento pessoal – do reconhecimento de outros – o que que é mais importante?

E13 – O crescimento e o reconhecimento – crescimento e reconhecimento – mais assim o reconhecimento por ter sido uma coisa pública – é bom tu ser reconhecido na frente dos outros – na frente de outros professores mais ainda – o cara vai levar pra vida dele - isso aí vai ficar marcado – um aluno – o E13 –

E – Ta a outra parte é assim – tenta te lembrar de algum acontecimento aqui na Univali em toda a tua vida acadêmica que tenha te deixado muito insatisfeito –

E13 – Insatisfeito? Os colegas – os colegas não tem o mesmo nível – não – é muita disparidade no nível – não dá pra trocar conhecimento com eles – então é tu e o professor mesmo – não tem um colega assim – pô que que tu achas disso o

que que tu achas daquilo – em toda a minha vida acadêmica eu nunca tive um colega assim eu não tive ninguém assim que eu acho que tinha a minha altura que eu acho que tinha condições de ir lá – o cara que chegou assim mais ou menos que eu acho que me sentia mais á vontade de falar essas coisas era o B – o resto nenhum – então é uma coisa que insatisfaz um pouco –

E – Mas tu achas que isso chega a desmotivar a tua vontade de aprender?

E13 – Não – não desmotiva –

E – Às vezes até ao contrário –

E13 – Motiva mais ainda – mas também – tu tem sempre que tratar com professores então tu não sabes o que ta por trás do professor –

E – É naquele trabalho da disciplina x dava pra sentir bem isso – tu levavas o grupo nas costas pra não se incomodar –

E13 – É eu espero que - eu acredito que um dia – mais na frente eles vão sentir falta daquele trabalho – então pra mim foi uma experiência né – eles não aprenderam + o que mais me desmotiva assim é tu ver gente passando – que tu vê que não tens condições nenhuma – pô tem cara aí que eu não sei como é que passam – eu não me conformo com isso – não sei se é porque pagam a universidade e a universidade acha que tem o comprometimento de passar assim não sei +

E – O que que tu achas que motiva o aluno a aprender?

E13 – O professor – em primeiro lugar o professor – depois o ideal de – teus objetivos pessoais – o que que tu quer ser – o que que tu tem na cabeça pra ser –

se tu quer ser um simples administradorzinho – ou se tu quer ser um cara único – que não vai ter igual +

E – Mas tu achas que depende mais do professor?

E13 – Ah – o professor ajuda pra caramba – o professor ruim que não passa – que não te dá crédito – não conversa – o cara fechadão – o cara que só vem dar aula e não te dá uma abertura – também não –

E – Já não tem os colegas pra trocar idéia né –

E13 – Já não tem os colegas e ainda sem o professor imagina – a sorte aqui é que tem bastante professor que – que não é o caso de outras – por exemplo assim – o que eu vejo bastante é na universidade x – tu tens alunos do teu nível – mas o professor é fechado – o professor por ser mais velho – então eles são mais fechados – então os alunos se unem – tu vê que tem uma união – dentro da própria sala – então lá eu vejo que é o próprio aluno – os teus colegas e os teus objetivos pessoais – não tanto o professor que tem interesse do aluno crescer + se o professor é ruim eles vão atrás – tira aquele professor botam outro ou – vão atrás de material – ou vem assistir aula aqui na Univali como tem gente fazendo –

E – Mas tu se deu bem aqui inclusive nas matérias cujos professores não consideravas bons –

E13 – Me dei bem? Não sei eu me dei bem em todas – a matéria que tive mais problema foi a matéria x com professor X–

E – Então tu não deixou de aprender por causa do professor –

E13 - ++ Eu não peguei professor ruim aqui – ainda – professor ruim é mais para o final do curso – pode ser que eu pegue - o professor A – mas por enquanto tenho

sorte – vai mudando os professores e vai encaixando certinho os melhores professores pra me dar aula – os cinco professores que eu tive esse semestre são cinco pesos pesados – A – duas com a A – uma com o B – essa menina nova aí a C também pareceu ser bem boa a D – só peso pesado – só cara com a mente aberta – não tive nenhuma experiência de pegar alguém ruim daqui – talvez me desmotive talvez não – não tenho como dizer –

E – Tu se motiva mais para estudar por um objetivo ou tens outra motivação para estudar?

E13 – Objetivo – objetivo –

E - Ou porque tu sempre gostou –

E13 - Não – minha vida de primeiro grau e segundo grau foi péssima – rodei dois anos – horrível – minha mãe chorava (risos) – tava toda hora no orientador – pedagógico –

E – Tu mudou na faculdade –

E13 – Só mudou quando eu entrei na faculdade

E – Aha

Entrevista 14

E - Tenta te lembrar de algum acontecimento de algum fato na tua vida acadêmica que tenha te deixado muito satisfeito –

E14 – ++ Puxa vida – só tem desgraça + muito satisfeito – não vou dizer muito satisfeito – satisfeito - por falta de outros fatos – que existe fato – existe carência dentro dessa situação – eu tenho dois fatos assim que me deixaram – que me

trouxeram satisfação – a primeira foi ver a biblioteca da forma como eu a vejo – cada vez melhor – não é demagogia – realmente eu sinto isso - eu vejo que eles tem uma preocupação – em cima daquilo ali – a pessoa que administra essa parte – ao meus olhos é uma pessoa – preocupada com aquele aspecto – então isso me deixou – me deixa satisfeito –

E – Tu diz pelo quantidade do acervo - organização?

E14 – Até pelo – que eu não entendo nada – mas gosto de ver que sempre tem alguma novidade – percebo novidades – renovação – novidades – sei que tem coisas melhores – mas em relação ao marasmo que é outras coisas – aquela pra mim é um destaque que me deixa muito satisfeito – então vamos dizer assim à – é relativo à – é uma resposta relativa á outras coisas que não funcionam bem –

E – Comparação –

E14 - Comparativo – outra coisa que me deixou satisfeito – na mesma intensidade – eu tive na fase passada um professor – que – infelizmente eu não o compreendi e ele talvez não tenha compreendido a tur – a grande maioria – eu posso citar nomes? Isso me custa – mas eu não tenho medo da tua competência – que foi o A – eu só tinha um medo muito grande dele – nós tivemos a matéria x – o pessoal de modo geral – ou melhor todos – ele tentava impor pra nós uma coisa sem aquela habili - explicação – do qual era necessário para que nós entendêssemos – a grande maioria de nós entendêssemos – e no meu caso – eu tinha pouco tempo de banco – escolar – estava cursando o terceiro período mas um monte de vivência – um grande campo de conhecimento da vida prática – e percebia que aquela imposição como era colocada e não a conquista – não era uma coisa

assim salutar – eu acredito até que eu seja cronologicamente mais velho do que ele e naquilo menos preparado – mas no todo não me sinto menos preparado do que ele – até porque eu tenho uma vida que eu posso dizer assim – comparativamente a ele – eu sou feliz – e ele não demonstrava essa felicidade – ele dizia mesmo que não tava bem que era infeliz que aquela energia que o pessoal passava de negativismo alterava e que portanto ele estava querendo dar um tempo e que ia parar – mas ele quando detectou isso e veio nos orientar e veio nos explicar sobre determinadas teorias ele deveria pensar assim que poderia ter uma tentativa de mudança de conduta no intuito de que nós pudéssemos gostar um pouco mais – se não dele mas como um todo da matéria – então as pessoas mais novas tinham um pouquinho mais de facilidade porque são as pessoas mais digitais (Ferrés) – eu com um pouquinho mais de idade não sou digital e outros até jovens – sendo digital – mas não tinham a capacidade de compreendê-lo – tentavam entendê-lo mas – foi um terrorismo – eu saí frustrado – porque por incrível que pareça foi a única vez que assim que eu consegui pegar exame – aqui na Univali – o que me deixa mais frustrado ainda é que eu consegui – mas eu consegui passar sem uma nota sete – eu passei assim – com algum sufoco porque a primeira nota eu tirei seis e vinte e cinco na prova – depois a nota prova eu tirei seis e pouco – depois eu fui pra exame – e + consegui passar porque existe uma possibilidade de passar com cinco – agora o que eu quero deixar claro é o seguinte – me sinto capaz – me sinto – me sinto apto – me sinto – mas não sob essa ótica de explicação – então o defeito da coisa foi – não sei se é essa a questão dessa análise – aí - essa foi a pergunta – o que é me deixou satisfeito foi

– impunha-se um terrorismo – de certa forma – em condições totalmente desfavoráveis – e eu ouvi aqui nos corredores que ele deixou a Univali é – num caso de demissão – aí a demissão por mim não foi o ponto não – eu não gosto disso – mas eu fiquei um pouco satisfeito – pelo motivo – então a satisfação – passar

E – Agora que eu entendi –

E14 – É – mas não é assim a maldade – é porque se isso for realmente comprovado – porque disseram que ele foi demitido porque ele plagiou um trabalho de doutorado de um mestre de um doutor – italiano – certo ou errado eu não fui atrás – até porque de repente não é verdade – ah me contaram pelos corredores e tal – mas eu fiquei assim – me contaram e eu pô será que foi esse cidadão que me cobrou? Então eu parei – me questionei e disse eu não to tão errado – então aquele meu seis passou a valer doze quinze dezoito vinte – porque ele próprio – expulsou um cidadão da sala – porque ele tinha um lembrete – que eu não vou nem chamar de cola – é um colega que eu sei que ele faz resumos e coisas e ele escreve – realmente ele tinha aquilo – e caiu – os papéis caíram no chão –

E – Diminuiu o teu grau de insatisfação contigo mesmo em função de –

E14 – É exato – até porque eu passei – eu to resolvido na minha vida – eu fazendo a Univali ou não fazendo ta tudo bem comigo – mas eu falei assim – poxa – é um falso moralista – não só na condução – assim – uma pena que eu não tenha a possibilidade de dialogar com ele e dizer assim - porque eu gostaria – mas não vai dar certo – melhor deixar – porque se me trancar numa sala com ele

– e manter um cidadão como esse numa instituição – eu começo a achar que a instituição compactua com isso – então ali ninguém falava nada – corria a boca pequena – pessoal falava – E14 – se tu queres conseguir alguma coisa aqui na Univali – tu não fala para o X – tu não diz nada pro X – porque é tudo uma máfia – então isso me deixou satisfeito – não por causa da desgraça dele – porque na verdade – o nosso amigo x¹⁷⁵ – que não estava colando – provavelmente não ia colar – mas ele foi prejudicado um semestre porque ele tinha material que comprometia – o que dava – realmente dava margem a pensar – mas num rito sumaríssimo – o cara foi escraxado – o cara foi pegou a prova – deu zero – então naquele dia eu passei a olhar o A com olhos diferentes – e ao olhá-lo com olhos diferentes eu comecei a perceber que – que a coisa poderia ter outros fundos de verdade – olha se tem ma matéria que eu estudei foi aquela dele – justamente pra que – pra não pagar o preço – mas como não plagiei – não fiz nada – e pelo menos consegui passar com um certo grau de perseguição – aí é o seguinte – não tem moral né – comigo não tem moral –

E – Ta mas tirando esse incidente – do que é que se trata – de realização apesar das condições adversas –

E14 – É u acho assim ó – eu sou bom – sou bom porque esse cidadão não está credenciado moralmente – eticamente – e quiçá – até tecnicamente – porque eu hoje eu questiono tudo – porque se tu és tecnicamente bom tu não plageia – se tu plageia porque tu és tecnicamente bom tu não és ético – então compromete pra

¹⁷⁵ Referência ao colega de classe mencionado anteriormente

mim todas as relações de base que sustentam um indivíduo – um ser humano – não sou nenhum moralista – eu ando rápido na rua – de repente – eu peço no trânsito – peço numa cola – peço em qualquer coisa – eu não fico perseguindo e coisa – não que deixe – agora é o seguinte – da forma como é colocado – o camarada que rouba dez centavos ele pode roubar qualquer coisa – o camarada que roubou uma tese não pode me cobrar determinadas coisas – eu penso assim – e realmente me deixou satisfeito porque – porque eu sou bom – eu me senti melhor – eu cheguei assim pô a minha prova – eu sou excelente – que que interessa o seis - não me interessa mais nada – valeu à pena aquele semestre pra mim – sinceramente eu comecei a questionar um monte de coisas – porque até então eu tinha realmente uma imagem bem diferente –

E – Ta E14 – o outro lado da entrevista – tu já falou também ou pouco sobre isso – mas agora eu queria que tu pensasse exclusivamente nisso – um outro lado da tua vida acadêmica que tenha te deixado insatisfeito –

E14 – A minha insatisfação foi porque eu não consegui – eu não consegui – sabe que eu tenho uma ainda pior – e pior que é com a mesma pessoa – e não tenho – eu vou deixar bem claro que eu não tenho nada contra ta – a pessoa – só que hoje eu tenho restrições – que é diferente – hoje eu tenho restrições – não tenho nada contra – só que hoje posso até vir a ser eventualmente amigo – que eu acho difícil mas posso vir – posso até sentar junto – só que eu vou saber assim – esse cidadão é limitado nisso nisso e nisso – então isso aí eu já sei – então na minha – condição – na minha percepção de mundo – eu tenho uma certa barreira – então a minha satisfação foi o puxão de orelha que ele levou que eu gostaria que - isso

servisse de lição pra ele – não ele saindo de vítima e nem saindo de algoz né na história – mas que ele saia com alguma lição – então isso aí é a satisfação – a minha insatisfação por incrível que pareça também é com o mesmo coadjuvante – foi que um dia – eu num desespero de causa de tentar de alguma forma rever aquela situação de perigo – eu não me conformo de eu deixar de trabalhar – de ta com a minha família – de ganhar dinheiro – de fazer um monte de coisa – vir pra cá e servir de – de + de chacota pra alguém – eu não gosto disso – eu me esmero – eu me esforço e não dá – não tem jeito – aí eu tive que intercepta-lo aqui na rua – ele tava descendo – eu nunca consegui um tempo pra conversar com essa pessoa – ah porquer não pode - porque se eu vinha de manhã tinha que voltar de noite – aí de noite acabava não vindo porque a reclamação de outros era a mesma situação – se sentia altamente valorizado – era um cidadão de extrema importância que tinha um tempo reduzido – e eu tinha todo o tempo – coisa que não é verdade – então agente nunca conseguiu chegar num consenso – por um desespero eu parei ele aqui – quer dizer – tentei pará-lo – era uma descida – dele – e era onze e quinze da tar – da manhã – onze e dez – quando a aula iria até – o trabalho dele iria até onze e meia da manhã – eu no horário de expediente – com o colega x junto – na descida do corredor ali – ao intercepta-lo eu pedi pra ele uma coisa sobre o que iria cair no exame – sinceramente – ele acelerou mas o passo ainda – isso eu fiquei super envergonhado ainda – e me decepcionei mais uma vez – então foi um motivo de insatisfação – ele acelerou mais o passo ainda – e eu – não me dei conta e eu vim acompanhando e no final da conta eu vim até o estacionamento com ele – e não consegui – nenhuma resposta para as minhas

perguntas – e nenhum momento ele parou para dizer assim – o infeliz – vai estudar ou vai isso – sabe – em nenhum momento – depois eu voltei – o colega x estava ali e disse – pô – o que que ta acontecendo – parece um cachorro correndo atrás de um caminhãozinho – um negócio assim – foi uma expressão – então isso me deixou – assim insatisfeito – agora – não o conheço – falo até porque – porque não tem ranso antigo nada – é um amostragem – eu tive contato com ele em março deste ano – fevereiro-março deste ano – e o último contato – deus queira que não tenha mais – porque não sei – se eu tenho estrutura pra ficar tanto tempo quieto e também sabendo disso eu posso dessa forma eu possa até custar muito pra sair da mão dele –

E – No meio dessa disciplina – apesar de todas essas condições – tu se sentia motivado pra estudar?

E14 – Não – me desinteressei totalmente – eu só não desisti porque – da minha turma – nós entramos em seis ou sete – que tinham condições de puxar essa matéria – todos sem exceção desistiram – uns dez por cento – da turma que precisava se formar – ou 15 até – ou mais – foram pra Tijuca – aí os mais assim – é não tava dando aqui por causa de incompatibilidade de horário – e alguns aí heróis ficavam – porque pra alguns pouco interessava se rodasse ou não – a minha maior insatisfação então foi esse fato e talvez – pra pra pra se complementar diria o seguinte – é que a gente – eles – as pessoas que estavam próximos da formatura – não terem assim a coragem de poder – a liberdade – de poderem argumentar – de dizerem assim – olha gente isso ta ruim assim por isso – por isso – não a crítica pela crítica – não estamos na época da repressão – nós

tamos em estado de direito e não é um cidadão como esse que vem aqui – e vai me perseguir – quer dizer – ele até persegue – de repente pode ser que isso ocorra – e usaram mesmo essa expressa pra mim – E14 – tu és um inconformado – eu – sou um inconformado com essa situação – um cara bom lá da minha sala – agora tem duas situações – eu reclamo – eu vou ter que fazer muito muito mais – vai ser doloroso – essa minha reclamação – eu não estou disposto pagar o preço – por que ? Eu falo – mas porque que tu te acomodas diante dessa situação – porque – eu vou passar – eu vou sair – e esse problema vai ficar pra eles resolverem – eu não tenho côm resolver esse problema – isso não é de competência minha – uma coisa – uma coisa é eu estar aprendendo a administrar – por pessoas – palavras desse meu amigo – desqualificadas para ensinar – outra coisa é eu sair daqui sabendo o que não se faz em administração – portanto – se eu fosse – hierarquicamente superior a esse cidadão – eu chamava ele – e eu colocava – porque não vê quem não quer – então isso aqui – é uma prova cabal – esse fato é uma prova cabal de que – não se deve fazer isso – que a gente não deve se intimidar – então não sei se eu consegui te passar a tônica da história – quando ele me disse isso – eu disse é realmente tu tens razão – e aí eu comecei a entender diferente e fica por isso mesmo –

E – Bom E14 – no caso dessa disciplina ele conseguiu desmotivar todo mundo – mas tu achas que o professor é o principal responsável o principal responsável pela motivação?

E14 – Não – não – óbvio que não – eu tenho um empregado que é um gerente meu – era alguém que era melhor posicionado – por imposição – ou por

consentimento – tem duas situações – que pra mim são distintas – eu entendi que era muito por consentimento porque – porque as pessoas hierarquicamente acima – tinham um pouco de receio de bater de frente então deixaram – deixaram – Pilatos lavou as mãos – isso eu faço também quando não quero me incomodar – agora – em que grau que eu devo lavar as mãos – em que condições – quando eu coloco vidas – na mão de pessoas – ou quando eu coloco objetos – e eu conheço o prejuízo final – quando eu não tenho conhecimento do prejuízo final – que é o caso – que você está lidando com sonhos – que você está lidando com expectativas – você está lidando direta ou indiretamente com anseios – a gente nunca pode lavar as mãos – a gente tem que ser líder – e o líder é aquele que chama – olha isso não é possível isso não dá – através de exemplos ele mostra – através de exemplos – das atitudes – agora – se isso não convém – tem que ser através de formas corretivas – agora – desmotivou a todos – sem exceção – o que disser que não é porque já passou – e a gente dói – a gente sente na hora que está doendo – depois que a coisa fecha – cicatriza ou faz lá uma assepsiazinha – tu não sente não é mais tão relevante – a coisa se torna menos relevante – e você acaba eventualmente até esquecendo destes fatos – agora – eu não tenho memória tão curta assim nestes aspectos – não sei se eu te respondi também – mas em síntese é isso aí –

E – Ta – a última pergunta – como tu mesmo disse tu não precisaria estar aqui – tens a tua empresa a tua família – o que que te motiva a estudar?

E14 – Eu estou motivado a estudar porque eu acho que a gente – chegamos numa época – quer dizer já estamos atravessando essa época algum tempo –

vamos voltar um pouquinho – você não tem conhecimento e eu vou te falar o que que aconteceu comigo em rápidas palavras – eu fui funcionário da empresa x durante quinze anos – não sei se eu já tinha te falado – então durante quinze anos – eu trabalhei na empresa x - eu desenvolvi uma carreira – eu fui concursado – eu passei – e lá graças a – a deus que me deu a minha oportunidade – mas ao meu trabalho – eu galguei posições – eu cresci – eu tinha uma carreira – para – para as minhas expectativas – promissora e rápida – então eu estudei lá porque não tinha escola aqui que dava lições específicas como a empresa precisava – então – eu fiz a minha carreira ali dentro – eu cresci ali dentro – e formei muitos conceitos – muitas percepções – muita coisa – aos oito anos de empresa mais ou menos eu senti – que tava entrando na mesmice – que eu estava acordando pra trabalhar – pra ganhar um salário – pra voltar pra casa – a rotina – naquele momento eu percebi assim que eu tinha conquistado certos desafios – e aqueles desafios faziam parte do meu passado – não faziam mais parte – eu não tinha mais desafios futuros – pelo trabalho em si era fascinante – viajava de helicóptero – então tinha desafios nesse sentido – mas o desafio era o seguinte o meu trabalho era em tese conhecido já por mim – eu não sentia mais aquela utilidade – não me sentia mais muito útil – comecei a pensar – que eu poderia sair da empresa e buscar novos horizontes – ao final ali com doze treze anos de empresa – eu fui fazer curso – eu fiz vários cursos – desses cursinhos aí walita da vida – então eu fazia curso de financeira – de HP – no SENAC – fiz curso de vendas no SENAC – fui fazer curso de corretor de imóveis – daqui a pouco – motivado pela minha esposa – eu falei – olha – eu tenho mais a dar nessa vida – porque eu já to com

aposentadoria – e aposentadoria é um prenúncio de morte – a aposentadoria é ante-sala do cemitério – então o que eu fiz – fiquei três meses com dor de barriga – e fui lá e pedi demissão – fiquei um mês que eu pensei que fosse morrer – meu deus do céu – acabou a vida – o que eu faço – eu tinha um emprego – eu ganhava bem – será que eu posso voltar atrás – fiquei acho que uns três meses mal mesmo – dois meses – conflitos – mudança – crise existencial – daí eu comecei a sentir que eu tinha tomado o melhor caminho – eu tinha quebrado as pontes que me ligavam ao passado – eu tava numa ilha na frente de leões – e eu tinha queimado a jangada – não tinha mais retorno – porque se eu tivesse deixado a jangada na praia – eu tinha retornado – mas como eu cortei tudo que me ligava – eu quebrei as arestas – eu tinha consciência – eu decidi enfrentar – e ao decidir enfrentar – eu fui conquistando espaços – eu fui abrindo caminhos – eu fui desbravando novos horizontes - e eu fui vendo que aqui lá era pequeno pra mim – era muito pequeno – e que eu tinha muito pela frente – e isso necessariamente passava pela qualificação – aí eu comecei a fazer curso de inglês – eu tomei uma decisão - eu sempre dizia na empresa que eu não queria fazer um curso de administração porque eu não tinha tempo – porque tinha que fazer os serviços – mas se eu não estou mais naquela condição – porque não fazer – então foi aí que eu senti – em relação à qualificação – você falou o porquê do estudo – foi aí que eu senti firme e forte – que tínhamos que necessariamente entrar numa nova condição de vida e voltarmos a estudar quem estivesse parado e nos motivar – e continuar assim numa eterna – sabe – fechar um ciclo e não ter mais fim – estudar estudar estudar se qualificar se preparar melhorar se preparar melhorar pra

estudar pra questionar – pra seguir sempre nessa orientação – sabe – numa espiral que não tem mais fim – e aí fazer coisas diferente do que as pessoas usualmente fazem –

E – Mas o estudo e aprendizagem estão mais como meio? Porque a motivação foi o crescimento o desafio a inovação –

E14 - O desafio – é – foi pra preencher – eu me sinto bem quando eu estou extremamente cheio de coisas pra fazer – claro com as coisas em harmonia – e eu até pretendo terminar esse curso e fazer direito –

E – E14 – Muito obrigada pela entrevista – não tens idéia da qualidade da tua contribuição –

Entrevista 15

E – Tente te lembrar de algum fato ou acontecimento em toda a tua vida aqui na Univali – pode ser recente ou antigo – que tenha te deixado muito satisfeito –

E15 – Bom – a mudança de currículo pra mim foi satisfatória por causa das matérias de cálculo – foi uma coisa muito boa porque eu detesto cálculo + outra coisa que me deixou satisfeito – é quando houve assim a preocupação – não digo assim – de todo mundo assim – principalmente da minha turma em se inscrever pra semana da administração – foi uma coisa assim que eu não me – não me envolvi até começar – eles que participaram – eles que fizeram inscrição – foram atrás de patrocinadores – então houve uma disposição – e isso eu acho que eu passei pra eles na primeira fase – que eu fiz junto com eles – que eu corri – atrás – então eles – então dessa vez eles fizeram por si próprio –apesar de na hora – eu

ter me envolvido mais do que todo mundo – mas – foi uma coisa que me deixou muito contente – até mesmo porque tá lá em casa os dois troféis – são coisas fora assim – são coisas – é – como – é – como é que se diz – são programas fora – assim do contexto que acontece aqui né –

E – Não tem problema – a primeira coisa que tu falaste estava mais ligado ao gosto por matérias em si né –

E15 – É –

E – Mas isso que tas falando agora – ao que que está ligado a isso – a integração com as pessoas – o que?

E15 - É o fato do reconhecimento – reconhecimento que - quando tu é reconhecido numa – numa tarefa que tu exerce – ou alguma coisa que tu batalha assim – pó é super gratificante – até mesmo que isso demore a acontecer – como demorou – assim tipo um ano pra – eles chegarem pra mim – então todas as coisas eles preferem que eu teja na frente – e hoje eu vejo que não é por aí – porque não é pra eles não – pra eles lavarem as mãos – porque antes eles me botavam na frente pra eles lavarem as mãos pra eles não se incomodarem – e agora não – agora eles tão preocupados em que alguém represente e represente bem eles – e eu pó – to satisfeito assim – se bem que eu não quero mais me envolver nisso agora – mas nesses dois anos assim que eu tive aqui dentro foi legal esse reconhecimento assim – com o tempo

E – Tá mas o que que significa o fato de eles terem tomado a iniciativa – uma coisa que tu plantaste e eles aprenderam pode-se dizer?

E15 – É – foi uma coisa que mostrei pra eles assim que se tu não corresse atrás – que se tu esperar – ah fulano faz isso fulano faz aquilo e aí fica como aquele chamado trabalho – tu faz a questão três – eu faço a dois e eu – e outro faz a 1 – bom – cada um tem uma tarefa só que se – não adianta tem que ter um sempre uma pessoa que esteja interessada em saber como é que andam as tarefas – se não tiver alguém que esteja sempre coordenando – sempre procurando – perguntando – ah fez não fez – ta pronto não ta – o que que ta faltando – sabe – se tu não fizer a tua e não ajudar eles a fazer as deles não vai dar certo – pode ter certeza que não rola – mesmo que seja um grupo que trabalhe assim em plena harmonia sempre vai precisar ter alguém no grupo que se preocupe pelos outros – pelas tarefas dos outros – é isso que eu notei que dessa segunda vez eles todos se preocuparam – todos se preocuparam e se pesquisaram uns aos outros pra ver se tava dando certo – pra ver tal e tal – mas – claro – chegou no dia – eu me envolvi mais do que mundo – foi gratificante por causa disso –

E – Tu gostas mais de estudar ou mais de ser líder?

E15 – Eu sempre fui líder – em toda minha – líder que eu digo assim – eu sempre fui representante de turma – desde a quinta série que eu lembre – quarta série – sempre – desde quando eu vim morar aqui – eu não conhecia ninguém – no Instituto – vim morar aqui e no primeiro ano que tava morando aqui – porque eu nunca peço – nunca chego assim – ah quem quer ser – nunca falo nada – só que eu sempre me imponha assim sabe – qualquer coisa eu me imponho – se eu não acho que ta correto eu me imponho daí eles notam que pô – eu me impus – mostrei – eu corri atrás pra fazer tal coisa – às vezes é uma garra assim que tu

tem de conseguir o que tu quer – mas nunca me pedi – nunca pedi – nunca – pra ser representante – até quando era a mesma turma assim – então era consequência – sempre – pó fui na quinta – fui na sexta fui na sétima fui na oitava – daí no primeiro ano também fui - daí quando mudei pra cá fui no segundo fui no terceiro porque o pessoal já me conhecia – daí entrei na faculdade – daí na faculdade – ah deixa que o cara faz – deixa que isso faz – não – deixa que eu faço – daí fiz tal coisa – não me lembro o que que era – começava com eventos – churrasco – esse negócio – então isso novamente começa a história – vontade de fazer uma festinha – vontade de tomar uma cervejinha – aí começa – na faculdade eu entrei entusiasmado assim – maior pique pra estudar administração – primeira fase eu achei o bicho – sabe –

E – Pelo assunto em si?

E15 – Pelo assunto em si – segunda fase eu achei legal – mas já assim meio – meio em dúvida assim – porque – peguei uma matéria que era matemática financeira que me deixou totalmente assim – perdido assim – até mesmo por ter visto o que aconteceu na sala – que eram cinqüenta e sei alunos – tu vê assim – tu vem de uma segunda fase muito jóia – tu começou light – apesar de pegar o X na primeira fase – muita gente rodou tudo mais – mas era uma matéria que se tu prestasse um pouquinho de atenção assim na aula – no que ele te falava – tu ias bem nas provas dele – começa light – matérias light – daí tu pega uma segunda fase – aí tu pega uma pedreira – que que é essa pedreira – essa pedreira é uma matéria que – pô muita gente vai ficar já com uma matéria atrasada – e pra quem tá na segunda fase – cursando um curso de administração – já fica com uma

matéria atrasada na segunda fase – já fica assim sabe – já tira uma percentagem muito grande do entusiasmo –

E – Isso tu achas que desmotivou?

E15 - E isso tu achas que desmotivou – desmotivou horrores – porque eu já sabia que ia ter a segunda e a terceira – disciplina x dois – todos já sabiam ali – tanto que deu uma percentagem menos de vinte por cento de alunos re – aprovados na turma – naquela época – eu perdi o semestre – eu perdi o semestre já na primeira prova – na VP1 eu já fui mal – e daí na VP2 eu já nem fiz – foi totalmente desmotivante – VP1 foi horrível – tanto eu como vários alunos – perdemos o semestre – em na disciplina x –

E – Ta estás falando de fatores de desmotivação – mas o que que tu achas que motiva o aluno – a estudar – aprender?

E15 – O que motiva o aluno é oportunidades – oportunidades assim – não sei como te falar – mas tu ter oportunidades em – tu ta estudando um assunto – e tu mostrar de alguma maneira – poder mostrar de alguma maneira – que tu conhe – que tu + como é que eu vou te dizer assim –

E – Oportunidade de se desenvolver ou de reconhecimento?

E15 - Também – tanto uma quanto a outra – é uma oportu - o reconhecimento vem depois que tu se desenvolve – até tu se desenvolver – ou através do teu esforço pra se desenvolver também – é importante tu reconhecer isso –

E – Então é totalmente pessoal – não tem a ver com professores e –

E15 – Não – tem a ver com professores sim – porque se o professor não te der oportunidade pra ti poder se desenvolver tu não se desenvolve –

E – Mas o mais importante –

E15 - O mais importante pra mim é isso – ta ligado a fazer uma matéria – que tu sabe que mesmo que tu não goste tu vai ser obrigado a fazer – então tu já sabe – primeira coisa – tu já entra com aquela idéia de que tu não gosta – eu tenho isso na cabeça assim – mas é horrível ter isso – tem matérias assim que só pelo nome assim eu já tenho na cabeça – ah não gosto –

E – Igual a gente faz com comida né –

E15 – É – igual a comida – quando eu era criança mesmo – a minha mãe – ah não gosto – nem quero experimentar – então eu já começo – isso é horrível – eu já começo desmotivado – e daqui a um tempo – ou tu se desmotiva de vez - ou tu assimilas a matéria – pô – não era tão difícil assim né – não era um bicho de sete cabeças – ah vou fazer tranqüilo sossegado – só que daí sabe por que ? Porque o professor – ele te mostrou assim – ele conseguiu te mostrar o lado positivo da matéria – não te passou coisas negativas – ele só te mostrou o lado - coisas positivas tipo – a facilidade que tu tem de aprender – ele não chegou assim te botando medo – como vários professores aqui dentro fazem – aqui na Univali é impressionante a capacidade dos professores em amedrontar os alunos - fora esse assunto de faltas e presença – é um fator assim de notas – é impressionante – A VP1 vai acabar – se vocês não forem bem no trabalho vocês vão se ferrar na VP1 – se vocês não fizerem 2 resumos dos 10 vocês não vão passar – porque vocês não vão conseguir fazer a prova – se vocês perderem um resumo – vocês não vão entender a matéria da prova – ah isso é ridículo – como é que uma pessoa pode chegar assim e pressionar o aluno a – amedrontar né – tu já ficas

com aquela cabeça assim – caramba – vou me ferrar na prova – então isso é horrível – então aí tu pegas uma matéria que tu não gosta e daí o professor de mostra de um jeito que – não que ele comece a ti dá só oportunidades boas – pra ti tirar notas boas – mas oportunidades que – que facilite o teu estude – que te empolgue – faz uma pesquisa que eu preciso muito saber – te motiva assim de uma maneira – uma curiosidade que ele tem – então o aluno sem querer também fica motivado por esse lado –

E – Que tipo de professor tu achas que consegue fazer isso?

E15 – Eu acho que é o professor que às vezes ele não tá muito preocupado em chegar na sala de aula e dar a matéria e sair fora – vou fazer só o meu e tu faz o teu e tá beleza – sabe – tá inovando - um professor inovador assim sabe – um professor que ta sempre criando uma idéia nova – ah será que se eu fizer desse jeito vai ficar mais fácil pra eles – ta pensando em passar de uma maneira melhor pra eles – e não aquele professor que botou fixou na cabeça um jeito de dar aula e vai ser a vida toda aquele jeito de dar aula – mesmo que o tempo vá passando e a cabeça das pessoas vá mudando – sabe aquela pessoa – ah eu sempre dei aula assim e sempre deu certo – na verdade nunca deu certo – mas ele acha que deu certo porque – ah – agora comecei a dar aula na faculdade tal – ele evoluiu com tempo – dando uma aula daquele jeito – mas vai ver se os alunos evoluíram –

E – Te E15 – tenta te lembrar agora de algum acontecimento – ao contrário – que te deixou muito insatisfeito aqui na Univali – que trouxe muita insatisfação -

E15 – A mudança do coordenador de curso – me deixou insatisfeito – pra caramba – acho eu não gosto – da pessoa do X – não gosto – outra coisa também assim foi

uma coisa que me falaram – não vou dizer assim se é verdade ou não – eu não conheço tal pessoa – eu não sei – um aluno uma vez de administração me falou coisas assim muito ruins a respeito e isso me deixou insatisfeito porque é uma pessoa que está sempre dentro da coordenação que é o caso do Y – essa pessoa me falou coisas muito ruins dele - e saber que ele ta lá dentro da coordenação tratando de assuntos de interesse – às vezes - como ele tratou de assuntos de interesse desse aluno – me deixou super insatisfeito – me deixou bem insatisfeito mesmo – e também na procura uma vez – semestre passado eu tive dificuldade de fazer rematrícula – e eu não tive nenhum apoio assim – apesar de eu ter atrasado – minha rematrícula – de eu ter feito só no começo das aulas – como muitos fazer – mas eu totalmente perdido com a mudança de currículo – eu não tava – não tava conseguindo encaixar – as matérias e procurei durante uma semana inteira alguém que pudesse – e fui saber que só o X poderia fazer isso – sabe – só uma pessoa – e fora as vezes que eu fui lá e tinham filas horríveis pra te conseguir falar com uma pessoa tratando só de um assunto – sabe – não tem não tem –

E – O que que trouxe realmente insatisfação – o fato pessoal de tu não gostares do X –

E15 – Não o fato o fato – a insatisfação no caso de ta – eu não to – eu não sinto apoio assim – insatisfeito no caso de apoio da – deles – para com os alunos – sabe – preocupação deles sabe - outra coisa insatisfeito também é – depois com com – com o passar assim do curso – até mesmo por experiência assim em

conhecer o curso – eu curso – eu descobri que – que não é realmente o curso que eu to fazendo – que eu queria realmente fazer –

E – Não desminta a outra fita (risos)

E15 – É realmente com o tempo eu fui vendo assim que não era aquilo – daí a mudança de currículo – me – motivou por descarregar esse lado totalmente exata da administração – o lado exata era – com o tempo eu fui descobrindo eu não era o que eu queria fazer daí motivou – semestre passado me motivou pra eu continuar fazendo na boa – até pelo investimento que eu já tinha feito aqui na faculdade – de maneira alguma eu iria parar – mas – se não houvesse a mudança de currículo – naquele exato momento assim – era dois anos e deu – eu tava com idéias fixas de para de fazer o curso – agora deu uma pilha assim sabe – mudou o currículo me deu uma pilha - não vou dizer que eu assim sabe –

E – Pilha de acabar logo ou –

E15 – Pilha de acabar logo – isso mesmo – acabar de uma vez pra acabar o curso – mas não vou dizer que é realmente o curso – eu não to bem certo ainda que é o curso que eu quero fazer – que eu que eu que é a profissão que eu quero exercer assim sabe – se é administrador – ou até – eu pensei várias vezes em mudar – em terminar o curso né – e depois entrar – entrar numa área dentro da administração – pra não trabalhar – ah como é que eu vou te dizer – tive pensando esses tempos – não trabalhar diretamente ligado à empresa – de repente lecionar – alguma coisa desse tipo – alguma coisa desse tipo – ou dá – sel lá inventar alguma coisa desse tipo sabe – inovar alguma coisa- mas eu não to certo ainda se vai ser –

E – O que que tu não gosta em administração?

E15 – É esse lado – esse lado totalmente exata assim – burocrático – esse lado eu não gosto – eu gosto do lado – do lado – é como é que se diz o lado – eu gosto do lado pensar – o lado – como é que é – crítica – não a crítica – a crítica em detalhes assim – tal e tal autor – a crítica – num todo assim – eu gosto de – não vou dizer julgar – mas eu gosto de fazer análise – análise de recursos humanos – o fator pessoal assim sabe – eu sou totalmente contra a – a fazer o papel de contador que é esse a idéia que eles passam pro administrador que – ah os contadores estão invadindo a administrador vão pegar o lugar de vocês como os professores de exatas falam pra nós – ah pra um contador ser um administrador falta pouquíssimo – ah depois só um aninho aí de cursinho de administração te lá dentro como muitos falam – aí tu ficas com a cara no chão – aí tu pensas assim – poxa então vou ter que fazer mais um curso de contabilidade pra poder ser um administrador - ah porque os administradores não vão ter os seus contadores – eles mesmos vão ser os seus contadores – então isso aí te deixa assim totalmente insatisfeito – porque tu tens uma idéia e de repente as pessoas vão te passando uma idéia totalmente diferente – vão te amedrontando e te preparando pra um + como é que eu vou dizer assim – pra uma administração que não existe mais –

Entrevista 16 -

E – Tenta te lembrar de um fato na tua vida acadêmica aqui na Univali que tenha te deixado muito satisfeito – que tenha te trazido muita satisfação –

E16 – É – eu acho que ambiente – fato – eu gosto do ambiente do relacionamento que eu tenho com as pessoas assim –

E – Entre amigos?

E16 – É – Entre amigos – acho que vai ser das amizades que – eu acho que eu vou sair daqui e vou continuar com algumas pessoas assim – não é relacionado à nenhuma disciplina assim –

E – Tu achas que isso é um fator de motivação?

E16 – É +

E – Pode não ser para estudar mas pelo menos para vir à aula –

E16 – É – é legal – as pessoas são legais em princípio –

E – Mas tu achas que isso influencia mesmo na motivação para a aprendizagem?

E16 – É – os amigo assim – de repente quando tu te relaciona assim no trabalho – tu conhece mais umas pessoas e tem mais afinidades com outras assim – e isso é uma coisa importante pra mim - a forma como eu me sinto – aqui é um lugar que me acolheram bem – entendeu – é uma coisa que eu não sei te explicar –

E – Tu achas que te relacionas melhor aqui do que no trabalho?

E16 – É diferente – é diferente – eu gosto mais do ambiente daqui assim –

E – O que que tu achas que realmente motiva o aluno a estudar e a aprender ?

E16 ++ Eu acho que não é nem o ambiente – é tu mesmo + Eu sou um pouco mais velho – estou com trinta e quatro – eu entrei com dezessete anos na faculdade para fazer administração (risos) – é eu primeiro fiz dois anos e fui lá e cancelei matrícula – o cara perguntou tu quer cancelar mesmo – eu disse quero – eu tava fazendo duas coisas – jogava futebol de manhã no Inter e à noite vinha

pra aula - de noite vinha pra aula – eu tinha as tardes livre para fazer as coisas – umas paradas assim – era legal – mas aí virou profissional -

E – Jogavas futebol –

E16 – Jogava – aí quando eu entrava nos times - aí que eu me dava conta do ambiente que eu tava – que que eu to fazendo aqui – com esse monte de pião – ambiente de júnior é uma coisa – todo mundo com a mesma cabaça – profissional já é diferente – tem uns casados uns solteiros – aí comecei a pensar – pó to morando em Goiânia – que que eu to fazendo aqui – to com saudade da minha família – vou ficar aqui só correndo – correndo – não sei isso é uma coisa meio mal resolvida comigo assim –

E – Ta daí tu trancou – e quando tu trancou tu já voltou pra cá –

E16 – Voltei pra mesma PUC – na economia – aí cursei um semestre e me transferei pra cá – depois aqui tranquei mais uma ano e meio dois – não agüentava aquela estrada – não tinha paciência de vir as seis e meia do trabalho – foi agora nesses últimos dois que deu uma deslanchada –

E – E a aqui que tu atribues essa deslanchada?

E16 – Não sei – agora parece que as coisas comigo acontecem depois dos outros – sabe – de repente – agora que eu to vendo assim a necessidade – que eu não vou ter dinheiro do meu pai sempre – que um dia eu vou ter que me virar – sabe que vai ser por um mim – que se eu não tiver capacitado – eu não vou poder trabalhar noutro lugar – eu não vou poder arrumar um emprego lugar – comecei a gostar assim – comecei a achar quer –

E – Gostar do curso ou da administração?

E16 – Gostar de estudar assim – de repente eu to pensando – se eu acabar mesmo agora eu não sei se eu vou fazer MBA – ou inglês ou direito –

E – Tu achas que foi esse noção de responsabilidade que fez tu querer estudar ?

E16 - Foi – eu também tenho uma filha né – e ela começa a querer comprar as coisas – ela também tem que ter um tênis legal – um colégio legal tem outras atividades – tem tênis – tem natação – tem inglês – tem música –

E – Ta agora ao contrário – tenta te lembrar de algum fato – alguma coisa - em toda tua vida acadêmica – não precisa ser só aqui na Univali – que tenha te deixado muito insatisfeito –

E16 - ++ Não tenho nenhuma –

E – Só a BR?

E16 – Só a BR (risos)

E – É porque em geral as pessoas se lembram de algo relacionado ao seu ambiente –

E16 – Eu não tenho nem porque ter essa insatisfação – se eu não me formar – claro que a minha esposa assim acho que ela gostaria – porque ia ser um incentivo pra filha – ter uma pessoa formada em casa – sabe porque ninguém me cobra assim – até meu pai acha que é besteira – então agora já que ta no finalzinho tu acha legal tudo – mas –

E – Por exemplo – aquela época que tu trancaste – tu não te lembra de nenhum outro fato desmotivador – tens certeza que foi só a dificuldade de acesso –

E16 – Foi – também eu tinha recém entrado na empresa x – eu tinha que mostrar um pouco mais de trabalho né de pouco mais de interesse – por exemplo eu notei

agora nesse período – eu fiz intensivo – no período que eu fiquei sem aula – assim uma semana – o teu trabalho rende mais assim –

E – (risos) Essa é uma nova tese – o estudo atrapalha o trabalho –

E16 – É tem sempre um trabalho pra entregar – tens que correr atrás pra passar – também acho que esse fato de gostar da Univali é porque a Univali nos últimos três anos ela cresceu muito – ficou legal – tá difícil – não que eu vou gostar de rodar em uma matéria – mas isso eu acho legal assim – sabe – tu aprende – tu consegue conciliar o que tu aprende no trabalho com teoria –

E – Uma hora tu falou que a família influencia na motivação – isso é no sentido de pressão ou de história de vida da pessoa?

E16 – É porque nós somos quatro irmãos – e nenhum é formado – minha irmã mais nova é a única que estuda ainda – ela tá fazendo a faculdade x – então eu noto assim – que dos três – é difícil a gente se comparar – mas eu noto que dos três ela é a mil – então eu acho que isso influencia – quanto mais obrigações tu te coloca – mais coisas tu conquista –

Entrevista 17 –

E – Tenta te lembrar de algum fato aqui na Univali – pode ser recente ou antigo – que tenha te trazido muita satisfação

E17 – Bom eu gosto da Univali – da Universidade como um todo – pra mim ela tem atendido as expectativas – esse processo faz parte da evolução da Univali como um todo – mas – pra mim – eu considero que onde que eu estudei – numa escola do interior de não ter tido uma base boa no segundo grau e nos cursos

técnicos e conseguir chegar na universidade e ter me saído bem – digamos como meu esforço – eu consegui chegar às limitações que eu não tive base nesse sentido – tenho tido sucesso – se eu cheguei até aqui – eu acho que vou até o final – e a Univali me proporcionou isso – então eu tenho muita admiração e consideração coma universidade –

E - Tu achas que isso ta ligado a tua realização pessoal – tu teres superado essas dificuldades e conseguido um bom desempenho –

E17 – Eu acho que é pela dedicação - disciplina – esforço do que a gente aprendeu - isso contribuiu bastante – a questão da realização pessoal ainda está balançando – ainda não tenho bem decidido ainda –

E – Como assim?

E17 – Eu não sei se administração é o que realmente quero – o que me levou a fazer administração foram as circunstâncias do trabalho que exige – em função do cargo que eu exerço – mas eu to fazendo até uma análise nesse sentido – da profissão que eu to exercendo hoje – se é isso que eu quero – talvez uma especialização – uma pós-graduação – eu vou pensar muito bem – onde que eu vou fazer – talvez até redirecionar – uma outra pós-graduação –

E – Tu achas que a dúvida é mais com relação ao curso ou com relação ao teu trabalho ?

E – Ao trabalho e – não sei eu acho que tenho um lado empreendedor – de ter uma negócio meu – então talvez eu me sinta meio frustrado profissionalmente nesse sentido – porque a qualidade - a qualidade total é bom para as empresas mas ao mesmo tempo ela deixa as pessoas meio robotizadas – ela digamos poda

a criatividade das pessoas – o formalismo – o excesso de formalismo – até aquele livro que deste – O Ócio Criativo – que diz que a criatividade vai prevalecer no futuro – isso me ajudou a – a refletir sobre isso – porque eu não sou muito do formalismo – mas tenho que dar continuidade a esse processo de qualidade e tem um fator humano que tem que ser muito bem analisado pra não entrar em choque com a cultura da pessoa –

E – O que que tu achas que te motivou a vir pra aula nesses cinco anos?

E17 – O que me motivou foi no sentido de querer aprender mais – se buscar algo mais – o curso de administração me dá uma base – porque é muito amplo né – então a administração vai me dar uma base em cima de uma especialização para eu em sentir realizado profissionalmente –

E – Tu achas que é uma etapa então ?

E17 – É uma etapa – quero me formar e quero dar um tempo – estudar inglês e espanhol e depois pensar em uma pós-graduação – mas quero pensar bem – analisar bem – quero descobrir a minha vocação – mas administração foi importante como alavancagem

E – Mas tu achas que não é o teu objetivo – como realização –

E17 – Não não – quero ter algo meu e quero me especializar –

E – Com relação às disciplinas para as quais tu mais te motivou – tu consegues identificar diferenças – o que te motivava a estudar mais ?

E17 – Eu gostei bastante da disciplina x da disciplina y e da disciplina z –

E – Mas porque – por causa do assunto ?

E17 – Por causa do assunto – as aulas era muito agradáveis – o conteúdo – o que é abordado – o que é discutido – os projetos começam a fazer sentido –

E – Ta E17 – procura te lembrar de algum fato – tenta ser mais específico – também na tua vida acadêmica que tenha te trazido muita insatisfação –

E17 – Eu acho que as Universidade deveria preparar um pouquinho mais – desde as primeiras fases – agora já ta mudando – mais para o dia a dia mais pra prática - às vezes até num projeto assim a gente encontra bastante dificuldade assim de escrever de fazer uma síntese – de seguir um raciocínio lógico –

E – Ta isso de que falta prática já é um discurso teórico – mais pessoal assim – uma coisa que tenha te trazido insatisfação -

E17 – Não tem assim – não tem –

E – Tu achas que quando a pessoa tem objetivos – tem vontade própria – supera essas condições externas?

E17 – Supera – se tiver vontade própria supera – por exemplo – eu moro a cinqüenta e seis quilômetros daqui – no município de Paulo Lopes – e peguei no início essa fila da Palhoça até aqui – e chegava sempre na hora – eu gosto de ser muito pontual nesse sentido – de chegar sempre na hora – é disciplina – se é pra começar em tal horário – tem que ser em tal horário –

E – A disciplina ta ligada à responsabilidade?

E17 – Exatamente – se tu tens um compromisso acho que tens que manter que honrar aquele compromisso – então se eu tinha um compromisso com a faculdade – de um jeito ou de outro eu dava um jeito de chegar – nunca cheguei atrasado - então superar todas as dificuldades no trabalho não tem sábado domingo – feriado

não existe – tocava direto - independente da área social – família – até a questão financeira – que nunca tive nenhuma ajuda e tive que me virar – então – agente se limita a algumas coisas – pra poder – dar este passo a mais – mas da universidade em si – eu não tenho do que me queixar –

E – Por que que tu achas que a maioria do pessoal – reclama muito e – não tem muita motivação?

E17 – Eu acho que é a idade + acho que o fato de – a idade deles leva a reclamar – não sei – pode ser que eu esteja enganado – ou talvez – a falta de perspectiva também – porque quem faz as condições externas favoráveis são os próprios alunos – vamos dizer se o professor pegar uma turma – que é bastante unida – bastante coesa – se o professor não ta indo bem – se o método não tá agradando – tem que ser um jogo aberto – só que isso não ocorre – já tem assim uma cultura de represália – incutida na cabeça das pessoas – de ficar passivo – isso já vem de uma cultura familiar – do não – não – e do castigo – a própria universidade tem uma estrutura muito autoritária – então tem um certo receio de tomar atitude – então tem esse receio – e outra de não ter motivação – ele às vezes não valoriza – tem o pai ou – alguém que banca – ele – digamos assim – ele não trabalha só estuda ele – não ta nem aí digamos assim – se passou passou – se não – então eu acho que aí ele não dá muito valor sabe assim – como uma pessoa que trabalha – seu perder um semestre ou duas três disciplinas isso vai – vai me complicar – em função da idade o cara já tem que correr – já começou tarde – e tá investindo em cima - então valoriza – enquanto que um adolescente - talvez o estilo de criação – não sei –

Entrevista 18

E – Tenta se lembrar de algum acontecimento – de algum fato – aqui na Univali – que tenha te deixado bastante satisfeito –

E18 – Assim – questão de amizade – pode ser?

E – Qualquer coisa

E18 – É eu fiz muitos amigos – apesar de não estar em nenhuma fase certinha – to um pouco em cada sala – fiz bastante amizades – to gostando assim né – to aprendendo bastante coisa com o meu curso – e eu cursei outra faculdade mas essa aqui eu achei demais – ta puxadinha né – daí to tentando me habituar o máximo – as festas da sala também são legal - muito legal mesmo – pessoal legal — dentro da sala assim – tem várias faixas de idade assim – que tu aprende – pessoas mais velhas – pessoas da minha idade e pessoas mais novas –

E – Tu achas que tu se integrou melhor aqui do que na outra ?

E18 – Com certeza – com certeza –

E – E tu achas que o fato de ser mais puxado – faz a pessoa estudar mais – se motivar mais pra estudar?

E18 – Não – é – te força mais – quando o professor assim não – coisa – mas também depende do aluno né – porque não é a faculdade que faz o aluno – é o aluno que faz a faculdade – se o aluno se esforçar – já não é o meu caso porque eu to meio ainda –

E – Pois é – e no caso –

E18 – No meu caso? To assim meio malandro ainda – che – cheguei a trancar – cheguei a trancar uma vez um semestre aí – mas – to tentando aos poucos – porque – assim esse curso não é aquilo que eu quero entende – porque eu não consegui passar pro curso que eu quis –

E – Na outra tu não fazia administração?

E18 – Fazia – fazia administração – eu vim pra cá com o intuito de pegar transferência pra direito – foi indeferido a carta até que foi um político que enviou pro reitor de Itajaí – só depois de formado – agora eu vou fazer o curso – ainda bem que em casa o coroa – cobre isso tudo

E – Mas independente de não ser exatamente isso que tu queres – mas tu achas que tu estás motivado?

E18 – To – to motivado – eu gosto do curso - eu gosto dos professores – só o meu ponto fraco é exatas – exatas eu sou uma tristeza – agora assim teoria dá pra –

E – O que que tu achas que faz tu sair de casa – todo dia vir pra aula – o que que tu achas que dá vontade pro aluno estudar?

E18 – Estudar e ter mais conhecimentos também e pensar no futuro né – porque imagina – tu aprendendo mais tu vai ter mais oportunidade de emprego indo em congresso assim

E – Tas falando em teoria ou de ti?

E18 – To falando de mim – to falando de mim assim e num conceito geral também sem estudo a pessoa não é nada – tenho vários exemplos lá no meu serviço de pessoas que não conseguiram – não – não fizeram mesmo de malandragem – entraram também nessa fase assim de parar com tudo – aí eu resolvi assim que

essa fase – até falei para a X – que eu ia me esforçar o máximo – porque também assim sei lá tô meio assim – semestre passado eu não tava legal comigo mesmo – mas eu cheguei e disse é agora ou nunca – ou eu paro – ou eu paro de vez – se bem que ia ser uma revolução lá em casa né – ou eu paro – ou eu paro de vez – ou eu enchia a cara me formo – sou muito novo ainda né mas – isso aí é o que a gente fala agora – porque depois que o cara se forma – o cara se acomoda né –

E – Então na verdade o que pesa é a responsabilidade ?

E18 – É – porque lá em casa também – influencia o meio que eu to – lá em casa os meus dois irmãos já se formaram – imagina se eu não consigo atingir esse patamar –

E – Mas isso já é uma responsabilidade não de pressão externa né?

E18 – É – não – agora já ta sendo minha – não em relação aos meus pais – à minha família – pra ficar com consciência limpa – porque ele ta gastando aqui – eu também gasto – ele paga a metade eu pago a metade – as minhas coisas eu pago quase tudo – xerox também – lá em casa é nós três trabalhando né – e a cada um paga - a metade – porque se não não tem condições – os três passaram pra particular – sempre estudei em colégio público – que dizem que é igual a particular mas não é – porque a única coisa que a pública é boa é a federal – porque colégio não é bom – porque eu não tive um professor de física – não tive um professor de química – sempre fui mal aluno – mas nunca rodei – só aqui na faculdade que eu rodei –

E – Ta – a segunda parte é ao contrário – tenta te lembrar de alguma coisa aqui da Univali – que te deixou muito insatisfeito –

E18 – É tem alguns professores que são muito autoritários – às vezes eles não aceitam uma crítica – não digo uma crítica assim - falando mal da pessoa – uma crítica – construtiva entendes – tem muitas pessoas que não aceitam – isso eu achei ruim – isso aí traz uma insatisfação pro aluno né – a pessoa não aceitar –

E – Tu passou por essa experiência?

E18 – Passei – passei aqui – eu até cheguei a discutir – porque quando eu to certo – igual lá em casa – quando o pai ta certo – eu abaixo a orelha – mas quando eu to certo eu discuto – é como aqui também – às vezes eu sou até meio mal criado –

E – Mas em uma matéria como esta que estás falando – tu achas que isso desmotiva a pessoa a aprender ou faz com que ela – aí mesmo que queira passar?

E18 – Em relação ao professor sim tu vai ter que mostrar que – se tu criticas ele – tu vai ter que mostrar no papel – aí eu já não fiz isso (risos) – eu não fiz mas eu critiquei – eu critiquei bastante – eu acho assim que o professor que diz que vai ser assim – que vai ser assim – se não estudar – roda – que não vai dar arrego – que não vai dar um décimo para o aluno

E – Então ta – tu já debes ter percebido qual é o assunto – é sobre motivação na aprendizagem

E18 – Não mas eu acho que o professor influi pra caramba – o professor influi pra caramba na motivação do aluno – muito –

E – Ta mas considerando as três coisas que tu mais falou – o gosto pelo assunto em si – a responsabilidade e o papel do professor – o que que pesa mais na aprendizagem?

E18 – Na aprendizagem – gostar do assunto – é um uma seqüência do outro – tu tendo motivação e gostando tu vai ser um bom profissional –

E – Não me enrola –

E18 – (risos) – mas é sério porque se tu não tiver isso aí tudo – se tu tiver tudo isso pra ti – tu vai ser um bom profissional – agora se tem assim – tu és motivado pelo professor – tu não gosta do assunto – o professor pode fazer o aluno gostar do assunto – se o professor sabe envolver o aluno na matéria e conseguir concentrar ele na matéria – assim não sendo muito chato – também assim eu acho – assim muito dentro da sala de aula – muito centralizado na sala de aula – se não vai numa empresa visitar – se não tem palestra com outros gerentes – visitar a empresa – saber como ela funciona – isso aí – nenhum professor – eu não tive ainda – nenhum professor – propôs isso aí – isso aí motiva muito - a união da turma – da sala também – a união da turma – da sala – a união da sala também motiva – quando eu saí da outra faculdade e vim pra cá – eu fiquei deslocado – eu me senti desmotivado também – agora um professor nunca vai conseguir satisfazer todo mundo na sala – tem professor que eu gosto e tem amigos meu que não gostam – tem professor que eu não gosto –

Entrevista 19

E – Tenta se lembrar de alguma coisa – na faculdade – em toda a tua vida acadêmica – que tenha te deixado muito satisfeita –

E19 – Um fato só?

E – Não pode ser uma situação também –

E19 – A minha turma – só

E – Mas como assim a turma?

E19 – Os meus amigos – não é nem a minha turma

E – Quando lembras da tua sala – lembras só daquela panelinha dos teus amigos – como uma coisa boa?

E19 – Praticamente –

E – E nada associado à vida acadêmica necessariamente –

E19 - ++

E – O que que te fazia ir a aula – pegar aquela BR – aquela confusão toda ?

E19 – Pois é – e gostava né – eu gostava de todo o ambiente da Universidade e tal – ou o que dos professores – sei lá –

E – Ta o que que tu achas que te motivava ir a aula – estudar – fazer as coisas que tinha que fazer ?

E19 – Gostava e gostava porque aqui odeio¹⁷⁶ – adorava –

E – Mas por que – qual é a diferença –

E19 – O ambiente e os amigos que não tenho na sala +

¹⁷⁶ A estudante da Univali estava no momento da entrevista estudando na Universidade do Minho, em Portugal, em intercâmbio universitário.

E – Tá agora tenta te lembrar de alguma coisa na Univali que tenha te causado muita insatisfação –

E19 - ++ Da Univali me lembro só das coisas boas – da coisa de ir pra aula – de ta lá – até na aula – a turma – o ritual que tínhamos todo dia –

E – Não lembras de nenhum fato negativo – nem pra ti nem pra tua turma?

E19 - ++ Não tem nada – teria que ter sido muito ruim pra marcar –

E – É verdade – em geral o que aparece na primeira pergunta são fatos históricos e na segunda aquilo que ta incomodando no momento –

E19 - + Foi legal o dia que levamos a Y pra aula – antes da prova – chorei pra ela – pedi pra ele me dar aula – tinha um exame – um exame de recuperação – e levei ela – tinha combinado com ela – passei na casa dela peguei – levei pra universidade – falei pra mais algumas pessoas – éramos uns cinco ou seis na sala – ela ficou das cinco as sete – até a hora da prova com a gente na sala – chegou a hora da prova – sabia tudo – e eu não sabia nada da matéria y – e chamava ela – olha y – ta certo – e ela nada – não agora não posso falar nada – ta só me diz se já deu pra passar – que professor vai – duas três horas antes pra universidade com o aluno no dia do exame? Nenhum – e depois ríamos – porque entreguei a prova - passei com uma nota – uma nota boa eu acho e tal e dia – a porque agora adoro a matéria y e tal – quando terminar o curso – vou fazer uma especialização em matéria y – e não sei o que – a minha prova eu fiz sozinha – e ela dizia – ainda me diz na minha cara – (risos) – e eu falei – claro – to tão admirada de mim mesma – ela dizia – não não acredito – pois é verdade – também o professor X +

E – Esses que tu lembrás que eram ótimos – que faziam as pessoas gostarem da matéria – que que tu achas que eles tinham assim porque que eles conseguiam fazer isso?

E19 - ++

E – Que que tu achas que faz uma pessoa gostar de uma matéria?

E19 – Não sei – o jeito que tratavam a gente – sabiam lidar com a gente +

E – Não tem nada a ver com a matéria em si – necessariamente –

E19 – Não tem nada a ver com a matéria + as matérias que eu mais gostei eram matérias que eu não gostava – que foi a matéria x e a matéria y – no final fiquei apaixonada pela matéria y – nunca pensei na minha vida + por causa do X – se fosse um outro acho que eu não gostava – e nem passava – mas eu sabia tudo –

E – Tu achas que um aluno tem que ser motivado pelo professor então?

E19 – Ah eu acho que sim +

E – Ele não chega já auto-motivado pela matéria?

E19 – Não – claro – depende da matéria - né

