

VISÕES DE EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Bettina Steren dos Santos, Juana Maria Sancho Gil***

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa direcionada a explorar a visão dos estudantes universitários das áreas das humanidades sobre seus processos de aprendizagem. Partindo das seguintes perguntas – Quais são as principais características da aprendizagem? Como, onde, quando, com o quê e com quem os estudantes consideram que aprendem? Em que contextos explicam a aprendizagem? Como a vontade de aprender os afeta? –, convidamos trinta e oito estudantes de graduação e pós-graduação para elaborar cartografias, narrativas e diálogos sobre os principais fatores que para eles intervêm em suas trajetórias de aprendizagem. Concentramos os resultados em três áreas: as dimensões contextuais da aprendizagem; a dimensão subliminar; e a dimensão experiencial. O artigo termina com as implicações deste estudo para a educação superior na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: aprendizagem; educação superior; cartografias; narrativa.

* Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidade de Barcelona (UB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). ORCID: 0000-0002-5595-232X. Correio eletrônico: bettina@puhrs.br.

** Doutora em Psicologia Educativa pela Universidade de Barcelona (UB). Mestre em Educação pelo London Institute of Education (University of London). Professora da Universidade de Barcelona (UB). ORCID: 0000-0002-2941-5619. Correio eletrônico: jmsancho@ub.edu.

**VIEWS OF UNIVERSITY STUDENTS' EXPERIENCES
AND LEARNING CONTEXTS**

ABSTRACT

This article builds on the results of a research project that aimed to explore university scholars' beliefs and the university of their learning processes. We invited thirty-eight undergraduate and postgraduate students to elaborate cartographies, narratives and dialogues on the main factors that, for them, intervene in their learning path. We proposed to them to ask themselves: What are the main characteristics of learning? How, where, when, with what and with whom do students consider that they learn? In what contexts do they explain learning? How does the willingness to learn affect them? We focused the results on three areas: the contextual dimensions of learning, the subliminal dimension, and the experiential dimension. The article ends with the implications of this study for higher education in contemporary society.

Keywords: *learning; higher education; cartographies; narrative.*

2

**VISIÓN DE LAS EXPERIENCIAS Y CONTEXTOS DE APRENDIZAJE DE
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

RESUMEN

Este artículo se basa en los resultados de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo explorar las creencias de los académicos universitarios del área de humanidades y sus procesos de aprendizaje. Invitamos a treinta y ocho estudiantes de pregrado y posgrado a elaborar cartografías, narrativas y diálogos sobre los principales factores que, para ellos, intervienen en su camino de aprendizaje. Les propusimos preguntarse: ¿Cuáles son las principales características del aprendizaje? ¿Cómo, dónde, cuándo, con qué y con quién consideran los estudiantes que aprenden? ¿En qué contextos explican el aprendizaje? ¿Cómo les afecta la disposición a aprender? Centramos los resultados en tres áreas: las dimensiones contextuales del aprendizaje, la dimensión subliminal y la dimensión experiencial. El artículo

finaliza con las implicaciones de este estudio para la educación superior en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: *aprendizaje; educación superior; cartografías; narrativas.*

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está passando por profundas transformações em todos os aspectos: sociais, econômicos, tecnológicos, políticos e educacionais. É possível constatar que os sistemas educativos se deparam com situações sociais díspares, que implicam diferentes formas de entender os processos de ensinar e de aprender (SEEMILLER; GRACE, 2016). Além disso, há também mudanças nas características e exigências profissionais. Destacamos a necessidade de uma educação cidadã, responsável com a sociedade e com o meio ambiente, orientada ao bem comum e à sustentabilidade da vida no planeta – sobretudo em um mundo submetido a grandes transformações, um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo (LEMOINE; HACKETT; RICHARDSON, 2017), e profundamente influenciado pelas tecnologias digitais. Diante desse contexto, justifica-se uma educação que priorize a formação de um estudante crítico e reflexivo.

Para nós, docentes de nível superior e preocupadas com a formação dos estudantes universitários, é imprescindível conhecer o perfil dos alunos, bem como entender qual é a visão dos discentes sobre o processo de aprendizagem. Nesse sentido, examinar onde, com quem, com o quê, e como os estudantes aprendem é uma forma de melhor conhecê-los e, assim, colaborar com a sua formação profissional e pessoal.

A aprendizagem é uma das ações mais importantes que nós, seres humanos, realizamos ao longo das nossas vidas. No entanto, muitas teorias não dão conta de explicar todas as dimensões do processo de aprendizagem. Assim, questionamos: quais são as principais características da aprendizagem? Como os estudantes consideram que aprendem? Em quais contextos eles explicam o seu aprender? Como eles são afetados pela vontade de aprender?

Foi possível constatar, conforme muitos autores defendem e seguindo as ideias de Baruch Spinoza (1980), que a aprendizagem no contexto universitário também é permeada por questões de afeto e que se torna necessário desencadear situações de interação nas quais os sujeitos sintam-se implicados com as próprias aprendizagens.

Educar e aprender são fenômenos bioculturais fundamentais que envolvem todas as dimensões do ser humano, em total integração do corpo e do espírito, do ser com o fazer. Quando isso não ocorre, produz-se alienação e perda do sentido social e individual no viver (MATURANA, 1996). Segundo o autor, preocupamo-nos muito mais com o ser do que com o fazer, mas é o fazer que vai trazer, de certa forma, as características deste ser. Isso nos faz pensar sobre a importância do ser e do fazer.

Assim, esta pesquisa teve como propósito explorar a visão dos estudantes universitários, das áreas das humanidades, sobre seus processos de aprendizagem e fatores intervenientes.

1.1 Aprendizagem de jovens no mundo contemporâneo

Constatamos que “[...] a aprendizagem é um fenômeno que envolve pessoas concretas que vivem em contextos sociais, reais e complexos [...]” (PHILLIPS, 2014, p. 10) e que as profundas transformações proporcionadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação na forma de acessar, armazenar e produzir informação aumentam a necessidade de entender o quê, como, onde, com quem e com o que os jovens aprendem na atualidade.

Os nascidos a partir dos anos de 1980 são considerados *millennials*, a geração da rede da mensagem instantânea, de jogadores, ou *homo zappiens*, “nativos digitais”, são vistos como mais inteligentes, mais atentos e até mais preparados (VENN; VRAKING, 2009). Tais considerações começaram a mudar com as proposições teóricas de Carr (2011), em seu texto *Superficiais: o que a internet está fazendo com nossas mentes?*. O autor aponta que as novas gerações de jovens apresentam diferentes motivações e práticas se comparadas às das gerações anteriores (SEEMILLER; GRACE, 2016; TWENGE, 2017). Eles utilizam formas multimodais de comunicação e de busca de informações (MCCRINDLE; WOLFINGER, 2009), optando preferencialmente pelo visual. Procuram exemplos práticos (SEEMILLER; GRACE, 2016), relacionando-se com as tecnologias digitais de maneira muito distinta dentro e fora das escolas (HERNÁNDEZ, 2017).

Esse cenário peculiar da aprendizagem dos jovens da sociedade atual, transpassado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, desvela uma transformação nas demandas da aprendizagem. A contemporaneidade exige uma formação acadêmica mais abrangente, levando em consideração os valores de solidariedade, respeito mútuo, baseados na ética.

No contexto específico da universidade, aumenta a necessidade de comunicar e motivar os jovens, a partir das suas visões de experiências de aprendizagem, que emergem das vivências pessoais que possibilitam conhecê-los e entendê-los (ERSTAD *et al.*, 2016; JORNET; ERSTAD, 2018; TWENGE, 2017). Ao mesmo tempo, surgem novas questões: a) Como entender um contexto de aprendizado que vai além dos relacionamentos e das estruturas institucionais? b) Como explorar as maneiras pelas quais os cenários, tecnologias e práticas estão interligados nas diferentes ecologias de aprendizagem? c) Como os jovens que participam da pesquisa se relacionam com o significado emergente de sua aprendizagem e, conseqüentemente, com o significado que veem para o desenvolvimento ao longo da vida?

1.2 Foco do estudo e perspectiva metodológica

O principal objetivo deste estudo foi explorar a aprendizagem dos jovens nos diferentes cenários, ambientes e ações pelos quais eles passam, a fim de revelar e compreender estes valores como fonte de conhecimento e experiência.

O estudo parte dos princípios da metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRE, 1986), na medida em que busca compreender como os estudantes universitários entendem o seu processo de aprendizagem a partir de uma visão da complexidade (MORIN, 2007). A proposta metodológica foi organizada por meio da construção de cartografias de aprendizagem elaboradas individualmente pelos estudantes, com a demanda de refletir sobre como eles acreditam que acontece o processo de aprendizagem ao longo das suas vidas.

Consideramos a cartografia de aprendizagem como “[...] uma construção social do mundo [...]” (HARLEY, 2002, p. 35). Deste modo, “[...] não se limita ao trabalho de acadêmicos. Artistas e ativistas também têm sido cada vez mais impulsionados pelo momento cartográfico, subvertendo frequentemente convenções cartográficas ou a autoridade da cartografia” (MCKINNON, 2011, p. 456).

As cartografias podem ser vistas como territórios existenciais que implicam universos sensíveis, cognitivos, afetivos, estéticos. Estes envolvem abordagens de processos concretos de subjetivação em relação às atribuições que são capturadas por meio do rizoma considerado o devir, ou seja, “[...] movimentos em direções diferentes ao invés de um único caminho, multiplicando suas próprias linhas e estabelecendo a pluralidade de conexões, imprevisíveis no espaço aberto e suave de seu crescimento” (SEMETSKY, 2008, p. 15). Assim, as cartografias proporcionam um processo subjetivo, levando em conta que “[...] a subjetividade é constituída pelo método cartográfico de mapear um território de problemas e eventos. A

subjetividade depende de nosso aprendizado da experiência de desenvolvimento” (SEMETSKY, 2013, p. 85).

O uso de métodos visuais nos permite avançar além dos rígidos limites do texto e da estrutura cognitiva da aprendizagem, promovendo a exploração de suas dimensões corporais emaranhadas com a matéria e com outros seres vivos e afetos. Optamos pelo uso de cartografia por considerá-la um método visual e artístico que possibilita explorar trajetórias, movimentos, formas de atuar, experiências e fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes. Esse método é utilizado por vários pesquisadores que seguem uma proposta pós-qualitativa de investigação com o objetivo de indagar diferentes acontecimentos, na medida em que possibilita levantar questionamentos inicialmente impensáveis e analisar as situações a partir de aspectos que surgem dos fatos. É uma forma que abre novas perspectivas de investigação em educação ao exigir perguntas que promovam reflexões inéditas sobre o tema investigado.

Cabe ressaltar que este trabalho está baseado no projeto de pesquisa *Conectar la universidad con el mundo y el aprender de los jóvenes*¹. Organizamos as oficinas em quatro encontros, dois com estudantes de pós-graduação em Administração e Educação, e dois com estudantes de graduação em Licenciaturas (Pedagogia, História, Geografia), totalizando trinta e oito participantes de uma universidade confessional comunitária do sul do Brasil. Ao todo foram realizadas trinta e oito cartografias e trinta e quatro narrativas. Alguns estudantes participaram da atividade; porém, por timidez, não apresentaram suas cartografias para o restante do grupo. Todos os encontros foram conduzidos pelas pesquisadoras.

6

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Participantes	Graduação – G	Pós-graduação - PG
Total de estudantes	19 estudantes	19 estudantes
Total de narrativas	15	19
Total de cartografias	19	19

Fonte: elaborada pelas autoras.

¹ Este projeto é subvencionado pelo programa CAPES PRINT. Também está ligado ao projeto *Percursos de aprendizagem dos jovens estudantes universitários: conceitos, estratégias, tecnologias e contextos* (PID2019-108696RB-I00) e ao projeto TRAY-AP - *Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos* (Ministério da Ciência e Inovação, Espanha, PID2019-108696RB-I00, <https://cutt.ly/ZHB2sAH>).

Cada encontro foi composto por dois momentos. Inicialmente apresentamos aos estudantes algumas ideias sobre as Teorias da Aprendizagem, buscando promover questionamentos e pensamento reflexivo acerca de suas aprendizagens. Em seguida, expusemos a importância e o interesse dos métodos narrativos e visuais, neste caso, as cartografias, na pesquisa.

No segundo momento, solicitamos aos estudantes a elaboração individual de suas cartografias sobre os espaços, pessoas, tempos, afetos, forças e elementos que configuram seu processo de aprendizagem (FIGURA 1). Depois disso, pedimos que contassem sobre as decisões que os levaram a realizar as suas cartografias e os sentidos atribuídos a elas. Assim iniciamos um diálogo com os participantes acerca da ressonância da explicação dos colegas que nos permitiam pensar as produções dos participantes e as suas narrativas. As reflexões sobre as aprendizagens e suas implicações serviram para ponderar os diferentes aspectos do processo no desenvolvimento pessoal e profissional de cada um. Todas as narrativas foram gravadas e, posteriormente, transcritas em uma tabela ilustrada pelas respectivas cartografias.

Figura 1 – Exemplo de cartografias realizadas pelos estudantes



Fonte: elaborada pelas autoras.

A visualização das cartografias nos permitiu identificar um conjunto de metáforas que evidenciam as dimensões corpórea, afetiva e contextual da aprendizagem. Após uma leitura detalhada de todas as transcrições, destacamos as diferentes temáticas que surgiram em cada narrativa ressaltada pelos estudantes.

Segundo Biesta (2013), há diferentes circunstâncias que contribuem para transformar a visão que temos sobre o aprender. Assim, buscamos atentar à interação entre o humano e o não humano, entre as interações que surgem durante o processo.

A partir da minuciosa observação das cartografias e da leitura das narrações, identificamos que as experiências mais significativas de aprendizagem estavam relacionadas com três áreas principais: dimensões contextuais da aprendizagem; dimensão subliminal e dimensão vivencial (experencial).

2 RESULTADOS

A análise constituiu-se a partir de um diálogo entre as narrativas dos estudantes, as cartografias e os autores que nos ajudam a interpretar e pensar acerca das diferentes formas de entender o processo de aprendizagem a partir dos estudantes. Quando os estudantes expuseram as suas cartografias de aprendizagem, iniciaram um diálogo com seus colegas que possibilitou um processo reflexivo sobre o que é aprender para eles. Trata-se, portanto, da síntese das diferentes visões e ambientes de aprendizagem significativos para cada participante da pesquisa, dos aspectos que influenciam e afetam as suas aprendizagens.

A seguir, serão expostas as referências encontradas para as três dimensões definidas: contextual, subliminal e vivencial. Considerar os pensamentos dos estudantes na atualidade é necessário para compreender como eles interpretam as suas vivências, quais as suas inquietações e as suas visões sobre o aprender.

2.1 Dimensão contextual

Inicialmente, a maioria dos participantes desta pesquisa apresentaram aspectos sociais e culturais como fatores determinantes em seus processos de aprendizagem. Em relação a aspectos contextuais, foram destacados os espaços sociais, acadêmicos (formal/informal), físicos (natureza) e tecnológicos. Em geral, os participantes indicaram os familiares como pessoas fundamentais às suas vidas; assim, a família, a escola e os clubes foram citados como espaços de convivência que tiveram grande influência nas suas aprendizagens. Há, nas narrativas dos estudantes, detalhes acerca de suas vidas que foram significativas para o seu desenvolvimento acadêmico. Além disso, eles salientaram a importância de haver um espaço no contexto acadêmico, como o proposto nesta pesquisa, para relatar esse tipo de vivência, já que, mesmo convivendo com os colegas de aula há bastante tempo, as experiências não

costumavam ser compartilhadas. Segundo Spinoza (1980), os afetos são intrínsecos à natureza humana, os vínculos são a base dos afetos e fazem parte da construção de um espaço educacional propício para a aprendizagem. Desse modo, inferimos que a realização das cartografias e a narrativa proposta tiveram importante significado para os estudantes.

Ademais foi possível perceber que muitas pessoas visualizam os seus percursos de aprendizagem a partir das famílias, “[...] eu vou aprendendo com a minha família, os meus amigos, com as viagens, com tudo que tem ao nosso redor” (ESTUDANTE – GRUPO 1), daí a importância de onde nascemos e crescemos. Porém, em nossa cultura, é mais comum institucionalizar a aprendizagem – no espaço acadêmico, a aprendizagem institucional é priorizada e grande parte da vida dos estudantes não é incluída. Por isso, consideramos que dialogar por meio das cartografias é uma forma de trazer à luz aspectos fundamentais da aprendizagem dos estudantes: “Eu acho que aprender na rua em ambientes externos é importante. Gosto de ir para rua para explorar os demais espaços que a gente tem. Coloquei exploração logo em seguida, porque exploramos os diferentes espaços” (ESTUDANTE – GRUPO 1).

O contexto acadêmico foi bastante mencionado, inclusive várias cartografias abordaram a sequência da vida acadêmica dos estudantes, desde a educação infantil até a educação superior, para representar os caminhos percorridos. Neste item também percebemos a distinção apresentada entre os contextos formais e informais. Ficou evidente que a aprendizagem acontece em diferentes contextos, não se restringindo somente ao contexto escolar.

As cartografias e as narrativas permitem questionar em que medida a aprendizagem é contextual. É algo fundamental para levar em conta, especialmente, na educação superior, o papel da formação social e cultural.

O primeiro momento que eu senti vontade de aprender alguma coisa, eu fui para a Itália, foi a primeira vez que consegui realizar um desejo de busca, de realização de conhecer uma nova cultura, uma nova língua. Ali despertou em mim várias sensações de como é aprender coisas novas, então eu me senti muda, me senti analfabeta, me senti ignorante. (ESTUDANTE – GRUPO 4).

A partir do relato destacado acima, convém salientar que as IES possuem uma responsabilidade social e por isso necessitam firmar parcerias a fim de fomentar o intercâmbio dos estudantes e experiências de internacionalização, propiciando mobilidade acadêmica que garanta uma formação multicultural, contribuindo para o respeito mútuo, promovendo a construção de espaços integrados de conhecimento.

Atkinson (2011) considera que o aprendizado tem a ver com o que afeta o sujeito e, portanto, o leva a mudar o olhar para si mesmo, para os outros e para o mundo. Nessa perspectiva, o aprendizado real é configurado como parte de um evento que transforma o estudante. A proposta do autor nos leva a considerar que a aprendizagem é, acima de tudo, uma questão de relacionamentos, em que o importante não são os *resultados*, mas os encontros possibilitados e as consequências sobre as subjetividades e os conhecimentos de cada um. Caminhos e respostas homogêneos não são esperados dessas experiências, e, sim, uma diversidade de caminhos que, quando cruzados nos modos de compartilhar (oral, visual, performativo, auditivo), expandem os sentidos de ser daqueles que estão dispostos a aprender por curiosidade, pesquisa e inquérito.

2.2 Dimensão subliminal

A partir das cartografias e narrativas estudadas, constatamos que muitos relatos estão relacionados com o aspecto subliminal da aprendizagem. Deste modo, a pesquisa sustenta que a aprendizagem acontece em todos os lugares e que, em muitas circunstâncias, o processo não se dá de forma consciente (MLODINOW, 2013). Muitos estudantes surpreenderam-se ao notar que nunca atentaram aos seus processos de aprendizagem, nem como, nem onde construíram determinados conhecimentos. Ainda que alguns curseem licenciatura e/ou estejam na área da educação, eles nem sempre pensaram em como aprender. Este é um fator importante a ser considerado por instituições e acadêmicos, visto que o processo de autorreflexão se destaca como um mecanismo pouco promovido, tanto nos programas de formação de professores quanto nas práticas escolares.

Com frequência os estudantes apontaram que os processos de aprendizagem estabelecem relação entre mente e corpo. Os participantes defendem – assim como vários autores (DAMÁSIO, 2018; MATURANA, 1996) – a ideia de que, para aprender, mente e corpo devem estar conectados. Uma das participantes evidenciou o quanto é importante o movimento entre o cérebro e os outros fatores que influenciam o seu processo de aprendizagem. Ela apresentou uma reflexão sobre a conexão necessária entre o cérebro (aspecto biológico do ser humano) e aspectos externos, como, por exemplo, a família, amigos, sociedade. É interessante destacar que, em sua cartografia, ela colocou o cérebro no centro: “[...] é a partir do cérebro que vou e volto” (ESTUDANTE – GRUPO 1, ver FIGURA 1, cartografia superior esquerda). Além disso, ela apontou a necessidade de considerar os recursos tecnológicos e como eles interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Para Damásio (2018, p. 27), “[...] los sentimientos no son una invención independiente del cerebro, sino todo lo contrario. Son el resultado de una asociación cooperativa entre el cuerpo y el cerebro”. A partir dessa ideia, é possível afirmar que somos num devir, somos seres num processo de vir a ser, em um contínuo ser variável ou estável, mas que não é absoluto nem necessariamente para sempre, ou seja, seres em constante mutação, influenciados por aspectos relacionados às emoções e aos sentimentos.

Portanto, os seres vivos constroem o conhecimento a partir de uma atitude ativa, pela interação, aprendem vivendo e vivem aprendendo. Essa ideia remete-nos a um aspecto do processo que trata sobre a emoção e a racionalidade que fazem parte do momento de aprender.

Então, o aprender envolve o corpo e a mente do sujeito e precisa considerar o ambiente social desse sujeito. Nesse sentido, é importante considerar a história de cada sujeito durante o processo de aprendizagem, bem como analisar a trajetória de cada um. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Damásio (2018) defende a visão sobre como corpo e mente estão relacionados e como nossas formas de organização social descendem das formas de vida unicelulares ao longo de milhões de anos. Os estudantes também destacaram a importância do cuidado e o amor que está inserido nesse ato, como o afeto interfere no processo de aprendizagem: “Eu acho que também o amor, não só pelas pessoas, mas também pela vida. A questão de estar sempre buscando novas coisas e não me contentar só com uma, só com o que eu tenho agora. O aprender é algo contínuo, sempre está se renovando” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Outro aspecto bastante salientado refere-se aos desafios vivenciados. Foi possível constatar que para alguns estudantes os momentos de desconforto, que geram dúvidas e mudanças, também promovem aprendizagem. A partir dessa ideia, houve destaque para a curiosidade como outro elemento fundamental no processo de aprendizagem: “[...] sempre é a curiosidade que me move a pesquisar e aprender sobre alguns assuntos. A interação com outras pessoas é fundamental, porque acho que a gente não consegue construir nada sozinho” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Por outro lado, para alguns estudantes o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a auto-observação e com a autoanálise, estas levam o sujeito a aprender a partir de situações solitárias. Nesse sentido, cabe trazer a teoria da aprendizagem autorregulada e a importância da reflexão. Para Zimmerman (2002), a autorregulação da aprendizagem envolve não apenas um conhecimento detalhado de uma habilidade, mas

também a autoconsciência, a automotivação e a capacidade comportamental de implementar esse conhecimento de maneira apropriada. Schön (1987) entende que o processo de reflexão na ação seria o primeiro passo, já que situa o conhecimento desse processo como condição prévia, necessária para compreender a atividade eficaz do docente diante de problemáticas singulares. Esse processo reflexivo serve para possibilitar a resposta docente frente a situações reais, levando em conta que o profissional deve colocar seus recursos intelectuais a serviço da situação: “Eu estou o tempo todo me avaliando, me colocando nessa situação de reflexão. Faz sentido que o estou fazendo? Estou indo pelo caminho certo? Então as perguntas, elas são muito presentes na minha vida” (ESTUDANTE – GRUPO 2).

Também surgiu uma reflexão interessante sobre o não saber, sobre a importância da consciência do que não se sabe. Nesse sentido, notamos a importância do processo reflexivo na aprendizagem.

[...] por aquilo tudo que eu acho que é a minha aprendizagem, o meu processo de aprendizagem, tem mais vazios do que cheios, [...] sempre alguma coisa cheia leva a alguma coisa vazia, uma coisa que eu aprendo vai me levar na direção de me dar conta de que eu não sei outra [...] Há sempre uma busca, quando esse copo está mais vazio do que cheio. (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Os estudantes apontaram a reflexão como uma atividade que promove a aprendizagem. Essa prática está diretamente relacionada com a aprendizagem autorregulada, citada anteriormente. Percebemos que, quando apresentam estas ideias, os estudantes estão se referindo a práticas individuais que dependem especificamente das suas ações no processo.

Por último, consideramos importante apresentar um apontamento que está relacionado com a necessidade de transformação e de mudança. A procura por algo novo aparece como marcante na trajetória de aprendizagem. Aqui parece importante relacioná-la com a curiosidade, já que o sujeito que muda algo na sua vida, em geral, está motivado pela busca de conhecimentos que o ajude a transformar algo da sua realidade; porém, esta característica, muitas vezes, não é consciente: “Eu também coloquei que o meu processo de aprendizagem, ele começa, e ele nunca acaba, acho que é algo contínuo, sempre se renovando” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

É interessante notar que as narrativas promoveram uma discussão sobre a importância da identidade dos estudantes no seu processo de aprendizagem. Para alguns deles realizar a cartografia os levou a pensar nas diferentes identidades que eles poderiam ter ao longo de suas vidas.

A princípio eu coloquei a ideia de que meu processo de aprendizagem sempre começou com a ideia de identidade, porque eu comecei achando que eu tinha uma e no final eu tenho duas, enfim, eu não me sinto mais uma pessoa no singular, eu sou plural. (ESTUDANTE – GRUPO 4).

A partir dessa reflexão sobre a dimensão subliminal, inferimos que muitas aprendizagens surgem de elementos que, em algumas circunstâncias, não são visíveis nem facilmente constatados: “Eu era uma criança que ouvia falar em várias línguas, queria falar e viajar pelo mundo, e a minha família não tinha isso de viajar, então eu sempre tive curiosidade, eu acho que assim despertou esse primeiro passo” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Muitos estudantes deixaram explícito que seus processos de aprendizagem tiveram cargas emocionais e afetivas que determinaram suas vidas. Assim, um importante volume de aprendizagem subliminal (MLODINOW, 2013) é constatado, e isso pode facilitar ou inibir a aprendizagem profissional, pessoal e a capacidade de transformar e se transformar.

2.3 Dimensão vivencial/experiencial

A terceira dimensão encontrada destaca a importância das experiências vividas pelos estudantes. Em suas narrativas, fica evidente que as vivências ao longo das suas vidas são determinantes para promover ou inibir os processos de suas aprendizagens. Tudo que aprendemos surge de uma transformação em coexistência com o outro, da importância que existe na relação com os outros. Isso é fundamental para uma aprendizagem significativa, para a experiência ótima de aprender, para que o aprender seja prazeroso e dê sentido para a pessoa.

Aprender é se renovar todos os dias e circular por vários ambientes para trocar conhecimento. Assim, acredito que a aprendizagem seja uma troca constante de conhecimento junto da observação, interpretação e percepção que cada um terá do mundo, ou seja, depende das vivências/experiências de cada pessoa. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

As vivências afetivas com as pessoas que conviveram durante a vida foi a experiência mais referenciada pelos participantes. Eles apontaram as relações com professores e colegas, que podemos relacionar com o contexto acadêmico, exposto anteriormente; porém, foram mais evidenciadas as relações com as famílias e com os amigos. Entre as 34 narrativas, esse aspecto foi citado 30 vezes, demonstrando, assim, a sua importância no processo de aprendizagem. Logo, cabe refletir sobre como as instituições educacionais se relacionam com

este fator, e como as escolas e universidades contemplam esta relação no processo de aprendizagem dos seus estudantes.

Eu posso escutar, eu posso ouvir e até aprender por um tempo, mas eu esqueço. O afeto é que faz com que eu aprenda alguma coisa [...] Eu até pego informação, mas eu não dou um sentido, significado. Eu não tenho memória daquela aprendizagem. Será uma memória que vai embora. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Salientamos a importância do espaço de diálogo e reflexão em sala de aula, visto que para vários estudantes a vontade de saber, muitas vezes, surge a partir das trocas com os colegas e professores. Isso também implica a necessidade de lidar com a dúvida e a incerteza. Assim, por meio dos debates, as pessoas construirão as suas hipóteses, apresentando conflitos cognitivos que lhes darão motivação para aprendê-lo: “Aprendo muito com os debates, eu acho que qualquer assunto deve ser estudado a partir de um debate e assim relacionar com o resto dos conhecimentos. Com a interação e o debate, a gente está vendo o posicionamento do outro” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

A relação entre a teoria e a prática foi outro aspecto bastante apontado pelos participantes. Vários estudantes colocaram a importância de vivenciar na prática as teorias ensinadas em sala de aula. Nesse sentido, eles destacam a importância de poder refletir sobre os temas estudados, conectando-os com as vivências práticas: ver, ouvir, observar, brincar e registrar foram algumas das ações consideradas importantes para aprender melhor.

Para finalizar a explanação relacionada à dimensão experiencial, também foi destacada a importância dos intercâmbios estudantis e das viagens no processo de aprendizagem. Esta foi considerada como uma experiência que possibilita vivenciar um contexto que promove a curiosidade e o interesse por novos conhecimentos.

3 OUTRAS REFLEXÕES

Neste espaço dialogaremos, de forma geral, com as cartografias e narrativas dos estudantes e as nossas ressonâncias em relação às narrativas em relação aos seus processos de aprendizagem. Inicialmente vários estudantes apontaram as dificuldades para iniciar a tarefa, fruto da ausência de familiaridade com relação a essa metodologia de investigação, e para realizar atividades que vão além da expressão oral e escrita. Constatamos que, em termos gerais, as universidades pouco desenvolvem atividades envolvendo arte e cultura visual, já que priorizam a expressão textual.

Fui para a internet ver como se fazia uma árvore, porque não sou boa em desenhos, enquanto eu estava construindo, eu não me dei conta de que tudo que eu colocava tem a ver em como eu penso, como eu aprendo e eu só me dei por conta disto quando a professora apresentou o mapa dela. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

A expressão visual encontrada nas cartografias também se constitui num elemento fundamental de análise, interpretação e representação da individualidade do ato de aprender. Cada indivíduo interage com as informações de maneira singular, manifestando estilos de aprendizagem. As criações visuais requerem um toque pessoal que garanta suas idiossincrasias, e este é exatamente o caso da aprendizagem. Há conhecimentos comuns e necessários à integração pessoal e profissional do indivíduo na sociedade, mas estes precisam abrir espaços para repensar a vida de cada um: “No início senti dificuldade em fazer a cartografia, mas depois me peguei que eu não queria parar mais de desenhar, tinha que ir para o intervalo, e não conseguia parar, muitas coisas vêm à cabeça nesta atividade” (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Os estudantes também expressaram que, mesmo havendo muitos aspectos em comum entre as cartografias, todas tinham a sua singularidade, cada cartografia era única, de cada pessoa, não existia uma igual a outra, o que expressa o processo de aprendizagem como único.

[...] torna-se importante compreender que a maneira de aprender será diferente para cada pessoa, que as relações são fundamentais para a aprendizagem acontecer, porque através delas é possível trocar conhecimento e entender o outro, aprendendo a respeitar o diferente, a conviver em sociedade e a estabelecer vínculos, os quais contribuirão para nossa aprendizagem emocional. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Oito estudantes representaram suas cartografias por meio do desenho de uma árvore. Esta forma de expressão nos permite pensar nas relações que se estabelecem levando em consideração a natureza. Uma das estudantes destacou a importância das raízes das árvores para o desenvolvimento humano.

Pensei numa árvore porque gosto da natureza, e elas são influenciadas pelas estações do ano e pelo clima; assim, desenhei o sol, a chuva, tempestade, que representam, assim como nós, percalços e dificuldades que ocorrem durante a vida e que refletem em nosso aprendizado. (ESTUDANTE – GRUPO 1).

Pensei em desenhar algo mais orgânico, mais natureza, eu coloquei as raízes e nelas o que eu acredito ser a base de tudo, professores, família, amigos, etc., seriam os afetos que nos impulsionam. (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Outra estudante, do Nordeste do Brasil, apresentou sua cartografia a partir de uma rede. Ela apontou todo o significado desse objeto em sua vida e as possibilidades de reflexões que surgiram. Esta narração estimulou o diálogo com muitos colegas a partir de sua cartografia.

Se eu pudesse, eu faria toda a minha cartografia dentro de uma rede porque para mim ela tem muito sentido, a rede lembra muito a minha família, muito movimento, ela é dinâmica, dependendo do jeito que a gente deita, ela cria o jeito do teu corpo, do teu estilo, ela suporta um determinado peso e para mim veio muito essa imagem desse aprendizado, por isso eu trouxe da família de tudo aquilo que eu aprendi em casa. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Durante as narrativas, os estudantes estiveram muito atentos aos depoimentos dos colegas, demonstrando, assim, que, quando uma informação é apresentada com uma carga emocional, histórica e contextual, ela promove a atenção e o desejo de participar de todos.

Muitos participantes apontaram que o fato de contar as suas histórias para os colegas é uma atividade pouco usual no contexto universitário. Eles afirmaram que essa parte da atividade fez com que se sentissem mais próximos do grupo, desenvolvendo o sentimento de pertencimento e valorizando o compartilhamento das histórias dos colegas, possibilitando, assim, maior identificação entre os pares.

Levando em consideração as questões mencionadas, vale salientar que a produção da cartografia permitiu revisitar as minhas experiências de aprendizagens, mesmo não estando completa, possibilitou a reflexão e a observação da minha trajetória de aprendizagem pessoal e institucional. (ESTUDANTE – GRUPO 1).

Enquanto os colegas estavam apresentando, eu comecei a grafitar mentalmente o que seria um processo de aprendizagem para mim. E eu comecei a ficar assustado porque tudo que havia sido apresentado, até agora, era muito diferente daquilo que eu me propunha a fazer, e, quando a colega falou da rede, fez muito sentido para mim. (ESTUDANTE – GRUPO 3).

Assim como indicaram que contar aspectos de suas histórias para os colegas foi significativo, também foi destacada a importância de ouvir os colegas e o fato de ser inspirador compartilhar as caminhadas de vida com os colegas: “Eu acho interessante como ela conseguiu relacionar a vida dela com a história, com as seguranças e inseguranças dela. Eu vou começar a viajar” (ESTUDANTE – GRUPO 4).

Também explicitaram que as cartografias lhes proporcionaram parar e pensar sobre as suas vidas e sobre um tema tão importante como é o ato de aprender. Indicaram que as cartografias deixam algumas lacunas, na medida em que, em determinadas circunstâncias, se torna difícil expor, de forma visual, aspectos que oralmente seriam mais bem manifestados.

Alguns pensamentos são difíceis de representar, assim como os movimentos, as transformações, as mudanças que acontecem na elaboração das cartografias.

A cartografia pode servir como potencializador do próprio desenvolvimento. Por outro lado, ela pode apresentar fragilidades e se tornar um objeto que convida a pensar, por ser limitada por sua materialidade, de não poder representar tudo, pois alguns elementos podem ser deixados de fora, se tornando incompleta. (ESTUDANTE – GRUPO 2).

Houve relatos também de que a coragem por buscar novas experiências e sair da zona de conforto promove maior consciência do não saber e impulsiona o aprender. Este aspecto do processo de aprendizagem nos chamou a atenção, já que, nos contextos educacionais, os docentes podem contribuir para provocar, nos estudantes, novas formas de pensar, novos horizontes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

Pesquisadores como Costa e Oliveira (2010) têm demonstrado que os recursos pessoais trazidos pelos estudantes universitários são decisivos no processo de aprendizagem e permanência na universidade. Nesse sentido, este artigo traz informações relevantes relacionadas à aprendizagem dos jovens universitários nos diferentes cenários que necessitam ser considerados nas práticas institucionais e pedagógicas por envolverem aspectos indispensáveis nos processos de ensinar e aprender.

Entre as contribuições importantes que este estudo pode fornecer à universidade, aos professores e aos investigadores da temática, destacamos o papel das vivências estudantis de aprendizagem como reveladoras de um perfil acadêmico da contemporaneidade que suscita reflexões para repensar o processo de ensino e de aprendizagem nas Instituições de Educação Superior (IES). A variedade de condições que influenciam o desempenho acadêmico pode estar aliada às dimensões contextuais da aprendizagem, à dimensão subliminal e à dimensão experiencial, como foi desvelado pelos dados da pesquisa aqui apresentada. Essa heterogeneidade de dimensões possibilita-nos melhor compreender perfis de jovens universitários a partir de suas visões e dos seus contextos de aprendizagem.

Enfocando a aprendizagem a partir de uma perspectiva contextual, levando em consideração os fatores sociais e culturais que influenciam o aprender tanto em ambientes informais quanto formais, destaca-se o papel fundamental das relações interpessoais como determinante no processamento do aprender. Dessa forma, é responsabilidade das IES atentar

para a dimensão interpessoal, bem como para a construção de vínculos relacionais com pares na construção de suas propostas pedagógicas.

Outro aspecto emergente dos resultados desse estudo diz respeito à dimensão subliminal da aprendizagem, ou seja, o sujeito aprende em uma diversidade de circunstâncias e em distintos espaços, nem sempre de forma consciente. Por isso, faz-se necessária uma atenção especial ao desenvolvimento da autorregulação para a aprendizagem, implicando uma melhor construção do conhecimento. O jovem universitário autorregulado apresenta um maior envolvimento com os estudos e, conseqüentemente, possui uma elevação no rendimento acadêmico.

Convém salientar também que a dimensão vivencial/experiencial despontou como fator preponderante nas vivências de aprendizagem destacadas pelos estudantes. Os investigados apontam a importância das relações estudantes-professor, estudantes-estudantes, como oportunidade de diálogo na sala de aula, aproximando-os e facilitando-lhes a constituição de vínculos afetivos, indispensáveis nos processos de ensino e aprendizagem.

Finalizando estas considerações, destacamos a importância de valorizar os estudos resultantes de pesquisas científicas, trazendo suas contribuições, a fim de promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodologias de ensino adotadas nas Instituições de Educação Superior. Aproximar a pesquisa e o ensino universitário é uma forma de compreender aspectos subjetivos da aprendizagem dos jovens que podem contribuir para o entendimento do processo educacional na sua amplitude.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, D. **Art, equality and learning**: pedagogies against the state. Rotterdam: Sense, 2011.

BIESTA, G. J. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARR, N. **Superficiales**: ¿qué está haciendo internet con nuestras mentes? Bogotá: Taurus, 2011.

COSTA, L.; OLIVEIRA, M. Vivências e satisfação acadêmica em alunos do ensino superior. **Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior**, Coimbra, v. 13, n. 19, p. 13-32, 2010.

DAMASIO, A. **El extraño orden de las cosas**: la vida, los sentimientos y la creación de las culturas. São Paulo: Planeta, 2018.

ERSTAD, O.; KUMPULAINEN, K.; MÄKITALO, Å.; SCHRØDER, K. C.; PRUULMANN-VENGERFELDT, P.; JÓHANNSDÓTTIR, T. (ed.). **Learning across contexts in the knowledge society**. Rotterdam: Sense, 2016.

HAIDT, J.; LUKIANOFF, G. **La transformación de la mente moderna: cómo las buenas intenciones y las malas ideas están condenando a una generación al fracaso**. São Paulo: Deusto, 2019.

HARLLEY, J. B. **The New Nature of Maps: essays in the history of cartography**. Baltimore: Hopkins University Press, 2002.

HERNÁNDEZ, F. (ed.). **¡Y luego dicen que la escuela pública no funciona!** Investigar con los jóvenes sobre cómo transitan y aprenden dentro y fuera de los centros de secundaria. Barcelona: Octaedro, 2017.

JORNET, A.; ERSTAD, O. From learning contexts to learning lives: studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. **Digital Education Review**, Barcelona, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2018.

LEMOINE, P. A.; HACKETT, P. T.; RICHARDSON, M. D. Global higher education and VUCA – volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. *In*: MUKERJI, Siran; TRIPATHI, Purnendu (ed.). **Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education**. Pennsylvania: IGI Global, 2017. p. 549-568.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. **El sentido del humano**. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones Granica, 1996.

MCCRINDLE, M.; WOLFINGER, E. **ABC of XYZ: understanding the global generations**. Randwick: UNSW Press, 2009.

MCKINNON, I. Expanding cartographic practices in the social. *In*: MARGOLIS, E.; PAUWELS, L. (ed.). **The sage handbook of visual methods**. Thousand Oaks: Sage, 2011. p. 452-473.

MLODINOW, L. **Subliminal: ¿cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento?** São Paulo: Planeta, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PHILLIPS, D. C. Research in the hard sciences, and in very hard “softer” domains. **Educational Researcher**, Washington, v. 43, n. 1, p. 9-11, 2014.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1987.

SEEMILLER, C.; GRACE, M. **Generation Z goes to college**. San Francisco: Jossey Bass, 2016.

SEMETSKY, I. Learning with bodymind. Constructing the cartographies of the unthought. *In: MASNY, D. (ed.). Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Guattari perspective.* Rotterdam: Sense, 2013. p. 77-92.

SEMETSKY, I. **Nomadic education:** variations on a theme by Deleuze and Guattari Perspective. Rotterdam: Sense, 2008.

SPINOZA, B. **Ética demostrada según el orden geométrico.** Barcelona: Orbis, 1980.

TWENGE, J. Igen. **Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy and completely unprepared for adulthood, and what that means for the rest of us.** New York: ATRIA Books, 2017.

VENN, W.; VRAKKING, B. **Homo zappiens:** educando na era digital. Porto Alegre: Penso, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory into Practice,** Ohio, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Recebido em: 25 abr. 2023.

Aceito em: 18 jul. 2023.