

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: INTERAÇÕES MEDIADAS PELOS RECURSOS TECNOLÓGICOS DE COMUNICAÇÃO

Angela Maria Frias Gonzalez
Buzzetto
Geraldo Antônio Fiamenghi-Jr
Marjorie Cristina Rocha Silva

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar as percepções de aprendizagem dos alunos e as possíveis interferências nas formas de relação professor-aluno mediadas pelos recursos tecnológicos de comunicação. Os dados foram coletados por meio de um questionário em uma Faculdade Particular de São Paulo, em 46 alunos do primeiro ano de um curso superior, de ambos os sexos, entre 19 a 25 anos de idade. A aplicação grupal durou aproximadamente 50 minutos. Segundo a análise de conteúdo, destacaram-se situações em sala de aula cujas relações entre professores e alunos foram essenciais pelo vínculo afetivo estabelecido. Embora os participantes utilizem o celular continuamente, afirmam preferir as conversas 'cara a cara', por serem mais pessoais, permitirem perscrutar os estados emocionais e reações do outro, constituírem mais sigilosas e prazerosas. Essa temática é importante, pois as mudanças nas formas de interação demandam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Novas gerações. Novas tecnologias. Psicanálise. Relacionamento interpessoal.

TEACHER-STUDENT RELATIONSHIPS: INTERACTIONS MEDIATED BY COMMUNICATION TECHNOLOGY RESOURCES

ABSTRACT

This research aimed at analyzing students' perceptions of learning and the possible interferences in terms of teacher-student relationships mediated by communication technology resources. Data collection was obtained through a questionnaire at a private college from São Paulo, with 46 first year undergraduates, from both sexes, between 19 and 25 years old. The group application lasted approximately 50 minutes. According to the content analysis, some situations in the classroom emerged in which relations between teachers and students were essential due to the affective bond established. Although the participants use their mobile phones continually, they allege a preference for 'face to face' conversations, as they are more personal, they allow to look into emotional states and someone else's reactions, being more private and pleasurable. Such subject is relevant because shifts in ways of interaction demand a new look in the teaching and learning process.

KEYWORDS: Learning. New Generations. New Technologies. Psychoanalysis. Interpersonal Relationship.

Enviado em: 09/04/2018
Aceito em: 16/04/2018
Publicado em: 30/04/2018

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE PARA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS INTERATIVOS

As mudanças nas formas de comunicação e na rapidez de aquisição das informações desencadeiam alterações também no cenário educacional, de forma que o conhecimento é adquirido de diversas maneiras. Com o amplo acesso e uso de novas tecnologias, passa-se a reorganizar os currículos e metodologias utilizadas na prática educacional. E, o uso da tecnologia digital, principalmente das redes de comunicação e informação, muda a dinâmica do processo interativo.

A aprendizagem para ser significativa, na concepção de Ausubel (1982), depende da estrutura cognitiva e da interação social em medidas simultâneas, sendo dinâmica (PRAIA, 2000). Para a aprendizagem ser significativa é necessário que o processo de ensino faça sentido para o aluno, de forma que a informação deverá interagir com os conceitos já existentes na estrutura cognitiva do aprendente, com base nos mapas conceituais ('subsunçores'). A construção do conhecimento requer a participação do aluno, a afetividade, a emoção, o potencial criativo de forma a tornar esse processo pedagógico mais interativo. E, o papel do professor é formar indivíduos conectados com informações passíveis de tornarem-se conhecimento (AUSUBEL, 1982).

À luz da psicanálise, outro fenômeno essencial para discorrer sobre a concretização de uma aprendizagem significativa no ambiente pedagógico é a transferência. Transferência é um fenômeno que ocorre na relação paciente/terapeuta, de forma o desejo do paciente irá se apresentar atualizado, com uma repetição dos modelos infantis (LAPLANCHE, PONTALIS, 1986). As figuras parentais e seus substitutos serão transpostos para outro significativo (escola/professor). E, assim sentimentos, desejos, impressões dos primeiros vínculos afetivos serão vivenciados e sentidos na atualidade.

Lacan (1991) traz uma importante contribuição estruturando o inconsciente a partir da linguagem, destacando seu aspecto simbólico, em que a própria linguagem é simbólica. Temos então que a transferência está presente em todo e qualquer tipo de relação do sujeito com o Outro, como o amor dirigido ao saber. Assim, o processo de ensinar exige que se considerem as forças presentes na relação do sujeito com seu desejo inconsciente e com a cultura, senão, estaremos perpetuando uma repetição, do mesmo, impossibilitando a criação e a demarcação de lugares pelo sujeito.

Um elemento fundamental para a compreensão da questão do desenvolvimento das relações interpessoais está no Estádio do Espelho, proposto por Lacan. Destaca-se o fato de que a criança seja capaz de reconhecer como sua uma imagem no espelho e de interessar-se por ela. Lacan (2005) afirma que o conceito de identificação é a única chave possível para a compreensão dos fatos encontrados nesses experimentos. Em outras palavras, para Lacan (1998),

ao assumir uma imagem, instaura-se a 'sensação' de falta, já que só conseguirá ver-se por completo quando tiver à presença de um outro. A incompletude é algo inerente ao ser humano. Freud (1914/1968) já havia percebido que não existe, no início, uma unidade compatível ao eu do indivíduo, devendo 'esse eu' ser construído. Para descrever a fase do espelho, Lacan se utilizou de um certo esquema ótico, que fosse capaz de introduzir, além da constituição do eu, também a função do sujeito na relação especular. Portanto, segundo Lacan, se a criança exulta quando se reconhece em sua forma especular, é porque a completeza da forma se antecipa com relação ao que logrou atingir; a imagem é, sem dúvida, a sua, mas ao mesmo tempo é a de um outro. Devido a esse intervalo, a imagem de fato captura a criança, com a qual se identifica.

Lacan (1949) trabalha com os conceitos de simbólico, imaginário e o real. O imaginário é, basicamente, o registro psíquico correspondente ao ego (ao eu), cujo investimento libidinal foi denominado por Freud de Narcisismo. Qualquer identificação é imaginária em todas as ocasiões. Identificar é dissolver as fronteiras que poderiam distinguir e separar o ego do outro. A identificação corresponde, portanto, almeja a totalidade, completude e autossuficiência. O imaginário se alimenta da miragem do outro, uma miragem na iminência da dissipação e da perda (BRAGA, 1999).

O registro psíquico do real não deve ser confundido com a noção corrente de realidade. Para Lacan (2005), o real é aquilo que sobra como resto do imaginário e que o simbólico é incapaz de capturar. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável ao sujeito do desejo para quem a realidade tem uma natureza fantasmática. Real é aquilo que falta na ordem simbólica, os restos que não podem ser eliminados em toda articulação do significante, aquilo que só pode ser aproximado, jamais capturado (BRAGA, 1999).

O registro do simbólico é o lugar do código fundamental da linguagem. Ele é Lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro. O Outro, grafado em maiúsculo, foi adotado para mostrar que a relação entre o sujeito e o grande Outro é diferente da relação com o outro recíproco e simétrico ao eu imaginário. O imaginário é a categoria psicanalítica da demanda de amor; o real é a categoria da pulsão e o simbólico, do desejo. A análise da demanda de amor, de fato, revela que ela depende da linguagem, não há demanda sem linguagem, pois a demanda humana se expressa através de signos ou através do que chamou de cadeia de significantes.

1.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PERANTE A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

Conectados com meios como o celular e o computador, o homem se envolve cada vez menos com o outro, consigo mesmo e com os valores fundamentais consagrados pela cultura do viver em grupo (LEVISKY, SILVA, 2010). Segundo Canevacci (1990), existe uma pressão social em que a cultura de massa e a visual passam a fundir-se. Tais movimentos representam

transformações antropológicas mais abrangentes referentes aos valores sociais aceitos. Muitas vezes para terem um sentimento de pertencimento de grupo, as pessoas internalizam ideias como sua verdade e ideologia, dentro de seu imaginário. Segundo Canevacci, “o indivíduo contemporâneo não tem uma dimensão subjetiva, familiar ou amistosa, a não ser que seja mediada por imagens visuais” (2001, p. 245).

As possibilidades virtuais podem redefinir e ampliar a modalidade das relações. Levisky e Silva (2010) também destacam que a era pós-moderna caracteriza-se pelo desenvolvimento da alta tecnologia e de grandes descobertas que revolucionaram a vida, aproximaram os continentes, trazendo consequências e transformações que se refletem na formação da identidade do sujeito. A difusão do conhecimento, das trocas de experiências e a maior facilidade na comunicação modificaram substancialmente a maneira de o sujeito ser, estar e agir no mundo globalizado. Entretanto, não necessariamente substituem o contato físico, a presença afetiva entre outros, que exigem tempo e espaço para se materializar (BARBOSA, et al., 2013).

Não se pode negar o lado positivo das tecnologias midiáticas, no entanto, podem revelar funcionamentos e desejos infantis de onipotência e ao mesmo tempo desamparo, se passarem a substituir formas de interação mais reais.

Como ressalta Paula Junior (2006), é preciso identificar formas de dialogar e interagir com os jovens, principalmente por estarmos desfrutando de enormes avanços tecnológicos em termos de comunicação, o que contrasta com uma pobreza cognitiva. O desafio do professor é despertar a atenção dessa juventude para a solução dos problemas sociais, a preocupação com a coletividade deixando em segundo plano um comportamento egocêntrico e individualista.

Ferreira (2010), a respeito de afetividade e tecnologias educacionais, conclui que tudo depende do uso que se faz das tecnologias e das informações, pois, diante de escolhas e possibilidades variadas de ação e comunicação, o educador precisa se posicionar como orientador das múltiplas formas de alcançar o conhecimento.

Nessa interação, educar é transformar, ajudar na construção da identidade, do projeto de vida, no desenvolvimento de habilidades e emoções, sendo o professor um mediador no processo de realização pessoal, social e profissional (KUPFER, 2005). Estamos na era do conhecimento tecnológico, reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar, e a integrar o individual, o grupal, o social, o humano e o tecnológico, e o mais importante é aprender e não a imposição de um único padrão de ensino (MORAN, 2000).

Meier (2014) destaca que essa é uma geração de nativos digitais ligados a novas tecnologias, comunicando-se de uma forma diferente, menos pessoal e mais robotizada. Nesse ínterim, novas formas de adoecimento psíquico apontam para o fato de que essas mudanças colocam ainda mais em risco os limites da subjetividade, gerando uma crise naquilo que vem há anos nos constituindo como sujeitos: a experiência da interioridade. Os sofrimentos psíquicos de maior destaque na atualidade, tais como crises de ansiedade, pânico, distúrbios da imagem corporal, sentimento de

irrealidade de si, sentimento de insuficiência (EHRENBERG, 1998), entre outros, evidenciam a falta de estabilidade do eu e a ausência de uma área de repouso (WINNICOTT, 1963/1990).

Nery (2008) afirma que os gestores precisam estar atentos a estas mudanças no e para o mundo tecnologicado, de forma a permitir uma sintonia com os alunos. Sendo assim, o uso das tecnologias (celular, computador, internet, televisão, entre outros) dentro das atividades pedagógicas deve contribuir como ferramenta de ensino, de tal modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais próximo do aluno e da comunidade escolar, e a afetividade deve estar presente nessa interação (FREIRE, 2003).

Este estudo, portanto, tem como objetivo compreender aspectos da subjetividade de alunos do ensino superior no que se refere às percepções de aprendizagem e formas de interação com os professores e entre os pares. Nessa perspectiva, tem-se como alvo averiguar também o quanto os recursos tecnológicos de comunicação podem interferir ou favorecer o aparecimento de aspectos conscientes e inconscientes de aprender e interagir nesses espaços formais de aprendizagem.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Esta pesquisa utilizou uma abordagem quali-quantitativa, que permite uma aproximação ao objeto de estudo com possibilidades de explorar aspectos quantitativos e aprofundar qualitativamente os elementos pesquisados (RICHARDSON, 1999).

Participaram 46 alunos do primeiro ano de um curso superior de Administração de uma faculdade na região metropolitana de São Paulo, de ambos os sexos, numa faixa etária compreendida entre 19 a 25 anos de idade (média=22,0; desvio padrão=2,4), sendo a maioria até 22 anos e do sexo feminino (65%).

2.1 INSTRUMENTOS

Questionário de pesquisa – elaborado para a coleta de informações sobre os dados pessoais e acerca das percepções do aluno sobre uso diário do celular no cotidiano e nos ambientes de aprendizagem, e acerca das relações nesse ambiente.

2.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES E ANÁLISE DE DADOS

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CAAE 50445715.6.0000.0084, parecer 1.306.445) e o consentimento dos responsáveis pela Instituição, em um período previamente agendado, foi solicitada a assinatura dos participantes aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. A aplicação coletiva dos questionários durou aproximadamente 50 minutos, numa sala de aula reservada para a aplicação.

Os dados foram tabulados no programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 20.0 e realizada a análise descritiva das informações contidas no questionário para a caracterização das participantes. Na sequência, foram realizadas as análises de conteúdos dos questionários para a construção de núcleos de percepções as

situações de aprendizagem e interação com colegas e professores. Também para a análise lexical pode-se contar com o *software* estatístico gratuito IRAMUTEQ (www.python.org). Os resultados foram discutidos principalmente à luz da Psicanálise para buscar entender as formas de relação professor-aluno e entre os pares nas situações de aprendizagem, principalmente a partir dos recursos tecnológicos de comunicação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente serão apresentadas as estatísticas descritivas das respostas objetivas dos alunos ao questionário. Todos os participantes declararam que fazem uso do celular, sendo 96%, mais de duas vezes ao dia (n=43). Dos 46 participantes, 37% (n=17) não consideram normal utilizar o celular no intervalo das aulas em vez de conversar pessoalmente e 52% (n=24) dos alunos relataram não utilizar o celular durante a aula. De forma diferenciada do que comumente esperado no cotidiano e apontado por alguns autores (por exemplo, LEVISKY, SILVA, 2010), os alunos pesquisados destacaram, em sua maioria, não necessitar do celular durante as aulas e, inclusive, considerar esse recurso muitas vezes invasivo.

A maior parte dos participantes (72%) utiliza a internet para pesquisa em sala de aula e também afirma que os professores permitem utilizar o celular em sala de aula (67%). Tais apontamentos revelam as modificações nas relações de aprendizagem para acompanhar os momentos de acelerada transformação dos valores que norteavam a vida cotidiana (BIRMAN, 2012; CANEVACCI, 1990; LEVISKY, SILVA, 2010). De forma complementar, autores como Moran (2007) e Machado e Silva (2003), destacam os benefícios do uso das tecnologias no processo de consolidação da aprendizagem e facilitação das interações em sala de aula. Para tanto, é necessário que os educadores consigam manejar, interpretar e acolher, tais formas alternativas.

Quando questionados a respeito de sentirem-se mais à vontade em conversas pelo celular (questão 8), grande parte das respostas indicou um desejo de conversar pessoalmente, em vez de usar o celular. Embora os participantes utilizem o celular continuamente, afirmam preferir as conversas ‘cara a cara’, por serem mais pessoais, permitirem perscrutar os estados emocionais e reações do outro, serem mais sigilosas e éticas, ou, inclusive, mais prazerosas. Por exemplo, um participante respondeu: *“Gosto de conversar cara a cara, por mensagens a pessoa receptora poderá interpretar de forma diferente ou errada, a transmissão e intuito da mesma, pessoalmente isso não acontece, por esse motivo prefiro pessoalmente e evito dúvidas”*

Por outro lado, aqueles que preferem as conversas pelo celular indicam apresentar dificuldades pessoais nos relacionamentos, com justificativas que envolvem timidez e dificuldade em dizer não em situações face a face, o que é possível ao se utilizar o celular. Percebe-se que mesmo com as possibilidades e atrativos dos recursos tecnológicos de comunicação, os estudantes demonstram uma maior preferência pelos contatos face a face (BARBOSA, et al., 2013; MORAN, 2007). Essas percepções demonstram a importância da

relação aprendente-ensinante-conhecimento, mesmo por meio de interações com todos os tipos de tecnologias. Nesse cenário complexo de emoções e significados, mais do que conhecimentos, são realizados trabalhos psíquicos de construção e reconhecimento, cujas interações podem facilitar ou não esse processo de construção da identidade (BEILLEROT, 1996; FERNÁNDEZ, 2001; FERREIRA, 2010). Tal movimento é oposto à perspectiva crítica a respeito da tendência a abolir a distinção entre realidade e virtualidade, e ausência de vínculos concretos comumente associados ao aumento do uso desses recursos tecnológicos.

Com o auxílio do *Software* IRAMUTEQ, também segmentos de texto foram classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles repartido em função da frequência das formas reduzidas (Método da Classificação Hierárquica Descendente - CHD). Esta análise visa obter classes de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes (CAMARGO, JUSTO, 2013).

A partir dessa análise, é possível observar que somente 27% das categorias estariam dispostas na categoria de preferência por falar ao celular.

No que diz respeito à questão 10 (Na sala, você prefere realizar trabalhos sozinho ou em equipe? Justifique), as repostas dos participantes indicam situações significativas das relações interpessoais no contexto da atualidade. Por um lado, compreendem a necessidade de trabalho em grupo, inclusive no contexto corporativo, pois as pessoas não conseguem mais isolar-se completamente. Assim, nesse foco, as respostas incluem a possibilidade de partilhar ideias, discutir, conhecer outras formas de pensamento, embora reconhecendo os desafios de se trabalhar de forma grupal: *“Equipe, pois existe o contato com o próximo e isso me proporciona uma série de aprendizados, absorvendo aquilo que para mim é importante tanto na parte intelectual quanto na social”*.

Porém, pode-se depreender das respostas preferenciais ao trabalhar sozinho, que existe uma necessidade de controle, um processo de desconfiança da capacidade, envolvimento e responsabilidade de outro, que trazem, conforme um dos participantes “dor de cabeça”. Segue percepção de uma das participantes: *“Sozinha, pois muitas vezes os outros não têm o mesmo compromisso que você e dedicação, o que acaba trazendo conflitos”*.

Por meio do IRAMUTEQ, foi possível concretizar uma Análise de similitude que possibilita identificar as concorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexão entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura da representação (CAMARGO; JUSTO, 2013). Tal representação clarificou a importância dada ao trabalho em equipe no que se refere à facilitação pela troca, interação, aprendizado e conhecimento adquirido. Nesse espaço, ao educador cabe mediar dificuldades, resistências, no âmbito do processo formativo; processo facilitado quando consideradas as transferências e mecanismos de defesa inconscientes que atuam nessas relações – por parte dos alunos, gestores e também professores (ALMEIDA,

2000; FERNÁNDEZ, 2001; FERREIRA, 2001; KUPFER, 2005; LAPANCHE, 1986).

Na questão 11 (Seus professores demonstram preocupação que os alunos aprendam a disciplina?), para a maioria dos participantes, os professores preocupam-se com a aprendizagem dos seus alunos. As respostas indicam que os professores disponibilizam conteúdos, tiram dúvidas, e apresentam exemplos da aplicação do conteúdo a situações da vida cotidiana de trabalho. Algumas das percepções dos alunos sobre a preocupação dos professores merecem destaque: *“Fazem a parte de mostrar e conversar sobre o quanto é fundamental o conhecimento, porém cabe a cada aluno seu interesse”*.

As análises indicativas da questão 11 demonstram a importância do interesse, desejo e vínculo do professor nas relações de aprendizagem. Assim, cabe retomar os ensinamentos de Ausubel (1982) a respeito de a aprendizagem ser significativa para o aluno. O professor deve utilizar recursos que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria, aspectos esses também desejados pelos alunos respondentes (conceitos acompanhados de prática, afetividade, exemplos e exercícios).

Na questão 12 (Seus professores procuram ajudar quem tem mais dificuldades?), a grande maioria de respostas indica que os professores oferecem ajuda àqueles alunos com dificuldades. Este resultado corrobora a questão anterior, na qual os participantes afirmam que os professores demonstram interesse pela aprendizagem de seus alunos. Embora muitos dos participantes não tenham justificado suas respostas, aqueles que o fizeram afirmam que os professores buscam incentivar os alunos com dificuldades, mas é sempre responsabilidade do aluno buscar ajuda.

É importante destacar as análises a partir do desejo e interesse do professor em ensinar. Assim, para Lacan (1998), o olhar do outro é o verdadeiro espelho onde se decide a gênese da subjetividade. Desta forma, o professor passa a representar paradoxalmente a falta e o desejo de completude ao aluno. Alguém que auxilia nas identificações e que abriga as idealizações (MILLER, 1977), aquilo que jamais pode ser capturado (BRAGA, 1999).

Na análise questão 13 (Seus professores são sensíveis - têm consideração - aos problemas gerais extraclasse?), as respostas dos participantes demonstram que os professores, mais do que estarem preocupados apenas com questões didáticas, também se importam com situações da vida privada dos alunos, que poderiam perturbar, ou atrapalhar seu desempenho escolar. Isto significa que o professor passa a tomar um lugar na história individual (BEILLEROT, 1996), e pode auxiliar o aluno no processo de integração de conhecimentos de si e do mundo, cujos vínculos positivos possibilitam o reconhecer-se e o manter-se em uma área de repouso (WINNICOTT, 1963/1990). Assim, o respeito e o cuidado na relação com os alunos podem facilitar na produção de algo novo na esfera cognitiva e, principalmente, emocional (FERNÁNDEZ, 2001).

Finalmente, no que se refere à questão 14 (Cite experiências positivas e negativas de relacionamentos com professores), as respostas permitem inferir algumas situações vivenciadas em sala de aula, que marcaram as

relações entre professores e alunos. Aparentemente, as experiências positivas vivenciadas com os professores englobam muitas situações, que vão desde competência (conhecimento vasto, habilidade didática e de exposição de conteúdos), até aspectos humanitários (conselhos para a vida, prazer em conviver e partilhar experiências com os alunos).

Por outro lado, as experiências negativas vivenciadas com os professores dizem respeito, segundo aos participantes, a atitudes pessoais, que não se relacionam com a aprendizagem. Eles relatam que alguns professores são grosseiros, autoritários, impositivos e assumem uma postura de superioridade diante dos alunos.

Nos aspectos apontados, destaca-se um lugar de mediação e facilitação (FERNÁNDEZ, 2001), sendo que a metodologia se instaura na esfera das relações entre aprendente e ensinante (FREIRE, 2003).

Mais do que um detentor do saber e da autoridade em sala de aula, no Ensino Superior o papel do professor vincula-se a desejos de autoconhecimento, amizade e companheirismo. O bom professor pode facilitar o enfrentamento das pressões e imposições do sistema globalizado (MEIER, 2014), sintomas do Mal-estar na civilização (FREUD, 1930) e usando da educação como meio para consolidar os processos de interação humana (KUPFER, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente buscou-se analisar as percepções dos alunos acerca da aprendizagem e as possíveis interferências das novas formas de relação professor-aluno mediadas pelos recursos tecnológicos de comunicação. Tal objetivo surgiu da observação de certo distanciamento nas relações interpessoais. Percebeu-se a necessidade de os alunos serem ouvidos, de forma que a instantaneidade das respostas do mundo virtual não foi suficiente para satisfazer essa necessidade. Portanto, a tecnologia de maneira alguma substituiria o contato pessoal.

De acordo com as percepções levantadas, o vínculo positivo com professores torna a aprendizagem mais significativa e promove maiores possibilidades para o pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, mesmo com as possibilidades e atrativos dos recursos tecnológicos de comunicação, os estudantes demonstram uma maior preferência pelos contatos face a face.

Salienta-se que os alunos compreendem a necessidade de trabalho em grupo, no que se refere à facilitação pela troca, interação, aprendizado e conhecimento adquirido. Ademais, para a maioria dos participantes, os professores preocupam-se com a aprendizagem dos seus alunos. As respostas indicam que os professores disponibilizam demonstram a importância do interesse, desejo e vínculo do professor nas relações de aprendizagem. De forma complementar, a grande maioria de respostas indica que os professores oferecem ajuda àqueles alunos com dificuldades e, que os professores, também se importam com situações da vida privada dos alunos, que poderiam atrapalhar o desempenho escolar.

É importante destacar as análises a partir do desejo e interesse do professor em ensinar, de forma que as interações e aprendizagem significativa é medida pelas situações vivenciadas em sala de aula, que marcaram afetivamente e positivamente as relações entre professores e alunos. Por fim, as experiências positivas vivenciadas com os professores englobam muitas situações de trocas significativas. E, as experiências negativas vivenciadas com os professores dizem respeito, a atitudes pessoais, que não se relacionam com a aprendizagem.

Portanto, entende-se que tal temática é importante aos educadores e outros envolvidos nesse processo, visto que as mudanças nas expectativas e formas de relação/comunicação demandam um novo olhar e cuidado para o processo de ensino e aprendizagem. Pode-se sugerir que um caminho a ser mais explorado na questão ensino-aprendizagem passa por uma melhor compreensão do processo da identidade docente e dos aspectos emocionais frente às novas formas de interação, de forma a cruzar tais percepções com a dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F.C. Desejo e aprendizagem na criança: o conhecimento como uma significação fálica possível. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, 1998, p.84-93, 2007.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, A.M.F.C; FURTADO, A.M.; FRANCO, A.L.M.; BERINO, C.G.S.; PEREIRA, C.R.; ARREGUY, M.E.; BARROS, M.J. As novas tecnologias de comunicação: questões para a clínica psicanalítica. **Caderno de Psicanálise**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 29, p. 59-75, jul./dez. 2013.

BEILLEROT, J. **La formación de formadores**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.

BIRMAN, J. **O sujeito contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRAGA, M.L.S. As três categorias peircianas e os três registros lacanianos. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 81-91, 1999.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 2013.

CANEVACCI, M. **Antropologia da comunicação visual**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

COSTA, J.F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2004.

EHRENBERG, Alain. **La fatigue d'être soi**. Paris: Odile Jacob, 1998.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. P. **Tecnologia e afetividade no trabalho educacional**. Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu, Instituto a Vez do Mestre, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, T. Freud e ao ato do ensino. In: LOPES, E. M. T. (org). **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREUD, S. Introducción al narcisismo. In: **Obras completas**. v. 1. Madri, Espanha: Biblioteca Nueva, 1968, p. 1083-1096.

_____. O interesse educacional da psicanálise. In: **O interesse científico da psicanálise**. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. O mal-estar na civilização. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. 21. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KUPFER, M C. **Freud e a educação, o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2005.

LACAN, J. **O seminário 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

_____. **O seminário 7: a ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. O simbólico, o imaginário e o real. In: **Nomes do Pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.B. **Vocabulário da psicanálise**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

LEVISKY, R.B.; SILVA, M.C.R. A invasão das novas formas de comunicação no setting terapêutico. **Vínculo**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 63-70, jun. 2010.

MACHADO, C.; SILVA, M. Educar com tecnologia. In: CARVALHO, V. (org.) **Pedagogia levada a sério**. Rio de Janeiro: Wak, 2003. p. 59-84.

MEIER, M. **Geração Y**. Disponível em: <<http://www.marcosmeier.com.br/colunas.php?id=28>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

MILLER, J. A. **Recorrido de Lacan**. Buenos Aires: Tercer Encuentro del Campo Freudiano, 1977.

MORAN, J.M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**, v. 5, n. 9, jan-jun, 2000, p. 57-72.

_____. **Integrar as tecnologias de forma inovadora.**

2007. Disponível em:

<http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/utilizar.pdf>. Acesso em 08 jun. 2016.

NERY, I. A escola e as tecnologias da informação e da comunicação. In: **Boletim Família Lassalista**. ed.79. São Paulo: Abel, abr. 2008.

PAULA JUNIOR, E.P. Geração Y: o novo desafio. **Gestão Educacional**. Humana Editorial, 2006.

PRAIA, J.F. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In: VALADARES, J. A. et.al. (orgs.). **Teoria da aprendizagem significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa**". Peniche, 2000, p. 121-134.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1963/1990.

SOBRE OS AUTORES

Angela Maria Frias Gonzalez Buzetto

Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Psicóloga (Centro Universitário Santo André), Mestre em Psicologia Educacional (UNIFIEO).

E-mail: angela-frias@uol.com.br

Geraldo Antônio Fiamenghi-Jr

Centro Universitário UNIFAAT, Brasil

Psicólogo (PUC-Campinas), Mestre em Psicologia Educacional (UNICAMP), PhD em Psicologia (The University of Edinburgh).

E-mail: geraldoafj@gmail.com

Marjorie Cristina Rocha Silva

Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
Universidade São Francisco, Brasil

Psicóloga, Mestre e Doutora em Psicologia (Universidade São Francisco - USF).

E-mail: silvamarjorie@yahoo.com.br