

**VIRTUALIDADE E FANTASIA: UM ENFOQUE  
PSICANALÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

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

**VIRTUALIDADE E FANTASIA: UM ENFOQUE PSICANALÍTICO  
SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Lilian Maria Ribeiro Conde

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

Florianópolis  
2000

Lilian Maria Ribeiro Conde

**VIRTUALIDADE E FANTASIA: UM ENFOQUE  
PSICANALÍTICO SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção, área de concentração em Mídia e Conhecimento, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, de setembro de 2000

Prof. Ricardo Miranda Barcia, Phd.D.  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Tamara Benakouche, Dr<sup>a</sup>.  
**Orientadora**

---

Prof. Kleber Prado Filho, Dr.

---

Prof. Francisco Antonio Pereira Fialho, Dr.

À minha mãe, Therezinha Horta Ribeiro, porta de entrada para o mundo das relações amorosas.  
A meu pai, Antônio Chaves Ribeiro, com quem aprendi o amor pelo conhecimento.  
A meu irmão, Nilson Antônio Ribeiro, pela capacidade técnica colocada generosamente a meu dispor neste trabalho.  
À minha Vó Lina (Laudelina Chaves Ribeiro), Tia Piva (Sylvia Lemos Alves Ribeiro) e Zé (José Cândido Conde Filho), como pessoas que um dia passaram e continuam em mim.

## *Agradecimentos*

Tamara Benakouche, neste percurso, no qual tive a fortuna de tê-la como companhia, aprendi a tenacidade, a paciência e o rigor científico como instrumentos fundamentais de pesquisa. Sou-lhe eternamente grata pela doçura e força com que você me conduziu.

Maria Cristina Borja Gondim, irmã que a vida me deu, esta é mais uma etapa em que olho ao lado e encontro-lhe sempre disposta a dar-me a mão nos momentos difíceis. A você, “companheira de tantas jornadas”, serei sempre reconhecida.

À Érika e à Mayra, filhas amadas, que tiveram a paciência de me ler e suportar minhas ausências.

Aos colegas de mestrado e amigos, presentes sob diversas formas neste texto e em minha memória afetiva.

Aos amigos, Fernando César Moraes, Hélio Lemes da Costa Jr. e Paulo César Rodrigues de Souza, grupo de mestrado, pelo estímulo e confiança.

À Dulce M. Cruz, Eunice Passaglia, Hélia Gomes Cardoso da Rocha, Marialice de Moraes, Rosângela S. Rodrigues e Sônia Pereira, que, com o cuidado que lhes é peculiar, pronta e continuamente disponibilizaram textos e documentos solicitados.

A Adelaide Bernier @., companhia das madrugadas solitárias, que entre o cansaço e o desânimo oferecia-me o estímulo com a presença de sua amizade virtual.

"A inconsciência é uma pátria; a  
consciência, um exílio".  
Emile Michel Cioran 1911-1995  
Filósofo romeno

"Vivemos num mundo de fantasias e  
ilusões. Nossa tarefa mais árdua é  
encontrar a realidade."  
Iris Murdoch 1919- Escritora inglesa

"As palavras do mundo estão loucas  
para formar sentenças."  
Gaston Bachelard (1884-1962)

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	01
CAPÍTULO I – A COMUNICAÇÃO E A PSICANÁLISE NA EDUCAÇÃO .....	08
1.1 – O Processo de Comunicação .....	09
1.2 – Limitações teóricas sobre Comunicação .....	12
1.3 – O processo de comunicação na Aprendizagem .....	17
1.3.1 – A aprendizagem formal .....	22
1.3.2 – A educação formal à distância .....	25
1.3.3 – A especificidade do ensino à distância .....	30
CAPÍTULO II – O APORTE DO CONCEITO DE FRUSTRAÇÃO NO ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICATIVOS .....	39
2.1 – A eliminação da frustração .....	43
2.2 – A convivência com a frustração .....	45
2.3 – Tecnologia: uma resposta a desafios? .....	49
2.3.1 – Tecnologia e saúde mental: Um tema, diversas opiniões ...	55
2.3.2 – Virtualidade e fantasia .....	60
2.3.3 – Educação e virtualidade .....	64
CAPÍTULO III – QUESTÕES DE MÉTODO .....	69
3.1 – O estudo de casos como prática psicanalítica .....	69
3.2 – A controvérsia sobre o emprego do referencial psicanalítico fora do “setting” analítico: argumentos e contra argumentos .....	71
3.3 – Descrição dos procedimentos técnicos utilizados .....	78
3.3.1 – Análise de vídeos .....	79
3.3.2 – Entrevistas .....	80
3.3.3 – A observação participante .....	80
CAPÍTULO IV – UMA INTERPRETAÇÃO E SITUAÇÕES FRUSTRANTES NA EaD .....	82
4.1 – O filtro da mídia .....	83
4.2 – Duas posições e uma questão interpretativa.....	93
4.3 – Sítio sem frustração.....	106
4.4 - A avaliação e a câmera.....	114
CONCLUSÃO .....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	126

## Resumo

CONDE, Lílian Maria Ribeiro. **Virtualidade e Fantasia: um enfoque psicanalítico sobre a educação à distância**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – UFSC, 2000.

Este trabalho – a partir de uma visão da psicanálise de Freud, Klein e Bion - estabelece paralelos entre a virtualidade dos meios eletrônicos de comunicação e a virtualidade do psiquismo capazes de suscitar fantasias que influenciam a emissão e a recepção de mensagens de forma a, potencialmente, produzir sentimentos de frustração e impedir o aprendizado. Como recurso metodológico foram empregados a análise, a partir de fitas de vídeo, de aulas de mestrado a distância FEPESMIG/UFSC do curso e entrevista, com mestrandos.

**Palavras-chave:** fantasia, frustração, psicanálise, mestrado a distância

## Summary

CONDE, Lílian Maria Ribeiro. **Virtualidade e Fantasia: um enfoque psicanalítico sobre a educação à distância**. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção – UFSC, 2000.

This work – starting from a vision of Freud's, Klein's and Bion's psychoanalysis – establishes a parallel between the virtuality of the electronic ways of communication and the virtuality of the psyche as capable to raise fantasies that influence the emission and the reception of messages what potentials produces frustrations feelings and impedes the learning. As a methodological resource we used the analysis taken from videotapes of the Master Course Distance Learning classes (FEPESMIG/UFSC) and interviews with classmates.

**Keys-words:** fantasy, frustration, psychoanalysis, Master Course Distance Learning.

## ABSTRACT

The Federal University of Santa Catarina, together with the Teaching and Research Foundation of South Minas (Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas) offer the city of Varginha, among other courses, the Masters Course in Production Engineering with emphasis on Media and Knowledge. The main characteristic of this Masters Course is that it is a distance learning project, using third generation Technology – video conference – being transmitted from the Distance Learning Laboratory of the Federal University of Santa Catarina.

This work studies the interactions in Distance Learning from the combination between two virtualities: the mental and that established by the interactions mediated as a factor that can, in the process of communication, activate fantasies, generate communication impasses, leading to the feelings of frustration and to the compromise of learning. The theoretical foundation was built up with Freud, Klein and Bion, besides some other theories on communication. The methodology used was the analysis of video tapes recorded during the Master's Course classes, above mentioned, and interviews with the students involved. We tried to detect impasse situations in the student-teacher interactions as a possible contribution towards the betterment of the Distance Communication process.

## **ABSTRATO**

A Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (FEPESMIG) oferecem à cidade de Varginha, entre outros cursos, o Mestrado em Engenharia da Produção com ênfase em Mídia e Conhecimento. A principal característica deste mestrado é o fato dele ocorrer a distância, através de tecnologia de terceira geração – a videoconferência, tendo como ponto de transmissão o Laboratório de Educação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina.

Este trabalho estuda as interações na Educação a Distância a partir da combinação entre duas virtualidades – a mental e aquela estabelecida pela interação mediada como fator que pode, no processo de comunicação, acionar fantasias, gerar impasses comunicativos induzindo ao sentimento de frustração e o comprometimento do aprendiz. O referencial teórico utilizado foi o psicanalítico de Freud, Klein e Bion, além de algumas teorias sobre comunicação. A metodologia empregada foi a análise de fitas de vídeo gravadas durante a efetivação dos créditos do mestrado acima especificado, e entrevistas com alunos. Buscou-se detectar situações de impasse nas interações aluno e professor, com o objetivo de promover subsídios para a melhoria do processo comunicativo na Educação a Distância.

## INTRODUÇÃO

Há um jeito de olhar a vida e seus fatos na tentativa de compreendê-los que decorre dos modelos, enunciados e teorias adquiridos a partir da busca de sentido para os fenômenos a partir daquele que os experimenta.

Dizem que Gertrude Stein<sup>1</sup> passou toda sua vida perguntando qual era a resposta e ao morrer questionara qual era a pergunta. Para nós, vida é isto: ausência de respostas e inquietação constante. O fechamento, a resposta final ante a qual já não cabem mais outras questões é a morte. Não apenas a morte física que veda nossos olhos e nossas mentes para qualquer ocorrência interna ou externa que nos venha perturbar, mas a morte metafórica advinda da existência de Thanatos<sup>2</sup> em nós, buscando a mordação mental, o silêncio absoluto, a ausência de questões.

Evidentemente, não existem melhores teorias. Qualquer “melhor” teoria só pode ser definida desta forma tendo em vista o grau de consistência e coerência que apresenta para aquele que a espoca. Diferentes “verdades” podem coexistir até que o tempo e a experiência tragam algum esclarecimento e determinem o desaparecimento de algumas e a permanência de outras. Ainda assim, teorias, para que não sejam transformadas em dogma religioso, devem estar sempre abertas a questionamentos, revisões e complementações. Se a vida é transformação, qualquer teoria que se apresente com alguma vitalidade torna-se passível de sofrer adendos e reformulações a partir de questionamentos que poderão parturir novas respostas.

Talvez o traço de personalidade que mais defina aquele que busca fazer ciência seja o da irreverência, tomada como antônimo de reverência,

---

<sup>1</sup> Gertrude Stein (1874-1946) , escritora norte americana, crítica e colecionadora de arte. Desempenhou importante papel na vida de Henri Matisse e Pablo Picasso, entre outros, como sua maior incentivadora. É de sua autoria, a frase: “Uma rosa, é uma rosa, é uma rosa”. Em Paris – para onde fixou sua residência em 1903 – sua casa era ponto de convergência de escritores, músicos e pintores.

<sup>2</sup> Na atualidade, o conceito de pulsão de morte para explicar alguns fatos clínicos têm sido discutido por GONDIM (2000). Sobre o tema, remetemos o leitor para o texto “Dissociação da Potência”: Repensando a dimensão tanática da reação terapêutica negativa”, apresentado na SBPSP em 7/6/2000.

que é definida como “respeito às coisas sagradas; veneração; respeito; acatamento”. A produção humana de conhecimento, embora evoque a dedicação e a seriedade do trabalho daqueles que a isto se propuseram, é tanto mais valiosa e vívida como patrimônio da humanidade quanto mais enseja questionamentos e novas formulações, quanto mais palpita de vida através do tempo. Reverenciar o humano é transformar o profano em sagrado. O primeiro, matéria de entendimento; o segundo, de fé.

Na presente dissertação, o referencial por nós utilizado para a explicação de fenômenos comunicativos que induzem ao fechamento para a aprendizagem foi o psicanalítico de Freud, Klein e Bion, autores que trabalharam aprimorando e reformulando sucessivamente suas próprias descobertas e a de seus predecessores. Freud chegou à descoberta da dinâmica do inconsciente a partir do momento em que rompeu com as crenças dominantes na época, que tinham o histérico como simulador teatral; sua obra é o testemunho de reformulações e acréscimos à sua própria teoria. Melanie Klein, a partir de seu trabalho com crianças, realizou observações que vieram, embora mantendo fidelidade ao texto freudiano em sua grande parte, modificar aspectos da teoria deste. Bion, analisando de Klein, acresce a este corpo de conhecimento, os conceitos de pensamento psicótico e não-psicótico.

A tarefa de buscar o conhecimento é expressão da pulsão de vida<sup>3</sup>. Nesta tentativa – a de conhecer – lançaremos mão de nossa experiência e conteúdos já adquiridos, para explicar episódios de frustração cuja etiologia encontra-se em certa disposição mental que pode vir a afetar os conteúdos de comunicação no Educação a Distância. Partimos de uma questão e de um pressuposto comentados a seguir.

---

<sup>3</sup> FREUD (1938,p.3382) assim conceitua as pulsões de vida e morte “...decidimos aceitar somente duas pulsões básicas: Eros e a pulsão de destruição...A primeira de tais pulsões básicas persegue o fim de estabelecer e conservar unidades cada vez maiores, quer dizer, a união; a pulsão de destruição, ao contrário, busca a dissolução das conexões, destruindo as coisas”.

A observação – paralelamente à vivência, com todo o aspecto subjetivo dela decorrente – das relações estabelecidas entre alunos da Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (FEPESMIG), matriculados no curso de Mestrado a Distância em Engenharia da Produção, (ênfase em Mídia e Conhecimento) e professores da UFSC, induziram-nos a supor que as interações mediadas podem apresentar impecilho para a compreensão de mensagens trocadas no processo de aprendizagem, dificultando-o, na medida em que produzem frustrações. O que ocorre no processo de comunicação entre as partes (professor/aluno) que pode dificultar o desenvolvimento e a aplicação do pensamento científico <sup>4</sup>? Esta é a questão que serve de ponto de partida para a presente dissertação.

A hipótese que nos acode como possibilidade de resposta à questão retira seus argumentos da teoria psicanalítica freudiana, no que tange aos dois princípios de funcionamento mental (Princípio do Prazer e Princípio da Realidade), suas relações com o processo primário e o processo secundário, observando as pautas de funcionamento mental relativo às Posições Esquizo-Paranóide e Depressiva (Klein) e sua relação com os distúrbios do pensamento (pensamento psicótico e sano) verificados na presença de frustrações (W.R. Bion).

A motivação humana pode ser vista como resultante de uma pulsão. Esta visa a um alvo capaz de satisfazê-la, reduzindo a tensão gerada no interior do organismo para nível próximo a zero. A pulsão urge. Seu funcionamento para a obtenção do alvo capaz de apaziguar o organismo segue o modelo do arco reflexo (descarga imediata e total da quantidade de excitação)<sup>5</sup>. Diz-se que quando a pulsão atinge seu alvo e

---

<sup>4</sup> Pensamento científico, aqui, deve ser entendido como a possibilidade de convivência com a dúvida, solidão e toda a angústia decorrente delas até que respostas surjam para explicar eventos. NOGUEIRA (1993, p 218) refere-se a esta atividade dizendo tratar-se de “uma atividade mental que revela capacidade para consideração da experiência, interna ou externa, incluindo-se aqui o mental alheio e a necessidade de sua observação, capacidade para evolução (aperfeiçoamento/reconsideração) e o reconhecimento de tempo e trabalho para esses processos.”

<sup>5</sup> Ver a obra de Freud, “Proyecto de una psicología para neurologos” (1855)

logra seu intento, a situação é a de satisfação e sua vivência corresponde ao Princípio do Prazer. Entretanto, por vezes, entre a pulsão e seu alvo são interpostas barreiras de origem interna (impossibilidade do indivíduo) ou externa (dificuldades apresentadas pelo meio externo), que demandam tempo para que sejam transpostas, ou mesmo que representam impossibilidade definitiva de superação. Esta ocorrência subverte o aforismo “querer é poder” (querer, nem sempre é poder). Diante deste intervalo de tempo necessário à realização de desejo ou diante da impossibilidade dessa realização, emerge o conceito de realidade como contraposição à vivência de satisfação. “(...) No plano psicológico, realidade é aquele ponto onde a pulsão (desejo) encontra um limite, uma obstrução, impedindo-se a satisfação ou a continuidade desta” (NOGUEIRA 1993, p 196). A vivência de satisfação (realização de desejo) não produz conflito com a realidade. O que produz conflito com ela é a frustração. Daí, o ódio à realidade não ser senão o ódio à frustração.

Se aceitarmos a idéia de que o ser humano é um ser pulsional, teremos de aceitar que todo encontro humano é também um encontro pulsional, no qual há vivências de prazer (coincidência de pulsões ou desejos) e vivências de desprazer, motivadas por conflitos de interesses (pulsões não coincidentes). A administração do conflito de interesses encontra-se relacionada com o interjogo dinâmico das relações objetivas estabelecidas pela Posição Esquízóide e Depressiva, conforme a pauta na qual se encontra o indivíduo. Na Posição Esquizo-Paranóide o amor custa caro, ou seja, para que o objeto seja valorizado e amado torna-se necessário que ele propicie apenas satisfações, ainda que à custa de privações. Em outras palavras, o outro integrante do par relacional só pode ter um desejo e necessidade: servir ao outro integrante da relação. Na Posição Depressiva o amor custa mais barato: o outro integrante do par pode ser amado a despeito das frustrações que provoca ao atender seus próprios desejos e necessidades.

Os problemas relacionados aos distúrbios do pensamento encontram-se vinculados a dois tipos de eventos: a frustração e a pauta Esquizo-Paranóide. Traduzem-se, eles, em comunicações nas quais “as palavras perdem sua finalidade comunicativa de esclarecimento, de troca de idéias, para promover melhor contato com a realidade interna e externa, possibilitando (...) conhecimento, e passa a funcionar seja como método de descarga, (...) ou como método de controle do objeto” (NOGUEIRA, 1993,p.203). Neste último caso, a comunicação visa menos esclarecer do que “converter” o interlocutor das teorias que o emissor está apresentando. Isto porque, quando um desejo é frustrado, o Ego tem que se haver com uma multiplicidade de estímulos representados pelas fantasias, hipóteses, dúvidas, contradições, angústias que preenchem o intervalo entre o desejo e a possibilidade de sua satisfação. Note-se que, aqui, a frustração é demarcada pela ausência de gratificação imediata, impondo ao desejo humano a espera (adiamento da gratificação). Reações intempestivas – típicas do funcionamento mental em pauta psicótica – podem surgir como forma de abolir o acúmulo de estímulos do Ego no sentido de evadir-se à frustração (ao invés de processar ações efetivas para a modificação da realidade). Sob estas condições, o objeto ou a situação frustrante pode se apresentar como absolutamente limitado, determinando “ações evacuatórias” (Bion) despidas do atributo de racionalidade e semelhantes a episódios psicóticos, por apresentarem-se com as características de onipotência e onisciência.

Se o encontro humano, tornado possível pela comunicação, já se vê tão comprometido pelo fato de impor frustrações decorrentes do conflito de interesses, dificuldades acrescidas devem ser esperadas quando este encontro é efetivado através de um aparato tecnológico como é o caso da EaD que, se possibilita, também impõe limites (frustrações), decorrentes da insuficiência da própria técnica (links interrompidos, deficiências do sistema de audio e monitor etc). Este é o terreno onde perturbações do pensamento podem proliferar, dificultando a aquisição de conhecimentos. Nossa

suposição é a de que professores e alunos conseguem resultados superiores no aprendizado quando compromissados entre si (têm cuidado com o objeto, característica da posição depressiva) e são capazes de tolerância à frustração mediante a convivência com o acréscimo de estímulos carreados por ela, a frustração, ao Ego. As teorias da comunicação consideradas isoladamente, a nosso ver, não focam os sujeitos ocultos existentes no receptor e no emissor.

É sobre esta última afirmativa que versará o capítulo I. Nele, buscaremos argumentar que o objetivo da comunicação é o de promover a troca de significados entre duas ou mais pessoas, mas que este propósito nem sempre é atingido, porque existem fatores de ordem psicológica que poderão determinar a maneira pela qual percebemos conteúdos das mensagens verbais e não-verbais. Trataremos a fantasia como um dos fatores que podem influenciar a captação das mensagens, em suas origens e seus desdobramentos, na medida em que a palavra ou gesto são tomados em sentido unívoco, como defesa contra a angústia. Remeter-nos-emos, para isto, a algumas teorias psicanalíticas, especificamente àquelas acima mencionadas, e a algumas teorias sobre comunicação (Goffman, Lewin, Thompson) como referências das quais extraímos elementos para analisar os significados desses processos na educação e, em especial, na Educação a Distância (EaD). Procuramos demonstrar, no caso, que o ódio à frustração (ou à realidade) produz efeitos sobre a tarefa de adquirir conhecimentos.

No capítulo II, aspectos das teorias de Freud, Klein e Bion tratando de conceitos como frustração, fantasia e desejo serão expostas. Neste capítulo, buscaremos, em linguagem próxima ao leitor não especialista, explanar as contribuições daqueles autores, relacionando-as com as ameaças historicamente sentidas pelo indivíduo face ao novo e, em especial, às novas tecnologias eletrônicas. Tentaremos estabelecer paralelos entre duas virtualidades: a do sujeito (fantasia) e da a Internet, susceptíveis de produzirem distúrbios de pensamento quando passam a

representar aprisionamento na ilusão como forma de evasão à realidade (frustração).

O Capítulo III versará sobre a metodologia empregada para o estudo de casos. Neste capítulo, discutir-se-á o emprego do referencial psicanalítico “extra-muros”<sup>6</sup>, apontando distintas opiniões a esse respeito e discutindo-as. Narrar-se-á, também, a forma pela qual foi obtido o material para estudo, bem como o tratamento a ele dado.

No capítulo IV, descreveremos, reproduziremos e analisaremos situações de interação no curso de Mestrado a Distância em Engenharia da Produção, ênfase em Mídia e Conhecimento, oferecido pela FEPESMIG em parceria com a UFSC, em 1999, que acreditamos terem importado em frustração, e suas resultantes sobre o aprendizado do aluno. Trataremos de quatro situações, embora o desejo inicial fosse o de extrair, de cada disciplina, uma ocorrência que tenha produzido impasse de comunicação em termos de aprendizagem. Este intento foi frustrado por limitação técnica, que ocasionou gravações apenas de imagem sem áudio.

Esperamos, ao final, haver contribuído – com o melhor dos nossos esforços – à construção desta nova forma de educar: a Educação a Distância (EaD).

---

<sup>6</sup> Conceito criado por Laplanche, apud MEZAN, Renato. Encarte do Jornal do Psicólogo, ano 18, nº 66. Março de 2000 p. 10.



## **CAPÍTULO I**

### **A Comunicação e a Psicanálise na Educação**

O objetivo do presente capítulo é o de sublinhar a importância do processo comunicativo entre professor e aluno na aprendizagem em geral, assinalando a insuficiência das teorias sobre comunicação para determinar o sucesso ou fracasso no aprendizado. A partir de uma perspectiva psicanalítica, sustenta-se que a palavra, a tonalidade da voz e as mímicas facial e corporal, por mais que funcionem como sinalizadores do significado dos termos, não cumprem sua missão definitivamente. Há um espaço, intocado pela palavra e constituído pela atividade fantástica, que pode subverter o sentido dos termos, encaminhando a uma percepção distorcida da realidade, e comprometer o resultado da aprendizagem. Tal fato – ao nosso ver – repousa sobre aquilo que intitulamos de sujeito oculto do receptor e emissor e que é formado por ocorrências vinculadas ao denominado de Processo Primário, na teoria freudiana. Se a aprendizagem é decorrência do Princípio de Realidade e dos Processos Secundários que regem o pensamento, a interferência do Princípio do Prazer e dos Processos Primários tendem a adicionar ruídos no processo comunicativo e a comprometer o resultado da aprendizagem por facultarem o aparecimento de “distúrbios do pensamento” na presença de frustrações, tal como estudados por Bion a partir das observações de Melanie Klein sobre as relações de objeto na Posição Esquizo-Paranoide.

A interação face a face não salvaguarda a ocorrência do fenômeno, que é agravado na interação mediada e quase mediada. Com base nestas considerações, deter-nos-emos ao refletir, ainda neste capítulo, sobre a especificidade do processo comunicativo em EaD.

## 1.1 O processo de comunicação

Especialmente na atualidade, considerada por alguns como a Era da Comunicação e da Informática, o tema comunicação passou para a ordem do dia, graças ao grande incremento que novas tecnologias aportaram para as trocas humanas.

A comunicação pode ser estudada sob diferentes vértices; consideraremos aqui o formal, o psicológico e o tecnológico.

Sob o ponto de vista formal, a comunicação é o processo de transmissão e recepção de informações, sinais e mensagens através de gestos, palavras e outros símbolos de um organismo para outro (BERLO, 1997). Entende-se, pois, por processo formal da comunicação, os aspectos físico e objetivo sem os quais não haveria estimulação orgânica que permitisse o aparecimento simultâneo dos processos psicológicos que caracterizam a comunicação em si. Assim, a acuidade auditiva e visual, a integridade do sistema nervoso e do aparelho locomotor e a ausência de interferências ambientais (nível de ruídos) fornecem as condições fisiológicas e físicas para que a comunicação se processe como possibilidade de discussão de significados entre duas ou mais personalidades. Estudar o processo comunicativo a partir do enfoque meramente formal equivaleria a reduzir a comunicação a um fenômeno de estimulação a nível fisiológico.

Sabe-se por algumas teorias da comunicação (LEWIN,1947; THOMPSON,1998) e por alguns teorias psicanalíticas, entre elas as de Freud, Klein e Bion, que no momento em que dois organismos se encontram para a troca de significados, suas personalidades interagem (para Klein e Bion, o contato psicológico inicia-se antes mesmo de um encontro e é expresso pelas fantasias e expectativas acerca dele, o que, de certa forma, antecipa a ocorrência do contato psicológico em termos do contato formal<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> PICK *in* BARROS (1989, p. 183), relata que BION “fez a sucinta observação de que, quando duas pessoas se encontram, elas estabelecem uma relação, quer queiram ou não; isso se aplica a todos os encontros, inclusive a psicanálise”

Para Lewin (apud MAILHIOT, 1973, p71), necessariamente o percebido não expresso formalmente (linguagem não-verbal) intervém no percebido formalmente expresso (linguagem verbal). Neste último nível, a atividade da fantasia com suas percepções seletivas oriundas de interesses, expectativas, processos emocionais, experiências anteriores, podem alterar, restringir ou ampliar o conteúdo da mensagem. Este é o vértice psicológico dos processos de comunicação a ser privilegiado, no decorrer da presente dissertação, para discutir as resultantes dos processos de interação professor/aluno em termos de êxito ou insucesso no aprendizado.

O terceiro enfoque do processo comunicativo relaciona-se ao emprego de tecnologias nas interações. Embora os meios de transmissão de mensagens possam ser incorporados ao vértice formal da comunicação – já que tratam de emissão e recepção - optamos por inseri-lo numa outra categoria, apoiando-nos no fato de que representam um aspecto externo ao processo de interação. Além do mais, o fenômeno de desencaixe entre tempo e espaço (GIDDENS, 1995, p 29) efetuado pelas comunicações propiciam uma nova gama de estimulações sobre os processos interacionais, no plano psicológico, por razões que trataremos posteriormente. Sob este vértice – o da tecnologia - Thompson (1998) considera três tipos de interação que podem ocorrer de forma híbrida ou em separado: as interações face a face, as mediadas e as quase mediadas. Segundo ele, a interação face a face possui caráter dialógico (alternância entre receptor e emissor no fluxo de informações e comunicações); é efetivada em contexto de co-presença e possibilita acesso a uma multiplicidade de deixas simbólicas, que permitem a redução da ambigüidade acerca do conteúdo da mensagem. A possibilidade de acesso à comunicação não-verbal e, conseqüentemente, às deixas simbólicas, refere-se – sob nosso ponto de vista – ao que Goffman (apud Thompson, 1998, p 82) denomina de região de fundo da estrutura interativa, que na interação face a face é comum ao emissor e ao receptor, em termos de ambiência (física e afetiva). A despeito da interação realizar-se sob

determinadas condições estruturadas - implicando sempre em certas suposições e convenções, como também características físicas do ambiente (disposição espacial, móveis, equipamentos, roupa etc) – há sempre, no nosso entender, a possibilidade de – no contato face a face – o indivíduo (receptor ou emissor) revelar-se. Goffman denomina “região frontal” de interação aquela que corresponde à conformidade do comportamento do indivíduo face ao que depreendeu da situação na qual a interação se processa. Em uma dada situação de interação, indivíduos percebem a situação como formal ou informal, por exemplo, e buscam comportar-se segundo o percebido. O que não se adequa à imagem que o emissor busca projetar é relegado à região de fundo, mediante o comportamento reflexivo de auto-censura. Em outros termos: o indivíduo tende a suprimir condutas que contrastam com determinado ambiente (região de fundo) e a substituí-las por outras tidas, por ele, como adequadas (região frontal).

Desde os anos 40, Kurt Lewin havia apontado – ao estudar a dinâmica dos grupos – para os aspectos não-verbais da comunicação (mímica facial, postural, entonação de voz, silêncios, ausências), situando-os como fator importante na aferição da autenticidade da mensagem e mesmo como forma de percepção da estrutura na qual a interação é processada. Sem contradizer as afirmações de Thompson e Lewin, reservamos o item seguinte para discutir a relatividade deste conceito e das questões relativas às “regiões de fundo” na estrutura interativa.

Thompson refere-se às “interações mediadas” como sendo aquelas nas quais entre o emissor e o receptor encontram-se meios técnicos (telefone, fios elétricos, papel, ondas eletromagnéticas) estabelecendo pontes para a transmissão de conteúdos simbólicos. Tais interações se processam “entre indivíduos situados remotamente no tempo, no espaço, ou em ambos” (THOMPSON, 1998, p.78). As características das interações mediadas são representadas pela separação entre os contextos (temporais, espaciais) do emissor e receptor, pela disponibilidade estendida no tempo e no espaço, pelo caráter dialógico da comunicação, por sua orientação para

receptores específicos e pela limitação das deixas simbólicas ou comunicação não-verbal. Este tipo de comunicação propicia relativo controle sobre as zonas de interação, possibilitando ser eliminadas do contexto as informações pertencentes à região de fundo.

O terceiro tipo de interação distinguida por Thompson (1998) é a “interação quase mediada”. Este tipo de interação é aquela existente a partir do uso dos meios de comunicação de massa, tais como livros, jornais, revistas, rádio, televisão etc. As “interações quase mediadas” diferem dos outros dois tipos de interação – face a face e mediada – porque o conteúdo da comunicação orienta-se para um público receptor anônimo e potencialmente múltiplo e porque são monológicas, isto é, propiciam a interação entre leitores ou telespectadores, mas não entre o emissor e receptores da mensagem. É comunicação em sentido único e, portanto, não passível de reciprocidade interpessoal. Apesar desta última característica, laços de amizade, fidelidade e afeto são mantidos quando, por exemplo, prefere-se um determinado autor ou um noticiário a outros, ou quando surge o fenômeno do fã – tema a ser tratado posteriormente. Neste tipo de interação, devido a separação tempo/espço, a região de fundo pode sofrer cuidadoso controle mesmo quando revelada; as deixas simbólicas tornam-se reduzidas devido à separação tempo/espço – salvo quando há possibilidade de interatividade com “*feedbacks*” imediatos e contínuos – e as comunicações tornam-se disponíveis porque são impressas e gravadas.

## 1.2 Limitações das Teorias sobre Comunicação

As teorias da Comunicação – ou a maneira como são utilizadas - ao considerar a linguagem não verbal, em geral o fazem como se houvesse uma linha interpretativa definida entre o gestual e a palavra<sup>2</sup>, esquecendo

---

<sup>2</sup> Dimpleby Richard e Burton Graeme, afirmam que (1985 p. 60) : “É possível sorrir enquanto se diz alguma coisa. O sorriso pode significar que as palavras não correspondem à verdade.” Pensamos que a afirmativa não é esclarecedora porque ou se trata de dizer que sorriso=mentira ou então admitir que não sabemos muitas vezes o que significa o sorriso em um dado contexto comunicativo, e que a tentativa de dissimulação é apenas uma

seus autores de que muitas vezes a mímica pode referir-se a conteúdos mentais diferentes, de memória e de fantasia que, se guardam algum nexo associativo com a comunicação presente, necessitam de tratamento mais acurado para que o receptor chegue ao significado dado pelo emissor. Ao nosso ver, existem situações nas quais o produto verbal parece não se encontrar em consonância com a atuação não-verbal. Entretanto, a percepção da incongruência entre ambos poderia limitar-se a este fato e permitir o levantamento de hipóteses acerca da ocorrência sem, contudo, desqualificar a mensagem ou o emissor. A atuação não-verbal encontra-se muitas vezes associada não ao conteúdo da mensagem, mas a fantasias do emissor acerca de si próprio e do receptor. Exemplificando o fato: é freqüente – especialmente nas relações assimétricas<sup>3</sup> - que o intervalo de tempo existente entre a configuração do contexto comunicativo ou resposta do receptor e a emissão da mensagem seja preenchida por atividades pertencentes ao imaginário e que se apresentam sob forma de dúvidas (Será que “ele/ela” vai gostar? Será que estarei sendo conveniente? Será que o que pretendo transmitir está correto? Será que serei criticado (a)? etc). Estas hipóteses implicam em certo grau de angústia que concorrerão com um acúmulo de excitação à consciência, as quais freqüentemente são respondidas fantasiosamente, determinando a maior ou menor segurança com a qual a mensagem é transmitida. Equivocadamente, pode o receptor tomar a angústia produzida pelas fantasias do emissor como prova irrefutável de que, por exemplo – se o contexto for o de apresentação de trabalho acadêmico –, a tarefa não foi realizada pelo aluno devido à atitude insegura contrastada com a qualidade do material apresentado.

Por outro lado, as chamadas “regiões de fundo”, que na teoria de Goffman sugerem “ruídos” dos quais se quer afastar a “região frontal” da

---

hipótese entre tantas outras. Ainda: interpreta-se o silêncio como se ele existisse. A nós parece-nos que o silêncio corresponde apenas à ausência de expressão de determinado pensamento motivado por questões mentais desconhecidas porque impronunciadas. Como bem na atualidade demonstra o eletroencefalógrafo, a atividade mental não é silenciosa e só cessa com a morte.

comunicação, podem referir-se também a dados de sentimentos e fantasias que em determinadas situações tentamos suprimir por julgarmos impressionar negativamente o interlocutor (ou serem inadequados a determinada ocasião), mas nem sempre podem se manter “asépticamente” cuidados. Demonstra isto os “lapsus linguae” e as parapraxias, em geral, tratadas por Freud em *Psicopatologia da Vida Cotidiana* (1901)<sup>4</sup>, os quais podem ser traduzidos na atualidade como fenômenos conhecidos socialmente como “gafes” e “distrações”, nas quais o emissor coloca-se em posição indefensável.

Embora as teorias sobre a comunicação expliquem o processo interativo, não o fazem de forma satisfatória, pois parecem apoiar-se no fato de que “informações sobre a nossa própria vida mental ou alheia se apresentam clara e inequivocamente à consciência”, podendo ser manipuladas, ou tornando “o psíquico linear, estático, plano, chegando ao ponto de ser abordado em termos explicativo-causais”<sup>1</sup> (NOGUEIRA, 1993, p.228). A nós nos parece – e estamos bem acompanhados nesta crença – que o pensamento pode ser subvertido por fatores inconscientes, alheios a ele. A este respeito, Bion (1994, Cap. VI, nº 2) afirma:

*“(...) A incapacidade, mesmo dos seres humanos mais desenvolvidos, para fazer uso de seus pensamentos porque a capacidade de pensar é rudimentar em todos nós, significa que o campo para investigação, já que toda investigação é em última instância científica, está limitado, por insuficiência humana, àqueles fenômenos que têm as características do inanimado. Nós supomos que a limitação psicótica se deve a uma enfermidade, mas que a do homem de ciência não...”*

---

<sup>3</sup> Relação assimétrica aqui entendida como específicas das comunicações verticais nas quais o receptor guarda, em relação ao emissor, distância qualitativa em termos de experiência e grau de conhecimentos.

<sup>4</sup> Para informações acerca da irrupção, na estrutura interativa, da “região de fundo” sobre a “região frontal” sugerimos a leitura de *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, texto de Freud, escrito em 1901 e que fornece variados exemplos daquelas ocorrências, sob forma de equívocos orais, na leitura e escrita e comportamentos inusitados.

<sup>1</sup> NOGUEIRA faz as afirmativas citadas referindo-se à prática clínica da psicanálise, e não no contexto.

NOGUEIRA (1993, p. 118), referindo-se à situação de comunicação em análise, comenta o fenômeno das perturbações de pensamento de forma análoga ao que se processa nas demais interações, dizendo:

*“Talvez devêssemos, de início, afastar certos conteúdos que a experiência, inclusive psiquiátrica, tem denunciado pertencer à órbita da perturbação mental (...) Refiro-me àqueles ‘sentimentos’ que tem o analista na sessão, passando então a acreditar que revelam o que ocorre na mente do analisando, e se tornam em si mesmos um ‘conhecimento’, uma ‘verdade’ ou uma ‘revelação’ sobre o analisando”.*

Estas ocorrências funcionam como porta de entrada para a produção de mal entendidos que desviam o objetivo do encontro estabelecido para a aquisição de conhecimento e podem dar margem, no processo de aprendizagem - na medida em que professor/aluno alimentem ou não as expectativas um do outro e se encontrem em pauta de funcionamento mental Esquizo-Paranóide – ao surgimento do que, em análise, é chamado de transferência<sup>2</sup> positiva e negativa corresponde a distúrbios de pensamento.

O conceito de transferência pode ser utilizado para explicar o conceito do surgimento do fã, no que tange ao fato da relação sustentar-se no imaginário e constituir-se em negação da realidade presente. Thompson (1998, pp.182-191) ao considerar, na interação quase mediada, esse fenômeno do surgimento do fã assinala que é possível estabelecer “uma forma de intimidade mediada não recíproca, expandida no tempo e no espaço” que “(...) pode ser divertida, precisamente porque é livre das obrigações recíprocas características da interação face a face. Mas pode se tornar também uma forma de dependência na qual indivíduos chegam a depender de outros cuja ausência ou inacessibilidade os tornam um objeto

---

<sup>2</sup> Na acepção psicanalítica do termo, “ transferência é a vivência no presente, de sentimentos, pulsões, atitudes fantasias e defesas em relação a uma pessoa, que são inadequadas a essa pessoa e são uma repetição, um deslocamento de reações que se originam com referência a pessoas significativas do início da infância. Acentuo (diz Greenson) que, para a reação ser considerada transferência, deve ter duas características: deve ser uma repetição do passado e deve ser inadequada ao presente” (GREENSON apud SANDLER, DARE e HOLDER (1977 p. 39)

de veneração”. Mais adiante, “a própria concepção que os indivíduos têm daqueles que chegam a conhecer através da mídia é relativamente livre das características definidoras da realidade próprias da interação face a face”.

Tal como a transferência, o surgimento do fã afigura-nos como uma forma de distúrbio de pensamento tendo em vista que qualquer relação de intimidade efetiva pressupõe entrega bilateral (a única relação de intimidade que podemos ter sozinhos é conosco mesmos); representa não apenas prazer, mas impõe compromissos recíprocos (o cuidado com o outro) que, por vezes, nem sempre são agradáveis. Como diz Machado de Assis, (1881, p. 145) pode implicar em ter que suportar “*com paciência a cólica do próximo*” e conviver com o fato de que o objeto também possui desejos e necessidades que independem daqueles do sujeito.

A despeito da terminologia ser imprecisa por assemelhar-se à nosologia psiquiátrica, o conceito Kleiniano de relações objetais (com outras pessoas) implica no conceito de Posição<sup>3</sup> Depressiva e Esquizo-Paranóide<sup>4</sup>. Na Posição Esquizo-Paranóide, as relações de objeto são estabelecidas como se ele, o objeto, fosse totalmente bom ou mau e tais qualificações encontram-se diretamente relacionadas à experiência de gratificação ou de frustração de desejos ou expectativas. Quando há a satisfação de desejos, o objeto é vivido como bom. Quando, ao contrário, o objeto impõe dificuldades à consecução do desejo, é odiado, agredido e vivido como mau. Funcionando na pauta Esquizo-Paranóide, os enunciados formulados sobre a própria agressão encontram-se vinculados à distribuição de justiça. Somos justiceiros e, por isso desqualificamos o objeto; damos “a Deus o que é de

---

<sup>3</sup> “Posição é uma configuração específica de relações de objeto, ansiedades e defesas, que persiste ao longo da vida” (SEGAL, 1975 p 11) e das quais não nos emancipamos. Podemos tão somente lidar diferentemente com as defesas e ansiedades que surgem nas diferentes pautas.

<sup>4</sup> Para informações específicas sobre Posição Esquizo-Paranóide e Posição Depressiva indicamos respectivamente: “Notas sobre alguns mecanismos esquizóides” (KLEIN, 1962) e “Contribuição à psicogênese dos estados maníacos-depressivos” (KLEIN, 1962)

Deus e aos Homens o que é dos Homens” – o que, a nosso ver, representa a atuação de defesa psíquica. A agressão deixa de ser vista como componente pulsional da natureza humana e a retirada de amor como consequência da maldade do objeto, e não do fato de sermos condicionais e agressivos até mesmo na vivência do sentimento amoroso. A este respeito, NOGUEIRA (1993, p. 70) se pronuncia:

*“Nesta teoria [referindo-se à teoria ou enunciado desenvolvidos na pauta esquizoparanóide] não se verifica que o amor não decorre propriamente de méritos do objeto – decorre apenas da capacidade de amor do sujeito e de seus interesses e investimentos libidinosos”*

Em outro trecho, referindo-se à mesma pauta Esquizo-Paranóide, esclarece:

*“Em relação ao que chamamos de onipotência ou fantasias de onipotência, podemos também pensar numa releitura em termos das ‘teorias’ contidas nessa manifestação mental, e vamos encontrar a ‘teoria’ de que ‘existe poder absoluto’ e que ao dotado desse poder se atribui a ‘possibilidade de garantia dos atos humanos’, em essência, uma afirmativa, um enunciado, de que é possível realizar-se’ qualquer coisa no âmbito humano em condições de garantia; e, ainda, a ‘teoria’ de que preenchidas as condições necessárias para um certo resultado, também estariam preenchidas as condições suficientes e assim surgiria a ‘garantia’. (p.70)*

A descrição da pauta Esquizo-Paranóide afigura-nos como o campo propício para o estabelecimento de relações idealizadas, similares àquelas desenvolvidas pelos fã, e de transferências positivas e negativas, nas quais o objeto é apenas bom e onipotente ou, ao contrário, mau e incapaz. Reforçamos aqui o aspecto de que tais relações representam negação da realidade própria, do outro e das situações que, em si, detêm aspectos limitados e possibilitadores.

O que foi dito até o presente momento pode ser resumido da seguinte forma: a comunicação humana possui como finalidade a troca de significados e, como ela se processa entre personalidades, não é possível que se descartem fenômenos derivados da vida mental que, por vezes, funcionam como entrave à percepção do outro e da própria situação na qual

ela se processa. Tais entraves são representados por atividades que aprisionam o pensamento em ‘enunciados’ ou ‘teorias’ que, se atuam como defesa contra a angústia, impedem a convivência com toda a incerteza e dúvida, como fios que tramam a vida e possibilitam a parturição do novo. Tal processo interfere na aprendizagem.

### 1.3 O Processo de Comunicação na Aprendizagem

Ao indivíduo, desde o seu nascimento, a aquisição do conhecimento é imposta como necessidade de instrumentalizar-se, para fazer face às dificuldades apresentadas pelo ambiente que o rodeia, para conhecer seus desejos, necessidades e objetivos.

Desde os tempos mais remotos, as novas gerações adquirem os valores e conhecimentos de sua cultura através das interações estabelecidas com as gerações que lhes precedem e lhes superam em conhecimento e experiência. É, em um momento, construção e constitui-se em contínua reconstrução. Entendemos reconstrução como a possibilidade de questionar, criticar e conviver com inevitáveis dúvidas - como sementes da inovação - até que brotem as respostas (sempre provisórias). Caso contrário, o conhecimento científico quedaria com o “status” de conhecimento religioso traduzido pela fé e pela aceitação de dogmas, esquecido de que as teorias apenas representam:

*“(...)uma construção conceitual que articula um conjunto de leis verificáveis empiricamente” e que “(...)uma teoria científica nunca está provada. Tudo o que dela podemos dizer é que, dentre todas que com ela competem num dado momento, é a que explica melhor ou de forma mais elegante e simples os fatos observados”, e que (...) o campo de realidade que é abarcado por uma teoria permite sempre várias explicações alternativas, todas elas válidas em princípio”*  
(HERRERA apud NOGUEIRA 1993, p.41)

Para que o conhecimento científico se produza é necessário ser instrumentalizado pelo pensamento científico. Este, como já mencionado, deve ser entendido como a possibilidade de convivência com a dúvida,

solidão e toda a angústia decorrente delas até que respostas surjam para explicar eventos.

No dizer de Rainer Maria Rilke (1993, p.32):

*“(...) amadurecer como a árvore que não apressa a sua seiva e enfrenta tranqüila as tempestades da primavera, sem medo de que depois dela não venha nenhum verão. O verão há de vir, mas virá só para os pacientes, que aguardam num grande silêncio intrépido, como se diante deles estivesse a eternidade. Aprendo-o diariamente, no meio de dores a que sou agradecido: a paciência é tudo”.*

O aprendizado do indivíduo inicia-se no seio da família. Nela – porque no reino animal, o Homem é a criatura mais indefesa, não nascendo maturo organicamente para se proteger e pensar por si próprio - o processo comunicativo é vertical e traduzido em normas sociais consagradas pela maioria de participantes de uma dada cultura. A primeira forma de conhecimento do meio ambiente é, pois, normativa e reprodutiva dos padrões de comportamentos consagrados socialmente. A criança insere-se em um mundo de valores éticos e estéticos prontos e será moldada em conformidade a ele. A despeito da necessidade de que, inicialmente, este padrão esteja instalado não apenas para a sobrevivência da cultura,<sup>5</sup> mas do próprio indivíduo nela inserido, este estado de “*menor idade*” mental em que se tratam as verdades transitórias como absolutas, pertence à órbita do inanimado, do estático e, em última análise, da pulsão de morte. Entretanto, quando o indivíduo – já na idade escolar – começa a relacionar-se com os “diferentes” do grupo familiar e/ou percebe as injunções entre o proclamado e o realizado no seio da própria família, insere-se o conflito. “*Verdades*” diferentes são postas à mesa<sup>6</sup>. Ao indivíduo, submetido à angústia, restam dois caminhos: suportá-la com todas as fantasias que o medo do desconhecido traz, até encontrar a própria resposta; ou encontrar o lenitivo

---

<sup>5</sup> Na atualidade, a partir de Giddens (1995), o mecanismo da “reflexividade” tem apontado para o fato de que toda tradição é “falsificada”, pois, em sua transmissão, é reinventada pelas novas gerações.

<sup>6</sup> “ Quem vende a verdade e a que esquina?/ Quem dá a hortelã com que temperá-la? (...)”. ( PESSOA 1960: 505)

nas “verdades” prontas sopradas pela voz da autoridade, necessária inicialmente, apesar de nascermos com tendência a perpetuá-la pelas identificações, projeções e transferências em etapas posteriores de nossas vidas. GONDIM (1992, p. 11) cita Kant para descrever o fenômeno:

*“(...) É tão comodo ser menor. Se eu tiver um livro que tem entendimento por mim, um diretor espiritual que tem em minha vez consciência moral, um médico que por mim decide a dieta, etc... então não preciso eu próprio de me esforçar. Não me é forçoso pensar, quando posso simplesmente pagar; outros empreenderão por mim esta tarefa aborrecida. Porque a imensa maioria dos homens (inclusive todo o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles..São pois, muito poucos os que conseguiram mediante a transformação de seu espírito arrancar-se à menoridade.”*

É possível utilizar Klein e Bion para parcialmente criticar Kant, afirmando que a menoridade jamais é totalmente superada e, sim, integrada em outro nível, pois estamos – todos nós - sujeitos aos efeitos de possuímos uma “capacidade de pensar rudimentar” devido ao imaginário que nos atenta à fuga da dor (angústia), aprisionando-nos em falsas concepções e às “verdades” ouvidas de todas as figuras de autoridade que povoaram nossa infância. Não há emancipados da vida mental e, portanto, torna-se mítico dizer que “*são muito poucos os que conseguiram, mediante a transformação de seu espírito, arrancar-se da menoridade*”. Esta arrancada existe, porém é frágil e pode sucumbir face a nossa igual fragilidade (ou fortaleza afetiva ou pulsional capaz de destronar a razão?)

Sob nosso ponto de vista conseguimos trabalhar livremente com conceitos quando tratamos “verdades” na forma explicitada por NOGUEIRA (1993, p. 20):

***‘Verdades’ científicas são apenas hipóteses transitórias** (grifo nosso), pois são produções evolutivas do ser humano e, como tal, deverão modificar-se e evoluir. Devem se sustentar e se sustentam, em ‘ fatos’ e argumentos . Necessitam ser demonstradas e terem algum grau de verificabilidade e o seu questionamento e modificação constituem-se na base de sua vitalidade. A aderência a elas deve se fazer pela própria experiência do aderente e o dogmatismo e a intolerância aqui ficam ‘proibidos’; várias ‘Verdades’ devem conviver, até que o tempo e a experiência vá demonstrando quais devem sobreviver e quais devem ser sepultadas. Nessas condições não se coloca o problema da heresia – não existem sacralidades ou santuários nesta área*

Para que esta condição - a de ausência de dogmatismo – se efetive é necessário reflexão crítica. Esta nos é eficazmente conceituada por Evans & Nation”,( 1989 apud NOVAES, 1994 pp 250-271)

*“Reflexão crítica é o processo pelo qual os seres humanos usam suas potencialidades analíticas para avaliar elementos de suas próprias vidas em relação a um quadro explicativo externo (teorias). A reflexão crítica é a precursora da mudança porque, através do reconhecimento das possibilidades de intervenção humana, ela encoraja as pessoas a melhorarem suas condições de vida em seus próprios termos.”*

O dogma protege da angústia, mas não “pro-move” o ser humano. A possibilidade de inovação cognitiva que caracteriza a aprendizagem realiza-se sobre a capacidade de reconhecer o falso através do exercício da observação e da reflexão crítica. Reconhecê-lo significa ser capaz de transigir perante evidências de ordem objetiva, o que implica no distanciamento afetivo - do indivíduo - em relação a seus produtos (concepções, crenças, teorias). A capacidade de reflexão crítica, entretanto, não é adquirida como processo automático. Não se chega a ela porque isto nos traz benefícios ou porque já se chegou à “idade da razão”. Não nos tornamos capazes de refletir criticamente porque isto implica em vantagens. Aliás, a própria possibilidade de refletir implica na capacidade de tolerância à angústia decorrente da provisoriedade da “verdade”; isto, do ponto de vista afetivo, equipara-se à vivência de desprazer, pois constitui quebra de equilíbrio. A capacidade de reflexão crítica surge como consequência do desenvolvimento mental e da maturação do ego.<sup>7</sup> À guisa de exemplo: se alguém sofre de insônia, não basta dizer a ele que dormir é necessário e que isto lhe trará bem estar. O próprio insone também sabe e concorda com isto. Da mesma maneira, ao concordarmos que a capacidade de refletir criticamente possibilita inovações benéficas, isto não significa que tal

---

<sup>7</sup> Capacidade de exercício das funções egóicas (atenção, observação, discriminação, adequação e/ou supressão de desejos segundo as condições externas etc) segundo o Princípio da Realidade. Maiores informações sobre o assunto em GONDIM (1992).

processo ocorra porque nele se reconhecem os frutos. A nosso ver, a reflexão crítica pode ser dificultada por fatores internos e externos, estando – entre aqueles primeiros – as desordens de pensamento caracterizadas pela impossibilidade de contenção da angústia.

Resumindo o que foi dito até aqui, a aprendizagem em geral, por tratar-se de experiência fundada na comunicação entre diferentes gerações, inicia-se com a proposição de verdades prontas e prossegue aspirando a transformar-se em instrumento que permita a investigação, a reflexão crítica e a renovação do conhecimento. Entretanto, a ultrapassagem de um estado para outro não é feita sem problemas. Entre eles, mencionamos a dificuldade – trazida pela angústia – de conviver com a dúvida maculando a capacidade de pensar.

As situações de aprendizagem podem ser informais e formais. Estas últimas podem ser desdobradas em aprendizagem formal presencial e aprendizagem formal à distância.

### 1.3.1 A aprendizagem formal presencial

O adjetivo presencial acrescido à educação formal torna-se - na atualidade - necessário em virtude da existência de processos formais de educação desenvolvidos a distância a partir do desenvolvimento técnico. Desta última modalidade trataremos posteriormente, quando enfocarmos especificamente a Educação a Distância.

Entende-se por educação formal aquela que é efetivada nas instituições escolares com objetivos e grades curriculares específicas, sob a supervisão do Ministério da Educação e com estrutura burocrática estabelecida, em nosso país, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A educação formal, tanto quanto a informal, visa a socialização do indivíduo. A diferença entre elas reside no fato de que esta última é processada incidentalmente, enquanto que a primeira possui estrutura planejada. Em ambas, a comunicação desempenha papel privilegiado,

porque não há possibilidade de socialização sem interação, e esta é feita mediante os processos de comunicação.

Embora a escola e a família representem, respectivamente, o “*loco*” onde são efetivadas a aprendizagem formal e a informal, seria um equívoco atribuir tais aquisições apenas às mencionadas instituições. Diríamos que família e escola instrumentalizam o indivíduo para que o aprendizado se efetue em diferentes situações, pois “*um conhecimento não se constrói a partir do nada, esta construção supõe um conhecimento existente*”. (FIALHO, 1998).

O mesmo autor diz:

*“a aquisição de conhecimento resulta de se colocar em prática as diversas atividades cognitivas das quais, somente algumas são mentais”. “A aquisição de conhecimentos é o subproduto das atividades de compreensão, dos processos de memorização seletiva concernentes aos resultados da ação, das inferências feitas a partir dos elementos memorizados para formar e verificar hipóteses, generalizar resultados, ou reconhecer, após ter resolvido um problema que este faz parte de uma classe de problema para os quais já existe um procedimento”* (Notas de aula sobre Aquisição do conhecimento, 1999)

Entre os requisitos necessários à aquisição de conhecimento destacamos a importância dos processos afetivos que atuam sobre a memória, tornando-a seletiva, e sobre o aprendizado como um todo. A ansiedade gerada pelo fato de querer acertar, por exemplo, pode produzir maior distância entre a lógica de utilização e a lógica de funcionamento.<sup>8</sup> A angústia decorrente do fato de desejarmos respostas rápidas pode determinar o fechamento para a convivência com hipóteses diferentes e, por vezes, contrastantes entre si. A característica de dor psicológica, que

---

<sup>8</sup> Lógica de funcionamento é aquela que estabelece a finalidade para qual determinado artefato ou conceito foram criados. Lógica de utilização é o uso diferente, de um artefato ou conceito, daquele para o qual foi concebido. Quando a lógica de utilização não corresponde à lógica de funcionamento, o resultado é entendido como erro.

acompanha os eventos traumáticos, podem, segundo Freud, atuar sobre a memória eliminando e falsificando dados.<sup>9</sup>

A educação formal presencial pertence à classe de interações face a face descritas por Thompson (1998), como já vimos, como capazes de possibilitar acesso a extensas deixas simbólicas pelo fato não apenas de se constituírem como comunicação dialógica – algumas formas de educação a distância que empregam técnicas possibilitadoras do diálogo também o são -, mas também pelo fato de haver a presença, no mesmo espaço e tempo de professor e aluno, com possibilidades mais estendidas de percepção, já que o confronto abrange todos os sentidos de forma direta, sem intermediação de aparatos tecnológicos.

Esta possibilidade de apreensão sensorial ainda é ampliada pelo fato do professor poder movimentar-se dentro da sala e estabelecer contatos informais com os alunos nos pátios, corredores ou fora da instituição escolar. Isso lhes permite interações mais completas, pois, ao lado da informação, há a relação face a face a presidir as trocas daquele gênero. Referindo-se ao estudo de caso dos quatro primeiros módulos do Mestrado em Engenharia de Produção fornecido pelo LED/UFSC para a Equitel (1996/1997), CRUZ e BARCIA (1999) relatam:

*“outro aspecto importante levantado pelos professores foi o da mudança na forma de contato, já que os alunos estão do outro lado da tela da televisão. Um dos professores, acostumado a andar pela sala, disse que se sentia frustrado inclusive por não ver nitidamente as expressões faciais dos alunos. (...) Todos concordaram que a interação com o aluno diminui bastante”.*

Sobre este último aspecto - a interação - desejamos ressaltar que tal fato não depende apenas da situação presencial, mas de características

---

<sup>9</sup> A eliminação de dados da consciência é explicada na teoria freudiana pela repressão de conteúdos periféricos em que gravitam em torno do trauma. Na falsificação de dados o mecanismo é aquele ao qual Freud se refere em Lembranças Encobridoras (Psicopatologia da Vida Cotidiana (1900/1901).

de personalidade relacionadas à extroversão e à introversão de ambos interlocutores, isto é, professor e aluno. Se não houver disponibilidade para o estabelecimento de efetiva comunicação de qualquer das partes, a interação permanece verticalizada, privilegiando apenas um dos aspectos do indivíduo: o intelecto. Não se está com isto pretendendo desqualificar a relação de caráter temporário estabelecida com objetivos definidos e nem tão pouco exortar o estabelecimento de relações de amizade entre professores e alunos. Estas, como o amor, são afinidades eletivas e alunos e professores são tão somente pessoas que o acaso reuniu para cumprir um papel complementar e assimétrico. O que pretendemos frisar é o peso da proximidade física como elemento capaz de ampliar as possibilidades de perceber de forma mais próxima à realidade, a capacidade e limites de alunos.

Resumindo, a aprendizagem formal e informal apesar de possuírem como local privilegiado a escola e a família, respectivamente, não se confina àqueles espaços. Entretanto, ao extrapolá-los, os indivíduos podem levar consigo suas características atávicas de angústia perante o desconhecido e a submissão do pensamento a verdades inquestionáveis fundadas, por vezes, mais na fantasia do que no teste da realidade. A aprendizagem formal presencial, como interação face a face, por reproduzir o modelo das relações estabelecidas no início da vida, oferecem - além de maior conforto para o emissor e o receptor – a *possibilidade* de obtenção de maior número de informações recíprocas, pois permitem o acesso sensorial direto. A presença face a face não implica, porém, na remissão de equívocos no processo de comunicação.

Na educação a distância, em especial de terceira geração, a situação se configura como uma autêntica mudança de paradigma<sup>10</sup> perceptual, pois o modelo de relação internalizado no indivíduo compreende objetos percebidos tridimensionalmente pela apreensão sensorial direta.

---

<sup>10</sup> “Los paradigmas son marcos de referencia, orientaciones, matrices, estructuras o vias de racionalidade desde los que se mantienen determinados supuestos, valores o creencias y que pueden desembocar en teorías”(ARETIO, 1994)

### 1.3.2 A educação formal a distância

O exercício da tarefa de educar as novas gerações, sobretudo sob o ponto de vista de sua inserção no tempo, vem se alterando segundo o progresso tecnológico da sociedade, com o qual guarda estreitas relações.

A sociedade, segundo Alves (1997), pode ser analisada sob duplo aspecto: o da comunicação e o da tecnologia. Ambos os planos se interpenetram, produzindo alterações significativas sobre o processo ensino/aprendizagem. Entretanto, as mudanças verificadas no processo de ensino/aprendizagem a partir de novas tecnologias, não são imediatas, pois, a assimilação da inovação técnica só ocorre após um intervalo de tempo que culmina em seu “momentum”<sup>11 12</sup>e, mesmo após ele, a coexistência de técnicas novas e antigas é verificável.

A análise que considera a comunicação divide a história do Homem em três grandes fases: a sociedade oral primária, a sociedade da escrita e da imprensa e a sociedade das telecomunicações e da informática. A cada um destes estágios corresponderia uma determinada forma do “fazer” e do “saber” humanos. À etapa da sociedade oral primária corresponde, sob o ponto de vista da análise com base na tecnologia, a sociedade agrícola e pastoril; com a invenção da imprensa e a disseminação dos livros, a fisionomia social transformou-se na sociedade da imprensa e da escrita e, daquela inovação, surgiu a sociedade Industrial; sob o influxo das telecomunicações e da Informática, a sociedade novamente modifica-se e são introduzidos nos processos de produção a automação, a globalização e

---

<sup>11</sup> BENAKOUCHE, Tamara, (1998, p.7) comenta a partir de Hugues [Large Technical systems ou LTS], 1983;1987) que “o conceito de ‘momentum’ (...) refere-se à etapa em que o desenvolvimento de uma tecnologia dada adquire uma ampla aceitação por parte de indivíduos e instituições de algum modo relacionados à mesma, ou seja, quando se constitui um contexto que lhe é favorável. A partir daí, os sistemas técnicos expandem-se rapidamente, adquirindo uma espécie de autonomia”.

<sup>12</sup> A EaD de terceira geração é exemplo do que mencionamos. As novas tecnologias apesar de oferecerem mediação necessária para que a educação seja processada em contextos separados e existir esta possibilidade prevista em lei (artigo 8º da LDB), o reconhecimento jurídico (MEC) de seus cursos inexistente.

a reengenharia de processos. A estas alterações – operadas na verdade por atores sociais - correspondem modificações dos paradigmas educacionais.

Na sociedade oral primária valorizava-se a memória, a audição e a linguagem oral; na sociedade da escrita e da imprensa, com a difusão do conhecimento, constituem-se as teorias científicas, valorizam-se o pensamento lógico, a crítica (como capacidade de estabelecer juízo), a produção intelectual e, com a possibilidade de documentação escrita, consolida-se a História; na sociedade das telecomunicações e da informática, os fenômenos de “desencaixe” – conceito formulado por GIDDENS (1995) e que corresponde à ruptura entre espaço e tempo<sup>13</sup> - são a tônica do processo e se traduzem nas possibilidades de intercâmbio de conhecimentos durante a sua produção, na eliminação de fronteiras geográficas, étnicas, científicas e etárias e pela solução de problemas, a partir da congregação de possibilidades e da combinação de conhecimentos interdisciplinares (hipertexto). O eixo do processo educacional desloca-se da memória e do conteúdo informativo para um novo paradigma: o da administração das informações e o da criação de conhecimento. Além do mais, o desenvolvimento tecnológico atual propicia um novo meio de educação: a EaD. A EaD congrega em si, tecnologia e comunicação. Na verdade, o ensino presencial também reúne estes dois fatores, pois livros, por exemplo, são produtos da tecnologia e ensino/aprendizagem e resultam do processo de comunicação. Entretanto, o que diferencia a tecnologia e comunicação entre ambas as formas de ensino – especialmente considerada aqui a educação a distância de terceira geração – é o fato de que, na educação a distância, a presença física é virtual e a comunicação é mediada por tecnologias (as quais ainda não atingiram o seu “*fechamento*”<sup>14</sup>, ou seja, ainda oferece obstáculos objetivos, como aqueles causados por problemas de telefonia e sistemas de transmissão).

---

<sup>13</sup> O conceito de desencaixe formulado por GIDDENS (1995, p.29) é o de “deslocamento” das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço”.

<sup>14</sup> Sobre este conceito e outros correlatos, indicamos BENAKOUCHE (1998).

Apoiados em BARRY (1995)<sup>15</sup>, entendemos por Educação a Distância aquela que se processa mediante a comunicação bidirecional, seja esta em tempo real ou não, e efetivada mediante a utilização de “mídias” em sentido amplo (correio, material impresso, telefone, e-mail, internet, vídeos, computadores, TV, rádio etc). Este sistema de educação requer o planejamento e a organização prévia de materiais a serem utilizados e um processo de contínua avaliação. Esta não se refere apenas à apropriação do conteúdo programático pelos alunos, mas inclui também o curso em si, os professores, o suporte técnico, o ambiente físico, a qualidade das interações, enfim, tudo o que se refere direta ou indiretamente a esta modalidade de formação. Entre suas características fundamentais, ressalta-se que as condutas docentes efetivam-se à parte das condutas discentes (MOORE e KEARSLEY, 1996, p. 206 apud RODRIGUES, 1998).

Os termos educação à distância e ensino a distância serão empregados como sinônimos pois “educação” será “entendida como a ação externa que auxilia e estimula o processo que se realiza no sujeito que se educa. Seu significado está próximo do que se entende como ensino” (NETO, 1997, p.15-18).

Segundo MOORE e KEARSLEY (apud RODRIGUES, 1998), três as gerações do ensino a distância:

1ª geração – até 1970, quando o principal meio de comunicação eram os materiais impressos (guia de estudo com tarefas e exercícios) enviados pelo correio;

2ª geração – pós 1970, quando surgem as primeiras Universidade abertas, com “design” e implementação sistematizadas de cursos a distância, utilizando, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo;

3ª geração – de 1990 em diante, na qual o sistema de ensino a distância fundamenta-se em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Utilizando a classificação de Thompson (1998) sobre as formas de interação, podemos considerar o ensino a distância de primeira geração como interação mediada; a de segunda geração como de interação mediada e quase mediada e, a de terceira geração, como interação mediada, quase mediada e face a face. Esta última modalidade de interação em ensino a distância tem sido proposta a partir de recentes estudos - como veremos no próximo sub-item quando tratarmos da especificidade da educação a distância – visando ao desenvolvimento de novos modelos, que incluem encontros presenciais.

Sobre esta última – a terceira geração - restringiremos nossa atenção à educação a distância realizada em tempo real através da videoconferência, centrando nosso interesse nos problemas de comunicação entre professores/alunos quando tratarmos da especificidade da educação a distância.

Para CRUZ e BARCIA citando Collis (1999, p.25-35), a videoconferência:

*“pode ser definida como um meio de pessoas assistirem televisão e conversarem com as pessoas que elas estão assistindo na tela. Ou um modo de teleconferência que une, através de meios eletrônicos, duas ou mais salas separadas geograficamente para interagir através de som e imagem.”*

Para RODRIGUES (1998),

*“a videoconferência é o que se poderia chamar de TV interativa, trabalha com compressão de áudio e vídeo utilizando vários tipos de linhas para transmissão em tempo real para salas remotas que possuam o mesmo equipamento básico: uma*

---

<sup>15</sup> Willis Barry, Distance Education at a Glance. Engineering Outreach at The University of Idaho. [Http://www.uidaho.edu/evo.distglan.html](http://www.uidaho.edu/evo.distglan.html).

*câmera acoplada a um monitor de televisão, um computador, modem, microfone e teclado de comando.”*

Além da estrutura tecnológica citada, RODRIGUES (1998) ainda nomeia outros aparelhos que facultam o enriquecimento da comunicação em EaD. São eles: vídeo, câmera de documentos e computador, que possibilitam *“o uso de imagens em movimento, imagens de objetos e textos, marcadores eletrônicos sobre imagens congeladas, recursos gráficos sofisticados possíveis no computador e acesso à Internet, tudo comandado por tela ‘touch screen’ e em tempo real”*. A estes recursos CRUZ e MORAES (1998) ainda adicionam o emprego da Internet como forma de *“promover maior interação aluno-professor e aluno-aluno, como um espaço de troca e produção coletiva de conhecimento e informação fora dos horários de aula pela videoconferência”*.

Segundo CEJA e ROMO, citado por RODRIGUES (1998), a estrutura dos cursos através de videoconferência é composta de sala de videoconferência (aparelhada com câmara, microfone, TV, som e com capacidade para vinte alunos em cada ponto); CODEC (COder/DECoder, que consiste no equipamento central do sistema, cujas funções são converter sinais analógicos para digitais, visando à transmissão, e reconverter sinais para recepção de lugares remotos, enquanto permite que o sinal seja comprimido para baratear a transmissão); transmissão e recepção.

Esta estrutura, que inclui – no caso da UFSC - a telefonia, constitui o vértice tecnológico do processo da comunicação em EaD e possibilita, na classificação de Thompson (1998), a interação mediada, predominantemente.

Embora a videoconferência seja o sistema de ensino a distância que mais se aproxima da educação presencial, devido ao contato ser estabelecido em tempo real, nele, a interação encontra-se submetida a algumas peculiaridades das quais trataremos no próximo subtítulo.

Sintetizando, no presente sub-item procurou-se descrever as diferentes formas de sociedade - a partir da comunicação e desenvolvimento tecnológico, procurou-se enfatizar o desenvolvimento tecnológico atual, possibilitando o surgimento da educação à distância de terceira geração. Sobre esta, tentou-se oferecer breve visão conceitual e descrever os recursos tecnológicos nela implicados.

### 1.3.3 A especificidade do Ensino a Distância

A especificidade do ensino a distância pode ser evidenciada a partir dos elementos apontados em sua própria definição: a separação entre alunos e professores e a mediação pela técnica.

Ao tratarmos da especificidade do ensino a distância, ressaltaremos tão somente os aspectos limitadores nela contidos. Basearemos esta a opção no que diz MARAÑON (*apud* NOGUEIRA, 1993):

*“Yo respeto la Medicina porque la amo, y es el amor la fuente suprema del culto, en lo humano como en lo divino. Pero el amor es también, o debe ser también, crítica. El que habla valientemente de los defectos de su patria es el mejor patriota, y el que extrema las censuras justas a su profesión, ése es el que la sirve com toda plenitud”<sup>16</sup>*

As possibilidades, que com certeza excedem as limitações no ensino a distância, têm sido consideradas com mais frequência pela literatura especializada<sup>17</sup> e “marketing”, pelo fato de se constituírem da matéria de êxito.

Escolhemos, assim, trabalhar com seus limites esperando contribuir para o debate sobre o tema com a plenitude que nos for possível.

---

<sup>16</sup> Eu respeito a Medicina porque a amo, e é o amor a fonte suprema do culto, no humano como no divino. Mas o amor é também, ou deve ser também crítica. Aquele que fala valentemente dos defeitos de sua pátria é o melhor patriota, e o que extrema as censuras justas à sua profissão. Esse é o que a serve com toda plenitude.

<sup>17</sup> Ver, por exemplo, BARCIA e VIANNEY (1998)

Freqüentemente se têm feito aproximações entre a educação presencial e a educação a distância. Por mais que esta prática esclareça alguns pontos comuns a ambos, na EAD entram em conjunção dois fatores que podem interferir qualitativamente nas interações entre professor/aluno: os limites da tecnologia e os limites do “homem”, mesmo se muitas vezes esses limites se confundem.

De fato, como estamos tentando demonstrar aqui, os limites aportados pela tecnologia sobre as interações não se constituem apenas em dificuldades técnicas, mas em dificuldades humanas para lidar com a frustração do desejo, onde quer que ele se projete, inclusive no funcionamento da própria técnica.

Para BARRY (1995)<sup>18</sup>, enquanto no ensino presencial o professor pode perceber de forma clara e imediata quando o aluno se encontra atentamente tomando notas, confuso, desejando fazer comentários, frustrado, sonolento, cansado etc, na educação a distância, mesmo por videoconferência, isto não é observável. O monitor de vídeo não faculta a percepção acurada de cada aluno e, portanto, o professor – mesmo quando utilizada a transmissão em tempo real – não consegue discriminar quando os alunos estão dormindo ou falando entre si ou para todos na sala.

A estas limitações acrescentamos a intermediação por microfone, a arquitetura da sala de videoconferência e as quedas de links como fatores que ampliam o potencial de frustrações – comparativamente ao ensino presencial - na interação. Os microfones - se ambientais - necessitam ser desligados sempre que o professor está com a palavra, devido à sua sensibilidade e conseqüente nível de ruídos; se independentes, demoram a transitar pela sala – quando não são monopolizado por alguns – tornando extemporâneas algumas questões pertinentes a serem remetidas aos professores. A sala de vídeo conferência é constrita, vedada, e climatizada,

---

<sup>18</sup> Maiores informações podem ser obtidas na URL: <http://www.uidaho.edu/evo/dist2.html>

através de ar condicionado; tal expediente, a despeito de resolver, em termos gerais, a questão de ventilação e temperatura, impõe àqueles portadores de rinites alérgicas e patologias do aparelho respiratório algum incômodo. Há ainda a queda de “links”, cuja duração não se pode precisar e que determina, dependendo de sua duração, a repetição de toda aula – em outro dia – obrigando, em alguns casos, a perda de dia de trabalho e novas viagens até o ponto da videoconferência.

CRUZ e BARCIA (1999) consideram que alguns pontos fortes do Ensino à Distância, como a autonomia e a comunicação em duas vias, podem transformar-se em pontos frágeis por acarretarem a desistência por parte dos alunos. Os autores, citando MOOD (1995), relatam que os principais problemas são o “isolamento, a solidão, a dificuldade de acesso às bibliotecas e a falta de apoio institucional, que são agravados pela dificuldade de incorporar os estudos à vida cotidiana, principalmente em relação à família e ao trabalho”.

LANDIM (apud RODRIGUES, 1998), aponta entre as características conceituais da educação a distância, o aprendizado independente. Este, segundo CRUZ e BARCIA (1999), representa, para alguns pesquisadores, o ponto forte da Educação à Distância, pois oferece ao aluno a oportunidade de autonomia “quanto ao tempo, lugar, espaço e ritmo de aprendizado”, podendo induzir à conclusão extremada sobre a possibilidade de “excluir o professor do processo”. Afirmam os autores que a maioria dos especialistas é unânime em atribuir ao professor do Ensino a Distância papel imprescindível ao êxito da aprendizagem naquela modalidade de educação que exige, dele, professor, “habilidades e talentos específicos”. PRETI (1996) citando RAMOS (1990) aponta que:

*“espera-se do professor uma atuação técnica, ligado ao desenho dos cursos e a sua avaliação; uma atividade orientadora, capaz de estimular, motivar e ajudar o aluno, além de estimulá-lo à responsabilidade e à autonomia; um comportamento facilitador do êxito e não meramente um controlador e sancionador da aprendizagem alcançada, e a utilização eficaz de todos os meios para a informação e o ensino”*

No mesmo sentido, teóricos têm sublinhado as interações entre aluno/professor; aluno/conteúdo; aluno/interface; aluno/aluno como essenciais à aprendizagem mediada pela tecnologia, no presente caso, a videoconferência.

Apesar de não ser possível mensurar a importância de cada um destes tipos de interação sobre os demais, pois todos são importantes para a EAD, referências atuais<sup>19</sup> têm insistido especialmente na importância da interação professor/aluno como fator que propicia motivação. Este fator parece à primeira vista contraditório, pois do aluno de cursos a distância, em geral adulto, já se presume motivação suficiente que lhe permita independência no controle de sua própria aprendizagem; no entanto a qualidade de interação professor/aluno constitui – de nosso ponto de vista – forte incentivo capaz de suscitar motivação ou inibi-la. A este respeito, tratando do perfil do aluno em EAD<sup>20</sup>, BRUNDAGE, KEANE e MARCKNESON (1993), citados por BARRY (1995), sugerem que o aluno adulto e seus instrutores têm de enfrentar e superar vários desafios, incluindo: assumir a responsabilidade por si próprios; apropriar-se de suas possibilidades, desejos, habilidades e necessidades; manter e desenvolver a auto-estima; relacionar-se com outros, clarificar o que foi aprendido; redefinir o conhecimento legítimo; lidar com o conteúdo. A aprendizagem a distância poderá ser mais significativa e profunda para os estudantes se seus

---

<sup>19</sup> “Saba and Shearer (Saba & Shearer, 1994) carry the concept of transactional distance a step farther by proposing a system dynamics model to examine the relationship between dialog and structure in transactional distance. In their study, Saba and Shearer conclude that as learner control and dialog increase, transactional distance decreases. It is not location which determines the effect of instruction, but the amount of transaction between learner and instructor. This concept has implications for traditional classrooms as well as distant ones. The use of integrated telecommunication systems may permit a greater variety of transactions to occur, thus improving dialogue to minimize transactional distance. (...)”

Social context: One social factor that is particularly significant to distance educators is social presence. Social presence is the degree to which a person feels “socially present” in a mediated situation. The notion is that social presence is inherent in the medium itself, and technologies offer participants varying degrees of “social presence” (Short, Williams, & Christie, 1976).

Hackman and Walker (1990), studying learners in an interactive television class, found that cues given to students such as encouraging gestures, smiles and praise were social factors that enhanced both students’ satisfaction and their perceptions of learning. Constructs such as social presence, immediacy and intimacy are social factors which deserve further inquiry”

<sup>20</sup> Para maiores informações sobre o perfil do aluno de EAD, ver o guia 9 de BARRY, Willis, *Distance Education at a Glance*. Engineering Outreach at The University of Idaho. <http://www.uidaho.edu/evo.distgla.html>.

professores assumirem a responsabilidade de estabelecer metas e objetivos; proporcionarem atividades que integrem os membros da classe; promoverem a reflexão sobre a experiência; relacionarem a nova informação com exemplos que façam sentido para o aprendiz; mantiverem a auto-estima; e avaliarem o que foi aprendido.

CRUZ E BARCIA (1999) elencam, ainda, ao rol de especificidades da EaD, as dificuldades técnicas. Para eles, estas “são um grande problema e envolvem, principalmente, o acesso aos equipamentos necessários para a aquisição e recepção dos conteúdos educativos”.

Outro fator, para BARRY (1995)<sup>21</sup>, que diferenciará a educação presencial do ensino a distância, é aquele centrado no meio geográfico e cultural. No ensino presencial, há identidade cultural entre alunos e professores porque ambos se encontram inseridos no mesmo contexto geográfico. No ensino a distância, ao contrário, o vínculo comunitário é inexistente e a diversidade cultural, uma realidade. Alunos, principalmente em videoconferência de multipontos, encontram-se dispersos em diferentes localidades e sem referências culturais comuns. Tais diferenças tendem – por um lado - a dificultar a atuação do professor em educação a distância em termos de manejo de classe e exploração de determinado conteúdo. Por outro lado, geram, segundo CRUZ e MORAES (1998),

*“a possibilidade de contato com um largo espectro de colegas com os quais os estudantes podem colaborar numa quantidade bastante superior ao que podem encontrar em sua própria região, além de permitir o acesso a um quadro bastante extenso de professores e mentores, numa dimensão impossível para uma única instituição educacional local”.*

Os fatores específicos da educação a distância, do ponto de vista de sua limitação, podem, por dificultarem informações sobre o alunado,

---

<sup>21</sup> Para maiores informações sugerimos a consulta às treze guias constantes de Distance Education at a Glance, da Engineering Outreach, College of Engineering, University of Idaho.

erigirem-se como 'ruídos' no processo de comunicação didática. A pouca visibilidade oferecida pela câmara não permite a apreensão de sinais aos quais Thompson (1998) se refere como "deixas simbólicas". Por outro lado, quando determinado movimento é percebido, pode ser interpretado linearmente, sem se abrir para os diversos significados que o mesmo gesto pode conter, suscitando impasses emocionais traduzidos em disputas verbais. Tal ocorrência verifica-se também no ensino presencial e, portanto, parece estar mais vinculada à personalidade e estado mental do professor (e do aluno) do que das condições – intermediada ou face a face – nas quais a percepção se processa. Há de se frisar, entretanto, que as fantasias estabelecidas a partir da dificuldade de estabelecimento de contato visual através da câmara podem induzir no professor o sentimento de ameaça relativo à indisciplina, "cola", receio que a aula esteja sendo considerada enfadonha etc.

A diferença cultural (sobretudo quando a EaD realiza-se através de videoconferência em multipontos), a utilização inadequada do microfone (acrescentamos aqui, também as interrupções feitas ao raciocínio do professor), as quedas de links e a solidão são fatores que, como já dissemos, comprometem a qualidade da transmissão de conhecimentos. Em relação à diferença cultural, é preciso mencionar que o quadro de referência local faz com que "brincadeiras verbais" transformem-se em mal entendidos. A utilização inadequada do microfone representa fator de excelência em termos de frustração, pois, se é necessário que se mantenha o microfone desligado quando o professor está falando, não se conseguirá gravar as fitas das aulas com som; se os alunos apropriam-se dos microfones individuais, dúvidas não são remidas porque se descontextualizam; se algum aluno interrompe o raciocínio do professor, fá-lo também em relação aos demais colegas que vinham acompanhando o encadeamento lógico desse raciocínio do professor. As quedas de "links" fazem com que a sala de videoconferência seja transformada em lugar de apazível reencontro, mas, além de quebrar o clima de aula, imputam o ônus de retomada do assunto

tratado – dependendo do tempo fora do ar – em dia fora do calendário convencional, provocando ônus aos que trabalham e organizaram seus calendários tendo em vista dias definidos. A solidão é fator variável: alguns professores conseguem mobilizar o grupo para o qual dão aulas para se encontrarem, com finalidade de estudo, nos finais de semana. Promovem a interação aluno/aluno e aluno/conteúdo - modalidades que Moore (1989) acrescentava à interação aluno/professor.<sup>22</sup>

A imbricação dos fatores que diferenciam a Educação a Distância da Educação presencial - do ponto de vista de sua limitação - passa a requerer de professores e alunos – de certa forma –, além de “habilidades e talentos específicos”, a possibilidade de suportar frustrações sem a elas reagir com distúrbios de pensamento.

A Educação a Distância de terceira geração, pelo fato de ser mediada pela tecnologia eletrônica, é representante legítima dos sistemas de desenhaxe e, portanto, teoricamente dependente da confiança mútua entre alunos e professores. “Todos os mecanismos de desenhaxe (...) dependem da confiança.” Esta (...) “é uma forma de ‘fé’, na qual a segurança adquirida em resultados prováveis expressa mais um compromisso com algo do que apenas uma **compreensão cognitiva**” (grifo nosso), diz GIDDENS (1995, p.34/35). Com efeito, de nosso ponto de vista, se a confiança recíproca fosse elemento racional, resultante da disposição consciente, o fato da câmera da videoconferência, por exemplo, limitar a percepção do campo de interação em sala não implicaria em limite - bastaria o questionamento aos alunos para que as condutas discentes fossem esclarecidas.

---

<sup>22</sup> Para informações mais detalhadas indicamos a URL: <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/index.html> (McIsaac, M.S. & Gunawardena, CN. (1996). Distance Education. In D.H. Jonasse, ed. Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology. P. 403-437. New York: Sion & Schuster Macmillan)

Entretanto, pensamos nós, isto nem sempre ocorre porque além da realidade ser mutável, este fato, a mudança, concorre para que vivamos sob o primado da incerteza – espaço do imaginário - e, conseqüentemente, da angústia (conflito)<sup>23</sup>.

A confiança encontra-se relacionada às expectativas (desejos) no sentido de acreditarmos que elas serão correspondidas e transforma-se em ‘fé’ a partir de um conjunto de experiências confirmatórias, às quais o indivíduo apega-se para poder viver (é impossível – em termos mentais - duvidarmos de tudo e de todos ao mesmo tempo)<sup>24</sup>. Entretanto, é importante ressaltar que garantias não existem, pois o conjunto de experiências anteriores de integração entre desejo (expectativa) e satisfação encontra-se submetido a fatores aleatórios, entre os quais, os imprevistos e a mudança.<sup>25</sup> Dúvidas hão de se tornar eventualmente presentes, impondo ao indivíduo a necessidade de adquirir a “tranqüilidade (...) como capacidade,

---

<sup>23</sup> “Esta velha angústia,/Esta angústia que trago há séculos em mim,/Transbordou da vasilha,/Em lágrimas, em grandes imaginações,/Em sonhos em estilo de pesadelo sem terror,/ Em grandes emoções súbitas sem sentido nenhum,/ Transbordou./ Mal sei como conduzir-me na vida/ Com este mal-estar a fazer-me pregas na alma! Se ao menos endoidecesse deveras! Mas não: é este estar entre,/ Este quase,/ este poder ser que.../ Isto.Um internado num manicômio é, ao menos, alguém,/ Eu sou um internado num manicômio sem manicômio. Estou doído a frio,/ Estou lúcido e louco,/ Estou alheio a tudo e igual a todos: Estou dormindo desperto com sonhos que são loucura/ Porque não são sonhos./ Estou assim.../ Pobre velha casa da minha infância perdida!/ Quem diria que eu me desacolhesse tanto!/ Que é do teu menino? Está maluco/ Que é de quem dormia sossegado sob o teu tecto provinciano? / Está maluco./ Quem de quem fui? Está maluco. Hoje é quem sou./ Se ao menos eu tivesse uma religião qualquer! Por exemplo,. Por aquele manipanso/ Que havia em casa, lá nessa, trazido de África./ Era feíssimo, era grotesco,/ Mas havia nele a divindade de tudo em que se crê./ Se eu pudesse crer num manipanso qualquer -/ Júpiter, Jeová, a Humanidade – /Qualquer serviria, Pois o que é tudo senão o que pensamos de tudo?/ Estala, coração de vidro pintado! “ PESSOA, F. Ficção do Interlúdio/ Álvaro de Campos, *Obra Poética* de Fernando Pessoa. Editora José Aguilar, Rio de Janeiro, RJ. 1960

<sup>24</sup> Sobre o conceito de divisão, na literatura psicanalítica, ver GROSTSTEIN, 1985. Sobre a atual abordagem das cisões, consultar os trabalhos de DI LORETTO (1997) e GONDIM, ambos apresentados na SBPSP, respectivamente em 10/09/97 e 07/ 6/2000. O trabalho destes dois últimos autores remete à idéia de que se a noção de risco (para si ou para o objeto) não for afastada em algumas ocasiões, o resultado é a inação incompatível com a vida. Portanto, um certo grau de cisão é necessária.

<sup>25</sup> GIDDENS (1995, p.40), após discutir a noção de confiança e risco a partir de LUHMANN, menciona no item dois que “a confiança está basicamente vinculada, não ao risco, mas à contingência. A confiança sempre leva à conotação de credibilidade em face de resultados contingentes, digam estes respeito a ações de indivíduos ou à operação de sistemas. No caso de confiança em agentes humanos, a suposição de credibilidade envolve a atribuição de ‘probidade’(honra) ou amor. É por isto que a confiança em pessoas é psicologicamente conseqüente para o indivíduo que confia: é dado um refém moral à fortuna”.

como uma competência, de conviver com angústias e conflitos e não a sua abolição” (NOGUEIRA, 1993, p. 24).

Dizer que é necessário confiar ou que apenas o conhecimento dos limites acarretados pela técnica pode minorar o imaginário e ceder lugar à comunicação racional é acreditar que somos razão pura. Intelectos em relação com outros intelectos. Especialmente no campo onde faltam elementos que forneçam base para percepções mais próximas à realidade é que a atividade da imaginação pode irromper com maior força e, com isto, favorecer o aparecimento de comportamentos verbais fundados na irracionalidade ou naquilo que Bion denomina de desordens do pensamento, sobre as quais, mais adiante, deteremos nossa atenção. No máximo, o conhecimento das limitações da técnica pode advertir-nos em relação à nossa própria impulsividade face à frustração para que nos mantenhamos atentos a ela. A confiança é – a nosso ver – representante do legítimo esforço de sabermos que não sabemos tudo e que a palavra do outro sobre si mesmo é a fonte mais legítima do conhecimento que possamos vir a ter dele. Em última análise, confiar é abandonar – ainda que provisoriamente – nossa onipotência, até que o tempo e a experiência confirmem ou neguem nossas percepções.

Em geral, os problemas dos indivíduos não são problemas de inteligência ou de conhecimento, mas de afeto, e encontram sua fonte propulsora em nível inconsciente. Saber é diferente de comportar.<sup>26</sup>

Os esforços conscientes apenas suprimem – em uma dada situação e sob determinadas condições – um dado comportamento. Tais condições encontram-se dependentes da Posição (Esquizo-Paranóide ou Depressiva) na qual o indivíduo se encontra. Ressalva-se que, mesmo na Posição Depressiva, o indivíduo apresenta limites ou condições de aceitação.

---

<sup>26</sup> A Bíblia, tida como o livro dos livros pela civilização ocidental, apresenta S. Paulo na epístola aos Romanos (8.15) dizendo: “porque o que faço não o aprovo; pois o que quero isso não faço, mas o que aborreço isso faço”. Esta afirmativa remete-nos ao fato de que somos movidos não apenas por forças conscientes ou, em última análise, pelo conhecimento.

No próximo capítulo, a partir do referencial psicanalítico de Freud, Klein e Bion, pretendemos demonstrar o aporte do conceito de frustração nos distúrbios de comunicação, discutindo as diferentes posturas sobre a inserção das tecnologias eletrônicas em nosso meio e oferecendo nosso ponto de vista sobre a virtualidade na qual se opera nossa vida mental. A partir da interação desta virtualidade, representada pela realidade psíquica, com aquela dos meios eletrônicos, estaremos a refletir sobre a importância da fantasia e das frustrações, nas comunicações, como fator a acarretar distúrbios de pensamento e comprometer o aprendizado na educação à distância.



## CAPÍTULO II

### O APORTE DO CONCEITO DE FRUSTRAÇÃO NO ESTUDO DOS PROCESSOS COMUNICATIVOS

O objetivo do presente capítulo é fornecer suporte teórico que explicita a correlação entre frustração e conceitos psicanalíticos retirados do referencial freudiano - tais como frustração do desejo (libido); processo primário; processo secundário; pulsão (de vida e morte); Posição Esquizo-Paranóide, Posição Depressiva (do referencial Kleiniano) - tendo em vista sua correlação com os processos comunicativos em suas resultantes: os distúrbios do pensamento (Bion). Pretende-se também discutir – a partir do referencial teórico proposto - os limites relativos ao emprego das tecnologias que impliquem a comunicação virtual, sobre a “saúde” psíquica do indivíduo. Sobre este aspecto, nossa atenção privilegiará a educação a distância de terceira geração, tendo-se em vista a correlação entre virtualidade e processos primários (fantasia, realização mágica de desejo), processos secundários, frustração e distúrbios do pensamento.

No capítulo anterior, afirmamos que somente as teorias sobre os processos de comunicação são insuficientes para explicar o êxito e fracasso na transmissão de mensagens visando à aquisição de conhecimentos. Há fatores psicológicos – próprios ao emissor e receptor – que antecedem o momento do encontro para a troca de significados e que se tornam presentes em todo processo, podendo determinar perturbações do pensamento. Como a aprendizagem, para que se efetue, necessita da interação, neste capítulo, deter-nos-emos sobre os possíveis fatores que vêm a adicionar ruídos à comunicação, impedindo a capacidade de pensar “cientificamente”.

Como afirmamos na introdução, remetendo ao conceito de NOGUEIRA(1993, p. 218), entendemos por pensamento científico aquele no qual se encontra presente a possibilidade de conviver com dúvidas trazidas pela multiplicidade de interpretações e sentidos que subjazem, ao mesmo tempo, em cada palavra, ato ou fato, até que o tempo e a

experiência permitam a eleição da teoria que melhor permita explicar um fenômeno, seja ele externo (realidade externa) ou interno (de nossa própria vida mental). Tal atividade mental – na teoria freudiana denominada de processo secundário – possibilitadora de contato com as simultâneas e diferentes hipóteses explicativas para um fato é, em última análise, experiência de adiamento de satisfação e implica contenção da angústia decorrente do acúmulo de estimulações (internas e externas) que inundam o indivíduo. Este adiamento, no qual a pulsão (desejo) somente obtém seu alvo (gratificação) remotamente, segundo as condições da realidade (Princípio da Realidade), implica experiência mental de frustração, tendo em vista que não há a eliminação de tensões, estas trazidas pela inserção da dúvida. Disto se infere que toda e qualquer investigação científica depende da capacidade de tolerância à frustração imposta pela necessidade de postergar respostas e conviver com a dúvida, a insegurança, o conflito e a incerteza.

A frustração pode ser entendida como negativa ou como adiamento da satisfação do desejo, e pode resultar de nossa própria ação, no sentido de impor-nos a espera do transcurso de intervalo de tempo necessário para que o atendimento ao desejo proceda segundo às exigências da realidade externa. A frustração pode também ser resultante da impossibilidade de satisfazer ou de dar continuidade à satisfação do desejo na realidade. Neste caso, em termos mentais, a frustração torna-se sinônimo da própria realidade, por opor-se à realização do desejo.<sup>1</sup> Assim, quando a realidade impede ou adia a satisfação, o ódio à frustração é também o ódio à realidade que a ocasionou. Retornaremos a este tema – o ódio à realidade – pela importância que julgamos ter ele sobre os processos de aquisição de conhecimento.

---

<sup>1</sup> O conceito de realidade como oposição à fantasia remete-se à psicanálise. “No plano psicológico realidade é aquele ponto onde a pulsão (desejo) encontra um limite, uma obstrução, impedindo-se a satisfação ou a continuidade desta.” (NOGUEIRA, 1993, p. 46)

A partir das descobertas de Freud sobre a dinâmica do inconsciente, sabe-se que o indivíduo é movido por forças de natureza inconsciente, que buscam a eliminação das tensões geradas no interior do organismo, objetivando a obtenção do prazer (Princípio do Prazer<sup>2</sup>). Freud denominou aquelas forças de pulsão de vida e pulsão de morte. As primeiras são traduzidas por comportamentos que visam à construção e que resultam na agregação. As segundas são resultantes da capacidade de agressão (destruição) inerente a todos os indivíduos e representadas pela tendência de retorno do que é vivo ao inanimado, à ausência absoluta de tensões. A passagem direta das pulsões à ação (ou dos instintos aos atos) Freud denominou de processo primário. A pulsão nada reconhece senão a si própria. Não existem condições para a sua realização, nem aquelas que possam vir a determinar sua supressão. Onipotência, imediatismo, gratificação alucinatória são suas principais características.

Desta forma, quando atuamos como se para um conteúdo verbal ou não verbal de uma comunicação houvesse apenas um sentido – aquele por nós eleito – encontramos-nos à mercê dos processos primários e também sob o Princípio do Prazer (que visa ao caminho mais curto para obter a gratificação representada pela abolição das tensões). As respostas surgem imediatas, intempestivas, dando vazão a impulsos que pertencem, em última análise, ao reino da pulsão de morte, pois tendem ao fechamento em uma só concepção (retorno ao inanimado), e não à abertura para as múltiplas possibilidades de interpretação a determinado evento. A palavra perde sua finalidade de troca de significados, de elucidação de fenômenos, de acréscimo de conhecimento – características da Pulsão de Vida –, foge ao seu objetivo e ingressa no domínio da Pulsão de Morte.<sup>3</sup> Sob este aspecto, a comunicação passa a ter o intuito de convencer o interlocutor ou objetivar

---

<sup>2</sup> “El fin de un instinto es siempre la satisfacción, que sólo puede ser alcanzada por la supresión del estado de estimulación de la fuente del instinto” (FREUD, 1915 p. 2042)

<sup>3</sup> Interessante atentarmos para o significado da palavra definição que provém do latim: definitio, onis, que relaciona-se com ao termo definitivus, a, um, significando: definitivo, decisivo, limitado, circunscrito. Definitivo significa

apenas a descarga de impulsos. Não permite a criação do novo que sempre pode advir de qualquer contato humano.

## 2.1 A eliminação da frustração

Bion (1957), estudando a dinâmica dos grupos, foi a primeira pessoa que percebeu a ocorrência dos fenômenos de distúrbios de pensamento, relacionando-os a “partes psicóticas e partes não psicóticas da personalidade”. Sem nos determos sobre as considerações que estimulam reparos ao termo “partes”, empregado por Bion para descrever o fato observado, remetemo-nos à constatação de que a negação da realidade é fenômeno observável nas psicoses, mas que pessoas ditas “normais” podem funcionar mentalmente de modo insano quando, pelo ódio à frustração, tendem a efetivar “ações evacuatórias”, musculares e verbais, cujo sentido último é obter tranqüilidade, ou seja, reestabelecer o estado de repouso equivalente a uma ausência de tensões. Para Bion (1957), todos nos encontramos suscetíveis de funcionar segundo a pauta psicótica, pois a angústia e o conflito fazem parte do cotidiano de nossa vida mental em diferentes intensidades. Assim, o próprio desejo de obter conhecimento pode transformar-se em um desejo obstrutivo ao pensar, quando demasiadamente intenso. Bion relaciona a capacidade de pensar à capacidade negativa, termo que retirou de John Keats e que descreve a possibilidade de “ser em incertezas, mistérios, dúvidas, sem qualquer irritação.”<sup>1</sup>

---

finitude e, neste sentido apenas a morte o é. A vida encontra-se aberta a contínuas transformações e mudanças. (Dicionário Latim-Portuguez, Etymologico, prosódico e Orthographico. s/d. 9ª edição, p. 240)

02 O conceito de Capacidade Negativa foi retirado de uma carta, datada de 21/12/1817, de J. Keats a seus dois irmãos. Nela, em um trecho, Keats informava que não havia brigado, mas discutido com Dilke sobre vários assuntos e que em sua mente encaixaram-se várias idéias que, repentinamente, levaram-no a perceber que a condição necessária para que se forme um homem de literatura, era a capacidade negativa. Conceitua esta, como a capacidade de ser em incertezas, mistérios e dúvidas sem qualquer irritação e refere-se a Shakespeare como possuidor sobejo desta qualidade.

Infelizmente, não tivemos acesso ao original de Keats mas apenas a uma tradução, feita por Mauro Nogueira Oliveira, do artigo de David Armstrong “Nomes, Pensamento e Mentiras: a relevância dos escritos posteriores de Bion para entender ‘Experiências com Grupos’, do site da Sociedade Brasileira de Dinâmica de Grupo: <http://www.sbdg.org.br> (em publicações). A tradução, “ipsis verbis”, constante do texto **mencionado** é a que se segue: “Eu não tive uma disputa mas uma discussão com Dilke em vários assuntos; várias coisas encaixaram em minha mente e imediatamente me golpearam que a qualidade para formar a realização de um homem em Literatura na qual Shakespeare possui tão enormemente, eu significo como Capacidade Negativa que é quando um homem é capaz de ser em incertezas, mis'térios, dúvidas sem qualquer irritação,”

Os distúrbios do pensamento verificam-se, em última análise, face à frustração, à angústia mobilizada por ela e sua repercussão na área do pensamento.

O ódio à frustração é o ódio pelo diferente daquilo que se deseja. Se considerarmos que cada um de nós é portador de diferentes motivos visando ao mesmo alvo (satisfação), haveremos de concluir que a realidade, aqui já representada por outra pessoa, apresenta – quando há diferença de desejo – um caráter potencialmente conflitivo. A esta afirmativa corresponde o fato de que o contato humano que implique alguma intimidade é sempre conflitivo, pois a despeito das semelhanças que possamos ter, sempre haverá um espaço para a ausência de coincidência de desejos. Neste espaço, em que um ou diversos indivíduos estarão em contato com a frustração, surge a possibilidade de que as palavras tenham deturpada a sua finalidade ou sejam empregadas para convencer o interlocutor de teorias que não professa ou, ainda, utilizadas como “coisa”, como mera forma de descarga. A tentativa de convencer o interlocutor nada mais é do que a tentativa de abolir diferenças, estabelecer a igualdade, cessar a fonte de conflito e negar a realidade. Esta, para que seja considerada, exige sempre a convivência com a diversidade, com a profusão de sentidos que pode estar contida em cada palavra e cada ato, e leva em conta um intervalo de tempo no qual a satisfação adiada é sequer garantida. Além da tentativa de igualar pessoas a nossos próprios desejos, o comportamento face à frustração pode – no mesmo sentido de eliminar as tensões resultantes da não gratificação imediata – desencadear a rejeição à realidade, mediante a “*retirada de amor*”. Ou seja: permanecemos com o “objeto”, com o outro, enquanto este nos gratifica (é igual ao nosso desejo) e abandonamo-lo, odiando-o, quando nos frustra.

Ainda, outra forma de rejeição à realidade e de ódio a ela é representada pelo ataque à percepção. Este pode ser entendido como anulação das diferenças a partir das atividades que Freud nomeou de processo primário e que se calca na fantasia. A fantasia passa a substituir,

para o indivíduo, a realidade. Dito de outra forma, a realidade passa a ser o que dela fantasia o indivíduo.

Se considerarmos que a aquisição de conhecimento encontra-se relacionada à possibilidade de que o novo venha a ser acrescentado ao conhecimento anterior como forma de ampliá-lo, questioná-lo e/ou exigir a mudança de crença, haveremos de igualmente concordar que no diferente, advindo da realidade (pessoas, objetos e situações), repousa a possibilidade de inovar, de criar. Esta possibilidade encontra-se vinculada a formas de relação, nas quais a frustração pode receber tratamentos distintos.

## **2.2 A convivência com a frustração**

Melanie Klein, observando o funcionamento mental dos indivíduos, pode assinalar duas formas de relacionamento entre pessoas, às quais deu o nome de Posição<sup>5</sup> Esquizo-Paranóide e Posição Depressiva. Estas duas posições, intercambiáveis entre si, igualmente fornecem material para que possamos compreender os processos de comunicação como decorrente de atividades mentais nas quais se encontram presentes fatores psicológicos determinantes da forma pela qual as mensagens, consumatórias ou instrumentais, possam ser aceitas, ou fecharem-se para a produção de conhecimento.

Para Klein, os conflitos de interesses sempre permeiam o encontro humano e sua administração encontra-se relacionada com o interjogo dinâmico das relações objetais estabelecidas na Posição Esquizóide e Depressiva, segundo a pauta em que se encontra o indivíduo. Klein concebe, no interjogo de ambas, a atuação das forças integradoras (Pulsão de Vida) e desintegradoras (Pulsão de Morte), mobilizadas pela angústia.

---

<sup>5</sup> O conceito de posição é dado por SEGAL (1975, p 11): "(...) uma configuração específica de relações de objeto, ansiedades e defesas, que persiste ao longo da vida". Prossegue dizendo: "A Posição Depressiva nunca supera completamente a Posição Esquizo-Paranóide, (...) de modo que o indivíduo pode estar sempre oscilando entre as duas posições".

Esta angústia pode estar relacionada com a preservação de si mesmo ou com a preservação do objeto.

Na Posição Esquizo-Paranóide, o objeto é percebido de forma parcial. Ou seja: quando gratifica é bom; quando frustra, é mau. A angústia relaciona-se com a preservação do próprio indivíduo (angústia paranóide<sup>6</sup>). Isto equivale a dizer que pessoas, conceitos ou teorias somente são percebidos como “bons” quando não contrariam o desejo, quando o satisfazem, quando ratificam determinada postura. O critério de veracidade não é depreendido da verificabilidade de um fenômeno, mas do prazer que ele propicia. Inclusive o prazer resultante da manutenção das próprias concepções. Por isso, trata-se de angústia relativa à preservação do próprio indivíduo, que sente aquilo que o contraria como ameaça a si próprio. Vê-se, nesta posição, a atuação daquilo que Freud denominou de pulsão de morte como o reino do inanimado, onde o que se deseja é o quietismo mental, a ausência de distúrbio provocado pelas diferenças. Frustração, na Posição Esquizo-Paranóide, é igual a retirada do amor ao objeto.

Se entendemos o conhecimento como um objeto ao qual podemos nos dedicar, poderíamos deduzir que na Posição Esquizo-Paranóide ele se torna inviável. De um lado, porque ao se produzir, pode imputar-nos a frustração representada pela incerteza, pela dúvida e mesmo pela constatação de que nossas crenças nem sempre se traduzem na melhor interpretação de um dado fenômeno; por outro lado, se o critério de veracidade é aquele do prazer, nada há a questionar em uma dada teoria: ela se torna, na fantasia, indefensável a qualquer crítica que se possa lhe opor. “Na Posição Esquizo-Paranóide, a frustração e a angústia de um lado e a gratificação e a satisfação de outro instalam um mundo bem definido (bom/mau), um mundo de certezas, onde campeia a onipotência dos pensamentos” (GONDIM, 1992, p 168). Na Posição Esquizo-Paranóide incluem-se as atividades psicóticas de pensamento, nas quais a comunicação se processa no sentido de exercer controle do objeto mediante

---

<sup>6</sup> Angústia paranóide é aquela que se refere ao temor de sofrer algum dano pelo objeto.

a conversão das diferenças em igualdade, ou no sentido do emprego de termos como ação, que tende à abolição de estímulos.

Embora a frustração seja um sentimento desagradável e, portanto, aparentemente incompatível com o funcionamento mental que estará sempre subordinado ao Princípio do Prazer, na posição depressiva ela pode ser mais tolerada. Isto acontece porque o objeto é percebido com características ao mesmo tempo frustrantes e gratificadoras. Nesta posição, o objeto não é percebido como totalmente mau quando frustra. As diferenças capazes de importar frustração implicam na aceitação delas segundo a capacidade amorosa do sujeito que a experimenta. Isto é o mesmo que afirmar que as coisas não são boas ou más porque gratificam ou frustram, mas que assim podemos experienciá-las, dependendo de nossos próprios limites de aceitação (ou de amor). Esta percepção revela maior contato com a realidade e sua relatividade: bondade ou maldade tornam-se qualidades com as quais nomeamos as experiências que ultrapassaram ou não nossa própria capacidade de tolerância à frustração. Há, pois, discriminação entre realidade interna e externa, ambas limitadoras e possibilitadoras.

Outra característica assinalada por Klein, no tocante à posição depressiva, é a angústia relacionada com a preservação do objeto (angústia depressiva<sup>7</sup>). A percepção da realidade interna e externa permite a introdução da dúvida, beneficiando o objeto e gerando maior tolerância à frustração imposta por ele, ante ao temor de perdê-lo. Isto ocorre porque, junto à vivência da frustração, os aspectos gratificadores do objeto permanecem ou podem ser retomados em momento posterior à frustração.

“A Posição Depressiva e a instauração do Princípio de Realidade introduzem o reino da possibilidade, da hipótese, da dúvida, da convivência com o conflito entre o ego e a realidade e o ego e seus desejos e ideais”. (GONDIM, 1992, p. 168). Encontra-se, na Posição Depressiva, a possibilidade de adquirir conhecimento e inovar, pois nela se torna possível a convivência mais amigável com as angústias decorrentes das frustrações,

---

<sup>7</sup> Angústia depressiva é aquela que se refere ao temor de danificar o objeto e vir a perdê-lo.

porque se sabe e se aceita que não há absolutos, que todos somos falíveis e incompletos, que teorias – como as pessoas – nunca se encontram prontas e acabadas, mas enquanto vivas estão abertas a questões e a acréscimos que as reparam. Como diz ELIADE (1999, p. 210): “O homem faz-se a si próprio e não consegue fazer-se completamente senão quando se dessacraliza e dessacraliza o mundo”.

O pensamento científico, na Posição Depressiva, pode instalar-se, porque torna possível a convivência com a dúvida, até que o tempo e a experiência permitam esclarecê-la. Isto representa, em últimos termos, o que Bion denominou de capacidade negativa: adiamento da satisfação e contato com a frustração sem irritação.

A relação entre estímulos chegados ao psiquismo e tempo necessário para que sejam processados encontra-se, pois, relacionada à tolerância à frustração (convivência com dúvidas) e à ‘realização’ (respostas).

Alguns autores têm apontado para as atuais tecnologias de comunicação eletrônica, sobretudo a Internet, como meio no qual há o predomínio da atividade fantástica, o que representaria risco de perda da consciência para o indivíduo.<sup>8</sup>

Sob essa visão de tecnologia – como um meio propício ao distúrbio de pensamento – chegaremos ao seguinte paradoxo: como conciliar o pensamento científico - fruto da consciência e dos processos secundários, o que exige a diferenciação entre o real e o fantástico, possibilitados pela experiência em intervalo de tempo -, com a EaD que, necessariamente, precisa ser intermediada por meios tecnológicos? A EaD hoje emprega a Internet em diferentes gradações e mesmo exclusivamente. Neste ritmo, o

---

<sup>8</sup> BRUNO, (1999, p. 83), diz que “ (...) Quando o mundo pode estar em qualquer lugar e a qualquer hora, na ausência das diferenças espaço-temporais, sobrevêm uma espécie de indiferenciação do próximo e do distante, do real e do irreal, que pode embaralhar as consciências”.

uso das novas tecnologias da comunicação torna-se cada vez mais intenso, consolidando-se como indispensável às interações entre professor/aluno, aluno/aluno e aluno/conteúdo, para a obtenção de informações e conhecimento. Neste sentido, vale colocar a questão: em que medida a vastidão de informações existentes na Internet e a ruptura entre tempo e espaço podem provocar alterações sobre o pensamento? A EaD hoje emprega a Internet em diferentes gradações e mesmo exclusivamente. Nesse ritmo, o uso das novas tecnologias da comunicação torna-se cada vez mais intenso, consolidando-se como indispensável às interações entre professor/aluno, aluno/aluno para a obtenção de conhecimento. Nesse sentido, vale colocar a questão: em que medida a vastidão de informações existentes na Internet e a ruptura entre tempo e espaço podem provocar alterações sobre o pensamento?

### **2.3 Tecnologia: uma resposta a desafios?**

Entendemos por tecnologia todo artefato e técnica que venham a facilitar a vida humana, diminuindo esforços ou ampliando as capacidades dos indivíduos. Este conceito, na verdade, encontra-se expresso na teoria da projeção orgânica de E. Knapp (*apud* KASTRUP, 2000 p.39) e, implicitamente, na obra de FREUD (1929/1930, p. 3033-3034)<sup>2</sup>. Para os adeptos desta teoria, a tecnologia representa um prolongamento dos órgãos ou das atividades do organismo, tendo como objetivo a ampliação das possibilidades do corpo humano.

---

<sup>2</sup> "Com las herramientas el hombre perfecciona sus órganos – tanto los motores quanto los sensoriales – o elimina las barreras que se oponen a su acción. Las máquinas le suministran gigantescas fuerzas que puede dirigir, como sus musculos, en cualquier dirección; gracias al navio y al avión, ni el agua ni el aire consiguen limitar sus movimientos. Com la lente corrige los defectos de su cristalino y com el telescopio contempla las más remotas lejanías; merced al microscopio supera los límites de lo visible impuestos por la estructura de su retina. Com la cámara fotográfica há creado um instrumento que fija las impresiones ópticas fugaces, servídió que el fonógrafo le rinde com las no menos fugaces impresiones auditivas, constituyendo ambos instrumentos materializacionaes de su innata facultad de recordar; es decir, de su memoria"(...) El hombre há llegado a ser, por así decirlo, un dios con dios con prótesis: bastante magnífico cuando se coloca todos sus artefatos, pero éstos no crecen de su cuerpo y as veces aun le procuran muchos sinsabores."<sup>2</sup>

O Homem, desde os tempos primitivos, produz artefatos que tendem a facilitar-lhe a vida, diminuindo-lhe esforços ou ampliando suas capacidades. Em diferentes momentos da civilização, encontraremos a pedra polida a tornar mais eficiente a caça e os cortes; os desenhos rupestres como código de comunicação a eternizar momentos; a roda como facilitadora dos transportes; o fogo para o cozimento de alimentos e, mais tarde, destinado também aos ensaios metalúrgicos; as lentes (luneta, microscópio, óculos etc) ampliando o sentido visual; os talheres – introduzidos na corte de Luiz XVI – impedindo a contaminação – produtora de doenças – advinda da manipulação direta de alimentos; o tipógrafo; o aço; os motores à propulsão; a baquelite; a lâmpada elétrica; a máquina a vapor etc. No desenvolvimento da civilização encontramos pois miríades de artefatos correspondentes às necessidades do Homem em cada época. Concordamos com A. J. Toynbee (1976, p.18) quando ele diz que “as civilizações nasceram e se puseram a crescer graças a respostas felizes dadas a sucessivos desafios...”

Considerada desta forma, da descoberta do fogo à Internet, as civilizações desenvolveram-se a partir das respostas dadas a desafios constituídos pela própria limitação do indivíduo, face ao seu ambiente. As tecnologias, sendo criações humanas, não são estranhas aos indivíduos e remontam sua à sua pré-história. Do “Homo Faber” ao Internauta de nossos dias, o homem inventa ferramentas que lhe permitem atingir seus propósitos. Estes relacionam-se a necessidades econômicas, militares e sociais que se interinfluenciam. Tais finalidades, quanto a seus efeitos, podem ser pensados a partir da consideração de que “responder à questão sobre os efeitos de uma tecnologia sobre a sociedade exige que se tenha uma boa teoria de como a sociedade funciona” Mackenzie, D. e Wajcman J. (eds) in The social shaping of Technology . How the refrigerator got is hum apud BENAOUUCHE (1998, p.1).

Sobre o conceito acima, no que tange “a uma boa teoria”, desejamos expor que um adjetivo não exprime uma qualidade imanente ou

inerente à coisa observada, experimentada ou estudada, mas, antes de tudo, um qualificativo referente à expectativa daquele que observa, experimenta ou estuda um dado fenômeno. Não há teorias boas ou más. Existem teorias que podemos aceitar ou não, dependendo de nosso conhecimento anterior, de refletirem ou não nossa percepção dos fatos em um dado momento e/ou sob algumas circunstâncias.

Ainda sobre o conceito exposto acima, pensamos que a noção possuída de sociedade é que influenciará na forma pela qual supomos o poder da técnica. Para tecnólatras e neo-Ludistas, embora situados em extremos conceituais sobre as relações entre técnica e sociedade, como adiante há de se ver, a técnica determinará favorável ou desfavoravelmente a sociedade. Endossar tais teorias significa, para nós, alijar para além da sociedade, dos indivíduos, as implicações negativas (e também as positivas) que o emprego das tecnologia pode provocar.

BENAKOUCHE (1998, p2), defendendo a existência de relações bastante estreitas entre tecnologia e sociedade, critica o uso da noção de impacto tecnológico para descrever essas relações. Nesse sentido, lembra que esse uso predominou nos anos 70 e insiste sobre seu conteúdo determinista: “(...) atribuía-se à mesma (técnica) uma autonomia ou uma externalidade social que ela não possui; erroneamente, supunha-se uma dicotomia na qual de um lado estaria a tecnologia – que provocaria os ditos impactos – e do outro, a sociedade – que os sofreria”.

Há a crença, a nível do senso comum, de que as grandes invenções surgem por acaso. No entanto, a invenção surge da aplicação de vontade do indivíduos de superar limites percebidos e resulta, sempre, da percepção, do trabalho de pesquisa, estudo, criação, paciência e esforço intencional.

Respalda esta afirmativa a concepção, entre outras, de Thomas Edison, em 1890, ao dizer num artigo para o “Electrical Journal”:

*“Descoberta não é invenção e me aborrece ver as duas coisas confundidas. Uma descoberta é algo acidental. Um homem vai por um caminho para apanhar o seu trem. Súbito, seu pé chuta alguma coisa...e ele vê que é um*

*bracelete de ouro coberto de poeira. Ele descobriu isto – certamente não inventou. Ele não estava tentando achar um bracelete.”* (Apud BRANDÃO, 1974, p. 83)<sup>9</sup> <sup>10</sup>

A diferença entre descoberta e invenção, é ratificada e complementada com o conceito de invenção, pela Enciclopédia Delta-Universal (vol. 8, p. 4366). Diz o verbete invenção:

*“Uma invenção difere de uma descoberta, embora estejam intimamente relacionadas. Uma descoberta ocorre quando algo que existe na natureza é observado ou reconhecido pela primeira vez. Uma invenção é a criação de algo [artefato, processo e produto] que não existia anteriormente. Assim, por exemplo, o homem descobriu o fogo, mas inventou o fósforo. Uma invenção, portanto, é uma combinação de conhecimentos e técnica, aplicada a várias descobertas e observações”.*

O que por vezes surge aparentemente como descobertas acidentais é fruto de experimentações profundas e contínuas. Assim, todo avanço tecnológico, representa exercício do pensamento e da convivência com a frustração, já que respostas não se encontram prontas e resultam de incontáveis ensaios e erros mentais e motores. Pensamos que a atividade imaginativa (processo primário) está presente em algum momento do processo criativo, mas atuando segundo o Princípio da Realidade (processo secundário). Poderíamos dizer que o momento que precede às invenções constitui um arado atado às estrelas. Se por um lado representam sonhos, por outro, trabalho.

A tecnologia, entretanto, não é neutra, ela é construída. Insere-se no cotidiano humano provocando alterações sobre a vida e estimulando a fantasia dos indivíduos. Sua inserção no cotidiano dos indivíduos tem suscitado porém análises distintas e mesmo antagônicas. De um lado luddistas e neo-luddistas possuem da técnica uma visão catastrófica,

---

<sup>9</sup> Maiores informações sobre Thomas Edson em BRANDÃO (1974).

<sup>10</sup> Em alguns momentos deste trabalho, a autora referir-se-á à descoberta da dinâmica do inconsciente por Freud. A uso do termo pode parecer conflitante com a presente distinção entre descoberta e invenção. Nestes termos, Freud não descobriu o inconsciente (o reconhecimento oficial do psiquismo inconsciente atribuído ao médico e filósofo Pierre Janet, em sua tese de doutorado em Letras, sobre o tema: “L'automatisme psychologique”, em 1889. Antes dele, o inconsciente já havia sido mencionado por Hegel 1818), or Carl Gustav Carus (1831), por E. von Hartmann (1869) e por Nietzsche (1869) mas, inventou o método que permitiu sua exploração. Assim, o termo descoberta é – neste caso – apesar de impreciso, necessário, na falta de um outro que melhor exprima este conceito.

considerando-a como a besta apocalíptica.<sup>11</sup> Para estes, toda uma sorte de malefícios, a partir de sua difusão – em especial da nanotecnologia e da rede mundial de computadores – está sempre próxima a acontecer. De outro lado, há aqueles que consideram que a tecnologia instrumentalizará os indivíduos de forma a transformar o cotidiano em nova versão do paraíso.<sup>12</sup> Mais ao centro, encontram-se outros a apontar para os limites e os riscos aportados pela mesma tecnologia.<sup>13</sup>

BENAKOUCHE, (1998, p. 3), estudando a técnica numa perspectiva sociológica, e procurando afastar-se desses extremismos afirma: “Responsabilizar a técnica pelos seus ‘impactos sociais negativos’, ou mesmo seus ‘impactos sociais positivos’ é desconhecer, antes de mais nada, o quanto – objetiva e subjetivamente – ela é construída por atores sociais, ou seja, no contexto da própria sociedade”.<sup>14</sup>

As expectativas deterministas, que atribuem à técnica a responsabilidade pela salvação ou pela destruição, remindo, “a priori”, os agentes que as criam, consomem e com elas atuam, parece-nos pertencerem à órbita do que foi descrito como Posição Esquizo-Paranóide<sup>15</sup> e revelam a ocorrência de distúrbios do pensamento. A técnica é percebida como boa ou má, segundo o que se fantasia sobre as conseqüências de sua inserção. Ao mesmo tempo, tais opiniões representam exercício de futurologia, pois o olhar humano é, muitas vezes, míope até mesmo para que se enxergue o presente. Predizer o futuro é impossível. Podemos apenas desejá-lo, temê-lo e/ou fantasiá-lo. Transformar realidades mentais em realidades materiais é estar negligenciando estas últimas, inclusive os

---

<sup>11</sup> Para maiores informações indicamos os trabalhos de POSTMAN (1993)

<sup>12</sup> Para maiores informações, sugerimos a leitura de NEGROPONTE (1996) e de TOFFLER (1995)

<sup>13</sup> Para informações aprofundadas recomendamos os textos de GIDDENS (1995) e BECK.(1995)

<sup>14</sup> Remetemos o leitor para o texto *Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico*, de BENAKOUCHE (1996), onde a autora faz profundas e detalhadas reflexões a partir da análise sociológica da técnica.

<sup>15</sup> KLEIN, Melanie (1962, p 258) refere-se à dificuldade de distinção entre o que é manifestado no comportamento como angústia paranóide e depressiva. Diz: “(...) podem distinguir-se um dos outros com um critério de diferenciação se se considerar que a ansiedade de perseguição está principalmente relacionada com a preservação do Ego – neste caso ela é paranóica, ou com a preservação dos bons objetos internalizados (totais)

indivíduos com todas as suas diferenças pessoais e culturais. Isto, em termos freudianos, representa o uso de processos primários (fantasias, realização mágica de desejo) como se fossem processos secundários (hipóteses averiguadas na realidade). São múltiplas as variáveis que podem influir sobre a apropriação de qualquer tecnologia: qualquer artefato técnico, uma faca por exemplo, pode representar ao mesmo tempo risco e possibilidade, dependendo de diversos fatores, principalmente de posição dos indivíduos na situação.

Entretanto, estaríamos à margem de todo o conhecimento psicanalítico se não aceitássemos que alterações externas como aquelas carreadas pela introdução das novas tecnologias de comunicação, produzem efeitos sobre o indivíduo, suscitando fantasias. Neste padrão – o das fantasias – incluímos as perspectivas deterministas das tecnologias.<sup>16</sup> Com as inovações tecnológicas – exatamente porque representam elas o diferente (desconhecido) quanto aos resultados de seu emprego - uma vasta gama de estímulos chega ao psiquismo. Estes, não podendo ser contidos até que o tempo e a experiência forneçam respostas, determinam o surgimento de angústias que mobilizam profecias como autênticas “ações evacuatórias” . Quando a fantasia é a de destruição a ser promovida pela técnica, a ação verbal é processada sob a forma de ameaça e alerta, na tentativa de controle; quando a fantasia traduz a idealização de artefatos, o resultado são discursos ufanos – que visam igualmente ao controle – a centralizar na tecnologia toda a crença em mudança de estágio do indivíduo e da civilização.

A nosso ver, o que determina a qualidade de relação que o indivíduo estabelece com objetos – sejam eles outros indivíduos ou coisas – é representado por seu maior ou menor desenvolvimento mental. Na Posição Esquizo-Paranóide, o indivíduo se utiliza de qualquer objeto,

---

com os quais o Ego se identifica. Neste caso- que é o do depressivo – a ansiedade e os sofrimentos são de natureza muito mais complexa”

<sup>16</sup> BENAKOUCHE (1996, p 9) no texto retro citado, pergunta: “Onde termina o sistema (técnico) e começa o ambiente que o contém?”.

humano ou não humano, para satisfazer os seus próprios desejos, sem atentar para as conseqüências de seu gesto sobre o mesmo objeto. Exemplo disto encontramos nos dejetos lançados aos leitos dos rios. Na Posição Depressiva, vemos o indivíduo preocupado não apenas com seus próprios desejos e necessidades, mas também com as resultantes de seus atos sobre o outro, qualquer que seja ele, porque o valoriza: se a civilização, a despeito dos limites que oferece, é tida como fonte de possibilidades e, portanto, valorizada pelo indivíduo, este pesará as conseqüências dos próprios atos que venham a incidir nela de forma destrutiva.<sup>17</sup>

No próximo sub-item estabeleceremos paralelos entre algumas opiniões acerca da inserção da tecnologia nas sociedades, da primeira Revolução Industrial<sup>18</sup> até os tempos recentes, privilegiando o vértice que ora estudamos: os distúrbios de pensamento.

### 2.3.1 Tecnologia e saúde mental: um tema, diversas opiniões

BRUNO (1999), referindo-se ao artigo de Freud, *La Moral Sexual Cultural Y La Nervosidad Moderna* (1908, p. 1249), menciona as concepções de W. Erb (1893) e Binswanger (1896) sobre as descobertas e invenções do final do século XVIII citadas por Freud. Tais autores, entre outros<sup>18</sup>, entendiam o desenvolvimento de artefatos àquela época, como prejudiciais à saúde mental do indivíduo. Assim expõe ERB (apud BRUNO, p.73)

---

<sup>17</sup> Marcuse (1999), relata o fato de que uma tribo pesquisada por Margareth Mead, guardava profundo respeito, como parte de si própria, com o meio ambiente circundante. A educação realmente pode promover este tipo de comportamento, mas, qual a origem dele? Pensamos ter havido um momento em que antes que a regra se externasse, o comportamento era possivelmente fruto da consciência de si no mundo (Posição Depressiva).

<sup>18</sup> “Os historiadores têm mostrado que houve pelo menos duas Revoluções Industriais: a primeira começou no último terço do século dezoito, caracterizadas por novas tecnologias como a máquina a vapor, a máquina de fiar, o processo Cort na metalurgia, e mais amplamente, a substituição das ferramentas manuais por máquinas; a segunda, uns 100 anos depois, se caracterizou pelo desenvolvimento da eletricidade, do motor de combustão interna, e dos meios de comunicação com a difusão do telégrafo e a invenção do telefone” (Manuel CASTELLS, 1999: 1)

<sup>18</sup> Indicamos o texto de BRUNO (1999) para maior aprofundamento no assunto.

*“(...) Os nervos exaustos buscam refúgios em maiores estímulos e prazeres intensos, caindo em ainda maior exaustão (...) Nossa audição é excitada e superestimada por grandes doses de música ruidosa e insistente. As artes cênicas cativam nossos sentidos com suas representações excitantes, enquanto as artes plásticas se voltam de preferência para o repulsivo, o feio e o estimulante, não hesitando em apresentar aos nossos olhos, com nauseante realismo, as imagens mais horríveis que a vida pode oferecer. Esse quadro geral já nos indica os numerosos perigos inerentes da evolução da civilização moderna”.*

Por sua vez, Binswanger (*apud* BRUNO, p. 74)

*“(...) o fato de ter sido um médico americano o primeiro a compreender e a expor os aspectos dessa doença” – diz referindo-se à descoberta das síndromes da neurastenia – “devido a uma vasta experiência clínica, revela certamente a íntima conexão entre essa doença e a vida moderna, com sua desenfreada volúpia de bens materiais e seus enormes progressos no campo da tecnologia, que destruíram todos os entraves temporais ou espaciais à intercomunicação”*

Von Krafft-Erbing, citado por Freud em “La Moral Sexual Cultural y la Nervosidad Moderna” (1908, p.1251), diz referindo-se à neurastenia e ao nervosismo como resultantes do desenvolvimento tecnológico:

*“Las circunstancias sociales y políticas, y más aún las mercantiles, industriales y agrarias de las naciones civilizadas, han sufrido, en el curso del último decenio, modificaciones que han transformado por completo la propiedad y las actividades profesionaes y ciudadanas, todo ello a costa del sistema nervioso, que se ve obligado a responder al incremento de las exigencias sociales y económicas, com un gasto mayor de energía, para cuya reposición no se le concede, además, descanso suficiente”.*<sup>3</sup>

Freud, na obra “ El Malestar en la Cultura” (1929/1930, p.3033-3034), trata a tecnologia de sua época como antinatural e como fonte de dissabores:

*“Com las herramientas el hombre perfecciona sus órganos – tanto los motores quanto los sensoriales – o elimina las barreras que se oponen a su acción. Las máquinas le suministran gigantescas fuerzas que puede dirigir, como sus musculos, en cualquier dirección; gracias al navio y al avión, ni el agua ni el aire consiguen limitar sus movimientos. Com la lente corrige los defectos de su cristalino y com el telescopio contempla las más remotas lejanías; merced al microscopio supera los límites de lo visible impuestos por la estructura de su retina.*

---

<sup>3</sup> As circunstâncias sociais e políticas, e mais ainda as mercantís, industriais e agrárias das nações civilizadas, têm sofrido, no curso do último decênio, modificações que tem transformado por completo a propriedade e as atividades profissionais e cidadania, tudo isto a custa do sistema nervoso, que se ve obrigado a responder ao incremento das exigências sociais e econômicas, com um gasto maior de energia, para cuja reposição não se concede, entretanto, descanso suficiente”.

*Com la cámara fotogràfica há creado un instrumento que fija las impresiones ópticas fugaces, servídio que el fonógrafo le rinde com las no menos fugaces impresiones auditivas, constituyendo ambos instrumentos materializacionaes de su innata facultad de recordar; es decir, de su memoria”(...) El hombre há llegado a ser, por así decirlo, un dios con prótesis: bastante magnífico cuando se coloca todos sus artefatos, pero éstos no crecen de su cuerpo y as veces aun le procuran muchos sinsabores.”<sup>4</sup>*

As afirmativas anteriores – caso não estivessem datadas – poderiam, por seu conteúdo, pertencer à atualidade, e serem endossadas por Neo-Luddistas como Postman (1993, p.80):

*“Quando o suprimento de informação já não é controlável, ocorre um colapso geral da tranqüilidade psíquica e do propósito social. Sem defesas, o povo não tem como encontrar sentido em suas experiências, perde sua capacidade de memória e tem dificuldade para imaginar futuros razoáveis”.*

Ou ainda, partilhadas por autores pós-modernos, como VIRÍLIO (apud BRUNO, 1999, p. 73)

*“A tecnologia promove infinitamente a velocidade, e essa promoção é esgotamento absoluto na medida em que quem decide é o progresso tecnológico e não um raciocínio”. (...) As próteses de movimento automotivo-audiovisual criam um conforto subliminar. Subliminar significando além da consciência. Eles permitem um tipo de alucinação visual – portanto física – que tende a privar-nos de nossa consciência (...) “A prótese é completamente alienante (...) Há a possibilidade de desaparecimento em velocidade excessiva: desaparecimento das peculiaridades do mundo e da consciência que poderíamos ter delas na medida em que a velocidade ultra-acelerada nos torna inconscientes (...) Excesso de velocidade é comparável a excesso de luz. É cegante.”*

No extremo oposto, ilustrando o padrão alternativo de fantasias, exposto no item anterior, quando a invenção da lâmpada elétrica e do dínamo estimularam diversas outras inovações, surge a voz de Marinetti (1909) que à semelhança de nossos atuais tecnólatras proclama:

---

<sup>4</sup> Com as ferramentas o homem aperfeiçoa seus órgãos – tanto os motores quanto os sensoriais – ou elimina as barreiras que se opõe a sua ação. As máquinas lhe possibilitam gigantescas forças que pode dirigir, com seus músculos, em qualquer direção; graças ao navio e ao avião, nem a água nem o ar conseguem limitar os seus movimentos. Com a lente corrige os defeitos de seu cristalino e com o telescópio contempla as mais remotas distâncias; graças ao microscópio supera os limites do visível impostos pela estrutura de sua retina. Com a câmera fotográfica criou um instrumento que fixa as impressões óticas fugazes, serviço que o fonógrafo lhe oferece coma as não menos fugazes impressões auditivas, constituindo, ambos os instrumentos, materializações de sua inata facultade de recordar; quer dizer, de sua memória. (...) O homem chegou a ser, por assim dizer, um deus de prótese: bastante magnífico quando coloca todos os seus artefatos, mas estes não crescem de seu corpo e as vezes ainda lhe proporcionam muitos dissabores.

*“We are on the extreme promontory of the centuries! What is the use of looking behind at the moment when we must open the mysterious shutters of the impossible? Time and Space died yesterday. We are already living in the absolute, since we have already created eternal, omnipresent speed”. (Marinetti, 1909, VIII)*  
19

Na atualidade, tecnólatras como Toffler (1995: 17)<sup>20</sup> e Negroponte<sup>21</sup> (1996: 23) afirmam, respectivamente, que “a civilização emergente pode ser tornada mais escorreita, sensata e suportável, mais decente e mais democrática do que qualquer outra que conhecemos” e que “as conseqüências desse presente serão espantosas. Um conteúdo inteiramente diverso emergirá dessa digitalização, assim como novos jogadores, novos modelos econômicos e provavelmente uma indústria caseira da informação e do entretenimento.” .

Encontramo-nos pois diante de argumentações opostas: a primeira, a colocar na tecnologia a responsabilidade sobre as disfunções orgânicas, mentais e sociais de forma geral; a segunda, vendo nela a possibilidade de surgimento de um indivíduo e de uma civilização mais saudável. Isto, independentemente do transcurso de tempo entre as posições e as inovações às quais se referem. Erigida à condição de mito salvador ou destruidor, transfere-se para a tecnologia o que depende de diversos fatores, entre eles a forma (ativa ou subalterna) através da qual os indivíduos se relacionam. A este propósito, BENAKOUCHE (1998, p. 19) cita Latour, “a sociedade não é feita de elementos sociais, mas de uma lista que mistura elementos sociais e não-sociais” , acrescentando “(..) nenhum

---

<sup>19</sup> "Nós estamos no promotório extremo dos séculos! Qual é o sentido de olhar o momento passado quando nós temos que abrir as venezianas misteriosas do impossível? Tempo e Espaço morreram ontem. Nós já estamos vivendo o absoluto, desde que nós criamos a velocidade eterna, onipresente". Texto original em:

<http://www.santafe.edu/~shalizi/T4PM/futurist-manifesto.html>

Informações adicionais em:

<http://cadre.sjsu.edu/switch/sound/articles/wendt/folder6/ng631.htm>

<sup>20</sup> Maiores informações podem ser obtidas no livro “A Terceira Onda” (1995)

<sup>21</sup> Informações adicionais em “A Vida Digital” (1996).

‘enrolment’ [atributo] é fixo, mas constantemente negociado; as conseqüências positivas ou negativas de um objeto técnico nunca são definidas de uma vez por todas”. (p.20)

Sob esta óptica relativizada, é importante fazer a crítica dos autores que consideram os indivíduos como sendo capazes de se deixar capturar apenas pelo virtual ou tão somente pela realidade material. O próprio arsênico, substância química há muito tempo conhecida, dependendo da quantidade utilizada é veneno ou remédio. Da mesma forma, se fossemos tragados pelo nosso mundo interno (desejos, fantasias etc) – terreno da ilusão – ou externo, estaríamos alienados de duas realidades que coexistem. Ao nosso ver, a vivência da virtualidade não nos é estranha, mesmo antes da Internet. Todas as fantasias que nutrimos, todas as associações de idéias que nos tornamos capazes de fazer representam, a um só tempo, virtualidade e links e, além disto, são atemporais como todos os processos mentais que caracterizam o inconsciente.<sup>22</sup>

A este respeito, PELLAGA (2000, p.137) diz:

*“(...) Toda nossa vida mental ocorre em uma ‘realidade virtual’ criada pelo sistema mental a partir das suas vivências com o que nos circundam, das quais a interação com a mãe nos primeiros momentos, meses, anos de vida e mais do que fundamental, é determinante. É a experiência, algo que Freud chamou de ‘teste da realidade’<sup>23</sup>, que vai construindo o que somos, dentro de um marco de relação a partir do casal fundador”.*

Embora o autor não o tenha dito, acreditamos que a referência feita à mãe como relação fundamental face as demais que o indivíduo estabelecerá em outras etapas de sua vida, dirige-se à função materna (que pode ser exercida por qualquer pessoa capaz de exercer atividades que implicam cuidado) e, não, à pessoa da mãe exclusivamente. Entendemos, também, que a expressão “casal fundador” parece referir-se a uma estrutura

---

<sup>22</sup> A ruptura entre tempo e espaço, presente na fantasia, encontram-se expressos no cancionário popular: Exemplo: “A minha casa fica lá de trás do mundo/ Onde eu vou em um segundo/ quando começo a cantar./O pensamento parece uma coisa à-toa/ mas como é que a gente voa quando começa pensar” (Felicidade. Lupicínio Rodrigues. 1947).

<sup>23</sup> Dá-se o nome de prova ou teste de realidade à verificação das fantasias no confronto com a realidade externa. Esta atividade permite ao indivíduo a distinção entre os estímulos provenientes do mundo exterior e aqueles que promanam de estimulações internas, evitando que o indivíduo percepcione o que não passa de representações suas. Em poucas palavras: permite a diferenciação entre percepção e alucinação.

tradicional de família. Pensamos que o importante é que haja um terceiro (pai, trabalho, interesses etc) que venha a limitar a relação simbiótica entre a pessoa que cuida da criança e esta. Com estas ressalvas, aceitamos a afirmativa de que nossa vida mental ocorre em realidade virtual pelos motivos citados acima.<sup>24</sup>

Deste ponto de vista, o psicanalítico freudiano, o que importa é a predominância do Princípio da Realidade<sup>25</sup>, segundo o qual se torna possível o contato com intervalo de tempo no qual nossas hipóteses submeter-se-ão ao teste da realidade. O intervalo de tempo no qual coexistem uma série de infindáveis estímulos e ansiedades é que facultará a adaptação do indivíduo, segundo ele possa suportá-los ou não. Sua “doença”<sup>26</sup> poderá ocorrer, independentemente se a quantidade e qualidade de estimulações forem geradas no contato face a face ou através da mediação eletrônica, pois se trata de incontinência das fantasias que antecipam e podem ser nutridas em qualquer encontro, até que o tempo e a experiência desmintam-nas ou confirmem-nas.

Em seguida, buscaremos tecer considerações sobre virtualidade e fantasia, buscando atender a dois propósitos: o primeiro deles é o de demonstrar como nossa vida mental se processa na virtualidade; o segundo deles é o de frisar a importância das fantasias sobre os distúrbios da comunicação, agravados quando esta é mediada ou quando não se tem oportunidade de aferição dos conteúdos (*feedback*).

---

<sup>24</sup> KLEIN (1975 p.126), quando ao se referir “às manifestações mais gerais do amor e às diferentes maneiras pelas quais o mesmo se insinua em interesses e atividades de todos os tipos” a partir da ligação mãe/criança, diz: “ Tais sentimentos conflitantes (amor/ódio), aliados na criança ao crescimento emocional e intelectual que lhe faculta encontrar outros objetos de interesse e de prazer, resultam na capacidade de transferir o amor, substituindo a primeira pessoa amada por outra pessoa e outras coisas. (...) Esse processo de deslocamento do amor é da maior importância para o desenvolvimento da personalidade e dos relacionamentos humanos; em última análise, pode-se dizer, para o desenvolvimento da cultura e da civilização como um todo”.

<sup>25</sup> SEGAL(1975, p. 34) refere-se ao Princípio da Realidade como: “é o Princípio do Prazer modificado pelo teste da realidade”

<sup>26</sup> O termo doença encontra-se inserido em aspas, pois, para Bion, a capacidade de pensar é rudimentar em todos nós. Para Freud, em um texto esparso em sua obra e que não pudemos rever, a saúde mental é como um vaso de cristal que, quando trinca, fá-lo-á exatamente no lugar onde a rachadura, imperceptível, encontrava-se – como ponto frágil - no momento de sua fabricação.

### 2.3.2 Virtualidade e Fantasia

A fantasia é conhecida pelos psicólogos como sendo “a louca da casa”<sup>5</sup>. Tal cognome foi-lhe dado a partir do entendimento de que sua atividade é ilusória e, com freqüência, não se assenta sobre uma apreensão correta do real (percepção), extraindo seu material dos processos inconscientes, nos quais se incluem o desejo (inconsciente) e as defesas à frustração. A fantasia é atividade mental primária e existe desde o nascimento do indivíduo<sup>6</sup>. Sua existência não pode ser abolida, senão momentaneamente, porque se refere ela a processos inconscientes. Seu funcionamento encontra-se em estreita conexão com os processos primários. Está situada no âmbito das possibilidades, porque se refere à satisfação imediata de impulsos (Princípio do Prazer e processos primários); sendo independente da realidade material, a fantasia representa conteúdos do inconsciente e corresponde à atividade conhecida sobre a denominação de devaneio, que é um correlato da atividade onírica, podendo ter diferentes gradações de consciência.

Sua prevalência sobre o mundo externo, quando a prova da realidade não é feita, pode induzir a fenômenos de substituição da realidade fatural (externa) pela realidade psíquica (interna). De forma similar, quando a realidade frustra o desejo e é rechaçada, as fantasias podem vir a negá-la, garantido assim a consecução do prazer. Em ambos os casos, trata-se de distúrbios do pensamento ou de atividades mentais psicóticas.

A atividade fantástica é inerente – desde o nascimento – a todos nós. Delas possuímos maior ou menor conhecimento, porque sua atuação também se vincula aos processos defensivos. Ou seja: não podemos suportar o confronto com desejos proibidos – expressos através de fantasias. Com freqüência eles permanecem no domínio do inconsciente ou são admitidos, como fato, apenas em outros indivíduos. Por exemplo: muitos

---

<sup>5</sup> William James, o psicólogo da consciência, referia-se à fantasia por este cognome.

<sup>6</sup> Alguns psicanalistas, entre eles, NOGUEIRA, criticam hipóteses genéticas dado à impossibilidade de sua comprovação.

de nós não pode admitir em si o desejo – expresso em fantasias – de matar ou de furtar porque, se houvesse a consciência de tais fantasias, a auto-imagem seria prejudicada e a auto-estima abalada. Isto se refere ao que Melanie Klein denomina de Posição Esquizo-Paranóide: somos maus se, face a nós mesmos, frustramos nossa expectativa de satisfação de desejo (a perfeição como condição de amor e respeito).

As fantasias fazem parte da vida mental e, se podem afastar o indivíduo da realidade, também o possibilitam criar soluções para as dificuldades apresentadas pelo meio externo. Nesta última forma, desempenham importante papel no que é chamado de “pensamento divergente”, típico às inovações.

Cremos ainda ser importante afirmar que a fantasia, ao relacionar-se com o desejo, fá-lo-á segundo modelos de vivência de satisfação. Não se pode desejar senão aquilo que se conheceu e que, em um dado momento, representou fonte de satisfação e falta-nos. Deste ponto de vista, todo o desejo remete-se à esperança de reprodução, no presente, de uma vivência prazerosa no passado. De certa forma, encontrar o objeto é sempre reencontrá-lo como “*fantasma*” – origem e modelo da vivência de satisfação. Assim, como o passado já não é senão realidade mental, o indivíduo insere-se simultaneamente em dois tipos de mundos: interno e externo. O primeiro deles, regido pelo desejo expresso pelas fantasias, representa universo de possibilidades no qual não há limites e sequer condições. O externo, ao contrário, implica limites (frustração do desejo) e condições para que a satisfação seja obtida. Deste ponto de vista, mesmo antes que as atuais técnicas de comunicação estivessem presentes, a relação entre a virtualidade e realidade já não era estranha ao ser humano.

Etimologicamente, a palavra virtual, segundo Pierre Levy (1996: 15), origina-se do “latim medieval ‘*virtuallis*’, derivado por sua vez de ‘*virtus*’, força, potência. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. Em termos rigorosamente filosóficos, o

---

virtual não se opõe ao real, mas ao atual: virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras de ser diferentes."

A partir das aproximações feitas entre realidade mental e virtual, podemos dizer que as fantasias representam a virtualidade como potência e força para a atualização (realização) do desejo. A concretização deste, entretanto, encontrar-se-á em relação direta com as condições (limites e possibilidades) oferecidas pela realidade material. Esta constatação permite-nos estabelecer que desejos podem ser ilusoriamente satisfeitos (quando permanecem em sua esfera de origem, mediante a gratificação alucinatória) por certo tempo, mas sua gratificação efetiva depende da existência na realidade externa do objeto que atenda a suas exigências, ainda que de forma parcial.<sup>27</sup>

Se há distúrbios de pensamento, eles não são carreados pela presença, em nosso meio, da Internet. Eles já existiam antes das atuais tecnologias de comunicação. Estas são apenas uma metáfora da condição humana: a vida entre dois mundos e a necessidade de adequá-los. Tal adequação é feita a custo de ansiedades, frustrações, conflitos e de perpétua negociação entre ambas as realidades. O fechamento do indivíduo na virtualidade ou na realidade material, estes sim, sejam relativos à Internet e à vida mental ou no concreto da existência, representam adoecimento (neuroses e psicoses) por negação de quaisquer das realidades interna ou externa. Neste sentido – o de fechamento sobre si mesma – a fantasia pode vir a ser realmente a “louca da casa”, porém não mais que neste sentido, de eximir-se de outra realidade que não a mental.

A frustração não integra a fantasia – ela sempre há de refletir a vivência de satisfação –, mas a operacionalização desta na realidade. Esta última – a realidade material – nem sempre é igual à satisfação de desejos. Sob este aspecto, a própria Internet também possui uma realidade material: a tecnologia que a possibilita (computadores, telefones etc), colocando

---

<sup>27</sup> A possibilidade de aceitar satisfações parciais relaciona-se com a Posição Depressiva, na qual o objeto é percebido em sua totalidade (limites e possibilidades).

aquela virtualidade face à frustração, quando os meios reais tornam-se congestionados ou com defeito. Tais aspectos podem concorrer – dados à limitação dos artefatos de suporte – para a ampliação da frustração e, assim, tornar o limiar de resistência a ela consideravelmente menor.

Sob esta ocorrência de frustração com os instrumentos, a fantasia corre maior risco de impor-se como substituta da realidade material, pois somos condicionais e desejamos alguma realização de desejo (prazer). Entretanto, a frustração é pertinente a qualquer artefato ou realização (atualização) de desejo na realidade material, quando nela não se logra a gratificação. O que importa são as condições mentais do indivíduo para lidar com a ausência de gratificação do desejo.

Conforme já o dissemos, a fantasia revela o desejo<sup>28</sup> e busca a gratificação. Quando a realidade significa frustração, quer seja pelo intervalo de tempo necessário à realização do desejo, quer seja pela impossibilidade de que ela – a gratificação – se efetue, muitas vezes, o ódio à realidade pode se insurgir impedindo o pensamento sano<sup>7</sup>.

No caso da educação a distância, a comunicação entre pessoas é realizada a partir da mediação eletrônica. Tratam-se pois de diferentes virtualidades a facilitarem ou complicarem as transações verbais.

A seguir, estaremos nos ocupando da virtualidade relativa ao sujeito oculto da comunicação, seja ele receptor ou emissor, e da virtualidade possibilitada pelos meios eletrônicos de comunicação que fornecem suporte à educação a distância.

### 2.3.3 Educação e Virtualidade

---

<sup>28</sup> FREUD apud SEGAL (1975, p.23) torna claro o conceito de fantasia como representante dos instintos (pulsões) quando afirma que “Um instinto jamais pode tornar-se um objeto da consciência – somente a idéia que representa o instinto é que pode. Mesmo no inconsciente, além disto, um instinto não pode ser representado de outra forma senão por uma idéia”.

<sup>7</sup> O termo pensamento sano foi utilizado de preferência ao de pensamento sadio, por se referir ao jargão técnico da psicanálise de Bion que trata o pensamento sadio, como pensamento sano e, o inverso, de pensamento insano.

Virílio (apud BRUNO 1999: 82), referindo-se à mediação eletrônica e o estado confusional que pode surgir da epidemiologia dos objetos técnicos atuais, diz que “o maior perigo do virtual, tanto no plano científico quanto no plano social, é a confusão para a qual ele nos arrasta (...)”

Concordamos com a afirmativa, sobretudo se admitimos que há no indivíduo uma virtualidade expressa pelas fantasias (desejos e defesas) como integrantes de sua realidade psíquica. Esta virtualidade, que constitui o sujeito oculto no receptor e emissor, já de início, efetivamente pode transformar a comunicação em risco babélico. Entretanto, isto não constitui prerrogativa das tecnologias de comunicação; estas apenas podem acentuar o que preexiste, quando o indivíduo se deixa absorver pelo virtual dado pelas tecnologias ou por sua própria estrutura tecnológica mentalizada sem aferição (teste/prova) da realidade. As tecnologias não “arrastam” os indivíduos para a “confusão”. O que arrasta é o fascínio exercido pela ilusão – na qual tudo se torna possível – e o contato evitado com a frustração. Pensar o contrário significa trocar efeito por causa ou, no mínimo, esquecer-se de que a tecnologia disponível só funciona quando o indivíduo a movimenta e, quando ele faz isto, põe-se também – internamente – em movimento. A interação com a interface produzirá ou não efeitos, dependendo de diversos fatores, inclusive aqueles pertencentes ao indivíduo que a manipula.

Desejamos ressaltar que parece importante a distinção entre realidade e virtualidade, onde quer que elas se encontrem: dentro e/ou fora do indivíduo.<sup>8</sup> Quando não atentamos para estes dois modos diferentes de

---

<sup>8</sup> Há uma história, acerca de um indivíduo que se encontrava com o pneu de seu carro furado e sem macaco, que ilustra bem o que aqui se pretende dizer. Sem conseguir a ferramenta necessária entre os passantes, foi informado de que, nas proximidades, havia uma pessoa que, a despeito de ser irascível e detestar emprestar coisas, possuía o instrumento desejado. Enquanto

existência<sup>9</sup>, podemos acentuar ainda mais as dificuldades de comunicação existentes e proliferar os distúrbios de pensamento pela assunção da fantasia (realidade psíquica) como realidade material. Esta diferenciação necessária, só pode ser adquirida pelo contato com o diferente que, em si, contrapõe-se ao desejo (fantasias e expectativas) e é fonte de frustrações. Esta questão é pertinente à educação porque, mesmo quando se considera a educação formal e informal face a face, o contato entre os indivíduos – a partir de nossa proposição – já se opera no contato entre duas virtualidades representadas pelas fantasias e expectativas nutridas que precedem cada encontro, tais como foram descritas no capítulo I.

A partir do momento em que pensamos a vida mental como virtual, já não podemos mais pensar sequer na leitura de um texto sem que as atividades de fantasia, memória, inteligência, experiências pessoais, valores etc estejam presentes, interagindo com a comunicação impressa. Ao apropriar-se de determinado conteúdo, cada pessoa o faz de maneira singular, acentuando determinados aspectos em detrimento de outros, atribuindo significado que nem sempre são os originais dado pelo autor, estabelecendo relações com conteúdos semelhantes ou diferentes de aprendizagem etc.

Esta forma de virtualidade existente na relação aluno/conteúdo impresso persiste na interação mediada e face a face, aluno/aluno e, também, nas relações aluno/interface e aluno/professor, na educação a distância. Para atender aos objetivos deste trabalho, não nos ateremos às dificuldades de comunicação implícitas nas trocas efetuadas exclusivamente por computador na educação a distância, como “e-mails”, fóruns, “chats”,

---

caminhava em direção ao endereço, o personagem ia estabelecendo contato mental com o dono do macaco. Como possuía algumas informações, tomando-as como “verdades” e não como “possibilidades”, suas fantasias não eram otimistas. Pelo contrário, já brigava mentalmente com o dono do macaco. Quando, finalmente, apertou a campainha da porta e ela se abriu, ao ser atendido, começou a vociferar contra a pessoa que o atendia, dizendo-lhe que fizesse de seu macaco o que bem entendesse... (A nosso ver, o indivíduo em questão não conseguiu distinguir realidade mental e realidade externa. Se tivesse podido fazê-lo, teria percebido que sua fantasia traduzia apenas uma hipótese, entre outras, a ser confirmada ou negada pela realidade externa, no caso, o possuidor do macaco.)

<sup>9</sup> Ver conceito de virtual na p 62.

listas de discussões e contato com sítios – onde as fantasias que permeiam as relações ficam mais vulneráveis a estabelecerem-se como realidades materiais, surpreendendo os interlocutores e, ao mesmo tempo, podendo imputar-lhes frustração. Abriremos um parêntese apenas para dizer que correlata à dificuldade de comunicação textual eletrônica é aquela representada por qualquer outra comunicação escrita material (cartas, bilhetes etc) pois, pela ausência de “deixas simbólicas”, como inflexão, timbre de voz, mímica facial e postural – a fantasia permanece, como processo mental, ativa, dando origem a solilóquios que são bem traduzidos no título da peça teatral de L. Pirandello “Assim é se lhe parece”. NOGUEIRA (1993,p.227), ao tratar das relações entre conhecimento e pensamento, diz:: “(...) não se verifica uma busca de significados (conteúdos) e evidências para obtê-los, mas geralmente buscam evidências para se confirmar os significados que já se têm, produzidos pelos métodos da onisciência/alucinação.”

Nestas circunstâncias, quando o conteúdo apreendido não é conferido (teste da Realidade), mas meramente reacionado (distúrbio do pensamento), o resultado que se obtêm é a deformação de sentido da mensagem, a impossibilidade de entendimento e – dependendo do que foi traduzido – corte de relação entre emissor e receptor

As relações professor/aluno, nas situações de videoconferência, podem produzir quase que os mesmos equívocos de apreensão relativos à comunicação escrita. Isto porque a presença física é simulacro operado através de dispositivos tecnológicos entre os quais, a câmera, é também, simulação do olho humano sem possuir as mesmas possibilidades dele. Deste ponto de vista, a intermediação virtual da percepção pode resultar em maiores estímulos para a virtualidade de nosso mundo mental, incrementando a fantasia e, portanto, tornando-a mais difícil de ser aferida do que no contato face a face. Entretanto, a possibilidade de acesso à voz e a possibilidade de reparação imediata dos equívocos nas comunicações (quando explicitados e aceitos) parecem minorar a atuação da fantasia.

Outro fator relevante, para que distúrbios da comunicação ocorram, prende-se às diferenças de cultura existentes entre o pólo de transmissão e o pólo (ou pólos) de recepção. Palavras, não sendo unívocas, ainda podem adquirir diferentes conotações entre pessoas que vivem em meios distintos e distantes – o que pode ocorrer também entre pessoas pertencentes a uma mesma cultura. Neste aspecto, se não se detêm confiança em si ou no outro, ainda que seja o suficiente para que se permitam revisões entre o entendido e o dito, a atividade fantástica se encarrega da interpretação linear, unívoca, tendo como realidade material a fantasia de agressão, rechaço ou aceitação. Lembramos: na Posição Esquizo-Paranóide, dúvidas não existem, e a interpretação se fecha em único sentido sem necessitar de aferição com a realidade representada pelo outro integrante do par comunicacional.

Fatores relativos aos artefatos técnicos complementares e arquitetura das salas de recepção, já mencionados quando se tratou das especificidades da educação a distância, podem contribuir para a frustração e o aparecimento dos distúrbios de pensamento no sentido anteriormente mencionado. Por exemplo: quando alguém tem dificuldade em fazer uso do microfone, a fantasia surgida com freqüência – como demonstra um dos casos relatados no capítulo IV – é a de rejeição e a concomitante frustração com o aparecimento de distúrbios do pensamento.

As fantasias como expressão do inconsciente e das pulsões de vida e morte hão de habitar-nos enquanto estivermos vivos. Elas não são boas e nem más. São atividades que exigem nosso reconhecimento como profundamente pessoais e virtuais. Se a fantasia pode ser encarada como virtualidade, reino da potência, que pode confirmar-se (atualizar-se) parcial ou totalmente ou ser contraditada e, se não somos emancipados da própria vida mental, é importante que nas comunicações – sejam elas mediadas, quase mediadas ou face a face – atentemos para a importância do “feed-back” .

Sobre este, o “feed-back”, consideramo-lo equivalente ao teste da realidade freudiano, pois tratam ambos do reconhecimento de uma outra realidade externa ao indivíduo e à qual se confere valor. De certa forma, esta possibilidade é verificável na Posição Depressiva, na qual a onipotência não prospera porque há a inserção da dúvida, e no diferente – representado pelo outro – que é aceito a despeito dos limites que possa trazer para o desejo (inclusive o de estarmos sempre corretos em nossas percepções).

No próximo capítulo, antes de estudarmos as relações mediadas pela tecnologia de terceira geração, nosso objetivo é o de descrever o método – ou a articulação de métodos – utilizados para nossa pesquisa de “campo”.

## **CAPÍTULO III**

### **QUESTÕES DE MÉTODO**

Ingressamos, aqui, na etapa mais difícil de nosso trabalho pois ela nos remete às questões levantadas no primeiro capítulo acerca da comunicação verbal e não verbal e da dificuldade que a interpretação linear - ou “fechada” para os múltiplos significados das palavras, silêncios e ações - pode trazer para a comunicação efetiva, podendo produzir desordens afetivas e de pensamento. Dizemos *difícil*, na frase de ingresso, porque não nos consideramos emancipados da vida mental. Nossa profissão de psicóloga não nos oferece salvo-conduto para que nos coloquemos “acima” dos fenômenos estudados pela teoria da comunicação e da própria psicanálise. Encontramo-nos sujeitos a eles também.

Intenções, por pertencerem ao domínio do “foro íntimo”, não podem ser mencionadas como indutoras da ação verbal ou motora, a não ser pelo sujeito que as formulou. Extrapolam o âmbito das possibilidades de nossa análise que pretende circunscrever-se aos fatos observáveis. Quanto aos efeitos da ação (verbal, não-verbal, motora) sobre o receptor, buscaremos esclarecê-las com a colaboração daquele: o objeto da ação tornado sujeito do afeto, por meio de entrevista.

#### **3.1 O estudo de caso como prática psicanalítica**

De Freud a nossos dias, os avanços teóricos em Psicanálise têm decorrido da observação de fenômenos mentais expressados nas interações entre cliente e psicanalista, de maneira a legitimar um pressuposto teórico ou a enriquecer a compreensão de fatos com novas proposições.

Freud, a quem coube a sistematização inicial do corpo teórico psicanalítico, chegou a este resultado a partir de sua auto-análise e de sua experiência clínica. Suas generalizações tornaram-se possíveis a partir de um conjunto de observações que se repetiam (de forma semelhante ou não) em diferentes pacientes, permitindo-lhe o levantamento de hipóteses, a

investigação e a posterior formulação teórica das diferentes patologias. São diversos os casos relatados por Freud ao longo de sua obra.<sup>1</sup> Os “Historiales Clínicos” (1895) mostram, através das anotações de Freud, seu procedimento investigatório através da descrição pormenorizada da aparência e falas de suas clientes, além do registro de suas conclusões teóricas. Em histórias clínicas posteriores, como o “Homem dos Ratos” e o “Caso Shereber”, o mesmo procedimento metodológico é observado. Esta forma de produzir conhecimento a partir do fato observado, como método de trabalho, é ratificada por FREUD (1916-17, p. 2273) quando, ao isentar o auditório, para o qual apresentava suas teorias, da necessidade de admitir apressadamente suas conclusões teóricas, demonstra a forma através da qual seu trabalho fora realizado:

*“(...) Sólo el que, como yo, há dedicado años entereos de paciente labor a una determinada materia y há obtenido em su investigacion, repetidamente, los mismos nuevos e sorprendentes resultados, tendrá el derecho de poseer una convicción sobre el objeto de su estudio. (...) Por outra parte, os equivocaría considerando la concepción psicanalítica que aquí voy exponiéndooos como um sistema especulativo, pues se trata, en primer lugar, de una viva experiencia, fruto de la observación directa, y luego, de la elaboración reflexiva de los resultados de la misma.”<sup>1</sup>*

A obra freudiana é evolutiva. Nela os conceitos ampliam-se a partir de novas formas de ver o mesmo fenômeno, mas sempre privilegiando o fato psicológico ou acontecimento mental estudado que lhes deu origem. Esta forma de trabalhar reflete, independentemente das tendências teóricas das Escolas Psicanalíticas<sup>2</sup>, o que disse SEGAL (1975: 9): “(..)as teorias psicanalíticas provêm da experiência e seu objetivo é esclarecer material clínico”

<sup>1</sup> Entre eles: A Senhora Emmy de N. de Livonia (1895) ; Miss Lucy R. (1892) , Caso Catarina ( 189..), Senhorita Isabel de R (outono de 1892), Pequeno Hans ( 1909), O Homem dos Ratos (1909), Caso Shereber (1910). Nos textos como a Psicopatologia da Vida Cotidiana (1900/1901) e a Interpretação dos Sonhos(1898/18989[1900], a investigação psicológica é feita mediante a análise de fatos descritos em tais livros.

<sup>1</sup> (...) Só aquele que, como eu, dedicou anos inteiros de paciente trabalho a uma determinada matéria e obteve em sua investigação, repetidamente, os mesmos novos e surpreendentes resultados, terá o direito de possuir uma convicção sobre o objeto de seus estudo. (...) Por outro lado, vós vos equivocaríaís considerando a concepção psicanalítica que aqui vou vos expor como um sistema especulativo, pois se trata, em primeiro lugar, de uma viva experiência, fruto da observação direta, e logo, da elaboração reflexiva dos resultados da mesma

<sup>2</sup> Inglesa e Francesa.

Ao longo da construção da psicanálise, os estudos de casos não ficaram restritos à clínica de Freud. Suas observações e inferências eram retiradas em diferentes momentos da vida cotidiana – em suas férias, nas viagens de coche, de trem etc – em situações nas quais contracenava com outros indivíduos. Fenômenos mentais não se circunscrevem nos limites específicos da clínica, embora seja ela o lugar privilegiado para a sua análise.

Cumpramos salientar que as inferências decorrentes da interpretação de fatos (ou casos) estudados é subjetiva pois, cada ocorrência é percebida e significada conforme “a estrutura tecnológica”<sup>2</sup> daquele que a destacou e interpretou. Sua validade teórica dependerá do convencimento que produzirá. Tal constatação reafirma que as verdades são múltiplas e representam crença compartilhada. É desta maneira que referendamos, desde seu momento inaugural, o corpo teórico psicanalítico com o qual trabalharemos certos de que toda interpretação é também um espelho na qual cada indivíduo pode se divisar.

### **3.2 A controvérsia sobre o emprego do referencial psicanalítico fora do “setting” analítico: argumentos e contra – argumentos**

No presente dissertação, ao propor-nos a analisar e a refletir sobre as interações entre alunos e professores em EAD utilizando o referencial psicanalítico, fazêmo-lo com a ciência de que este fato é controverso na medida em que isto será feito fora dos muros de uma clínica. Para SEGAL (1975, p. 9), por exemplo, entre outros psicanalistas ortodoxos, “(...) as teorias psicanalíticas provêm da experiência clínica e sua finalidade é esclarecer material clínico”. Tal afirmativa, ao nosso ver, parece descrever que a formulação de qualquer teoria psicanalítica – seja ela Kleiniana, Lacaniana, Freudiana, Reichiana etc – decorre da observação dos

---

<sup>2</sup> Conceito de Bijker que se refere aos conhecimentos (e valores) individuais apropriados no decorrer da existência, como “estrutura tecnológica” mental. Ver BENAKOUCHE, 1998.

fenômenos mentais surgidos na interação cliente/psicanalista, no “setting” analítico, e possui como objetivo final esclarecer o material verbal e não-verbal nela surgido.

Para nós, esta delimitação é importante porque no vínculo ou aliança terapêutica há um compromisso bilateral com a expressão de pensamentos, sentimentos e fantasias, surgidos no encontro analítico. Este acordo tácito permite e tende a facilitar a interpretação dos aspectos não verbais que povoam a comunicação, tornando-a mais autêntica. As defesas contra ansiedades paranóides e depressivas <sup>3</sup>existem e podem, por vezes, trair este propósito, pelo fato de serem elas inconscientes. Em decorrência deste fator, por melhor estruturada e correta que uma interpretação possa parecer ao analista, quando negada pelo “paciente” é a palavra deste – o paciente - que importa em termos de acesso a conteúdos. Conteúdos não “trabalhados” (explicitados e integrados) repetem-se, permitindo no momento adequado - quando as defesas forem debilitadas - serem esclarecidos.

Questiona-se, também, o fato de que “a interpretação psicanalítica não tem como ser verificada, já que é impossível a duplicação das condições em que foi formulada”<sup>4</sup> e, portanto, não é passível de ser tomada como suporte teórico para elucidar fenômenos ocorridos na clínica ou fora dela. Ou seja: fora do “aqui e agora” do encontro analítico, que inclui apenas duas subjetividades - a do cliente e a do psicanalista - e ainda, em outras situações duais, sobre as quais o relato é apenas um testemunho e este

---

<sup>3</sup> As ansiedades e defesas sempre existem. A diferença é que, na posição esquizoparanóide elas se referem ao Ego; e na posição depressiva, relacionam-se ao perigo para o objeto. Em uma situação clínica, por exemplo, um cliente pode não possuir recursos para efetuar meu pagamento no prazo acordado e sentir-se muito ameaçado por aquilo que vou pensar dele (ansiedade paranóide). O mesmo cliente, em outra época, pode sentir-se ameaçado por estar imputando-me, com seu atraso de pagamento, um ônus que não sabe se poderei arcar, face aos compromissos que presume também eu ter assumido. Ambos os tipos de defesa interferem na relação. Para maiores informações indicamos: Notas sobre alguns Mecanismos Esquizóides (IN: Progressos da Psicanálise) e Contribuição à Psicogênese dos Estados Maníacos Depressivos, ambos de KLEIN.

<sup>4</sup> MEZAN, Suplemento: Psicanálise e Pós-graduação: notas, exemplos, reflexões. Jornal do Psicólogo, CRP 04, ano 18, n 66, março de 2000. p 13

resulta em uma particular versão dos fatos vividos por cada integrante do par<sup>5</sup>.

NOGUEIRA (1993, p 41) em “As Teorias de M. Klein vistas por um Psicanalista Klein-Bioniano” corrobora o ponto de vista institucional, International Psychoanalytical Association (IPA), dizendo:

*(...) é meu pressuposto que as teorias são sempre falsas, até que alguma experiência nos demonstre, ou pelo menos seja sugestiva de que para aquele e outros casos do gênero elas são procedentes”. Isto se opõe à ‘aplicação’ porque, neste caso, se toma como pressuposto a veracidade das teorias que passam a funcionar como uma espécie de ‘revelação divina’ e não mais como simples hipóteses sugeridas por nossos mestres. Assim, estou me opondo à idéia de que as teorias, seja de quem forem, uma vez propostas adquiram aptidão para esclarecer qualquer coisa, inclusive todos acontecimentos mentais posteriores a elas. (grifo nosso) (...) Esta aplicação é discutível porque a teoria aplicada ou aplicável pode ser de qualquer área, tornando-se uma simples questão de gosto pessoal a escolha da teoria a ser aplicada. Por exemplo – quando uma pessoa diz que sucede algo consigo ou fez algo, que não sabe por porque (?) [sic], dizer-lhe que isso ocorre ‘por causa de sua crença em onipotência’, ‘por causa de sua inveja’ ou ‘por causa de sua idealização dos outros’, ou qualquer coisa do gênero, do campo da psicanálise, não passa do equivalente psicanalítico ou da teoria religiosa que diz que isso ocorre ‘por causa da falta de orações’, ou ‘por causa de ter se afastado da Igreja’, ou mesmo da teoria astrológica que afirma que a ocorrência está se dando ‘por causa da conjunção de Marte com Saturno, influenciando, neste mês os nascidos sob o signo de Capricórnio.”*

BION (*apud* NOGUEIRA, 1993 p.206), a este respeito, afirma em dois trechos de sua obra “Transformation”:

*“(...) Em psicanálise qualquer O<sup>3</sup> que não seja comum ao Analista e Analisando e, portanto, suscetível de transformação por ambos, deve ser ignorada como irrelevante para a Psicanálise. Qualquer O não comum a ambos não se presta para a investigação psicanalítica; qualquer aparência do contrário decorre de um fracasso para compreender a natureza da interpretação analítica”*

*“(...) o interesse principal do analista estará posto no material do qual tem evidência direta; quer dizer a experiência emocional das sessões analíticas.”*

---

<sup>5</sup> A noção de que a subjetividade interfere sobre a interpretação dos fenômenos em geral, é explicitada com clareza no adágio popular de origem italiana: “traduttore, traditore”, citado por Freud como exemplo de chiste (p.1045) em seu artigo *El Chiste y su relacion com lo Inconsciente*, de 1905

<sup>3</sup>“O” é a notação de Bion para experiência emocional.

Outro obstáculo apresentado para o emprego da interpretação analítica fora do “setting” psicanalítico é a noção de “Psicanálise Selvagem”, tratada por FREUD, em artigo do mesmo nome, em 1910. Esta foi definida inicialmente pela ignorância que propicia erros técnicos e científicos de algumas pessoas que, sem receber a formação necessária, apressam-se na aplicação de conceitos psicanalíticos. Freud considera ainda como “Selvagem” ou “Incultura” a psicanálise – mesmo com o diagnóstico correto e a interpretação dos conteúdos exata – empregada sem o rigor técnico necessário em termos de dissolução das defesas (que permitem a aproximação da consciência dos conteúdos recalçados) e da transferência (reedição, no presente, de conflitos primitivos no presente). LAPLANCHE e PONTALLIS (1983,p. 499-500) , sobre o tema, dizem:

*“O que Freud denuncia na análise selvagem é menos a ignorância do que uma certa atitude do analista que encontraria na sua ‘ciência’ a justificação do seu poder. Num artigo em que Freud, sem usar o termo, aborda a questão da análise selvagem, cita Hamlet: ‘Julgais que é mais fácil manejar-me a mim do que a uma flauta?’ (...) veríamos na análise selvagem ‘sábia’ ou ‘ignorante’, uma resistência do analista à análise singular em que está implicado, resistência que ameaça a levá-lo a desconhecer a palavra do seu paciente e a forçar suas interpretações”.*

Tais argumentos – fortes e relevantes – não constituem o único ponto de vista sobre o assunto.

Recentemente, MEZAN (2000, p. 10)<sup>4</sup>, ao discutir sobre a qualidade das dissertações apresentadas por mestrados em geral, e sobre aquelas que empregam o referencial psicanalítico para explicar fenômenos dentro e fora da clínica, justifica esta utilização fora do “setting” analítico, afirmando:

*“(..) Sem falar na obra de Lacan, boa parte dos escritos de Freud fazem avançar a Psicanálise<sup>6</sup> tomando por tema fenômenos a que Laplanche chamou com*

<sup>4</sup> Ver o suplemento “Psicanálise e Pós-Graduação: notas, exemplos, reflexões” do Jornal de Psicologia, distribuído pelo CRP/04, já citado.

<sup>6</sup> O leitor pode verificar tal afirmativa pesquisando: O caso do pequeno Hans (Análise da fobia de um menino de cinco anos, texto de 1909); Psicologia das Massas e análise do Ego ( 1920/1921) O

*o termo muito feliz de extramuros. (...) Não: a única diferença entre o que faz o analista sentado em sua poltrona e o que faz o mesmo analista sentado à sua mesa de trabalho é que no primeiro caso sua atividade visa tanto à elucidação quanto à transformação do que ocorre entre ele e o seu paciente, enquanto no segundo a dimensão prática está ausente – “ et pour cause”, já que a situação não envolve uma dupla e os fenômenos transferenciais mobilizados nela e por ela, mas um pesquisador e um objeto a ser construído a partir de dados empíricos.”*

O argumento de que a interpretação psicanalítica não pode ser aferida, porque a reedição da situação que a motivou é impossível, é refutado por Mezan, que alega, em relação a isso, os diversos crivos pelos quais passa uma dissertação de mestrado antes e depois de sua publicação. A nosso ver, existe um ponto fundamental que este renomado filósofo e psicanalista deixa de incluir em sua argumentação. Refere-se ele ao fato de que não apenas teses e dissertações de mestrado de cunho interpretativo psicanalítico tornar-se-iam inviáveis, como também a própria instituição das supervisões clínicas admitidas pela IPA e, conseqüentemente, pelas Sociedades de Psicanálise em geral. Se não é possível verificar a fidelidade da interpretação em relação aos fenômenos vividos, observados e transcritos na situação clínica, é impossível também que um terceiro, o supervisor, ausente daquela, pautasse seu trabalho pela narrativa do psicanalista...

Em relação ao pressuposto de veracidade nas comunicações efetuadas entre cliente e psicanalista, nada impede que, em outras relações “extramuros”<sup>7</sup>, a fidelidade à transmissão dos próprios pensamentos, sentimentos e fantasias encontre sua expressão. Aliás, Giddens (1995, p. 29), ao estudar os fenômenos do desencaixe trazidos pela mediação técnica, já mencionados no Capítulo I, introduz, como vimos, o elemento confiança como característica dos sistemas peritos e das fichas simbólicas tão freqüentemente utilizados em nossa cultura. A ausência deste elemento

---

futuro de uma Ilusão (1927); Totem e Tabu ( texto de 1912/3); a interpretação dos Sonhos (1898/9) e outros tantos inclusos nas Obras Completas de Sigmund Freud..

<sup>7</sup> Remetemos o leitor para o texto de MEZAN (2000 p.10), no qual ele explicita a partir de Laplanche e Pontalis, o termo “psicanálise extramuros”.

– a confiança – tende a dificultar as “comunicações quase-mediadas” (Thompson, 1998) e a suscitar desordens de pensamento, conforme ainda teremos ocasião de demonstrar mais adiante.

Aceitamos a posição de Herrera (apud NOGUEIRA, 2993, p.42), que define teoria como:

*“uma construção conceitual que articula um conjunto de leis verificáveis empiricamente” e que (...) “uma teoria científica nunca está provada. Tudo o que dela podemos dizer é que, dentre todas que com ela competem num dado momento, é a que explica melhor ou de forma mais elegante e simples os fatos observados”, e que “(...) o campo de realidade que é abarcado por uma teoria permite sempre várias explicações alternativas, todas elas válidas em princípio”.*

Neste sentido, nada impede que possamos adotar a teoria que supomos explicar “melhor ou de forma mais elegante e simples os fatos observados” nas comunicações em EAD, buscando verificá-las empiricamente a partir do referencial teórico utilizado na clínica. A este procedimento acrescentamos análise de vídeos de aulas ministradas no curso da FEPESMIG e entrevistas com os mestrandos, a fim de estabelecermos a conexão entre processo de comunicação, qualidade de relação entre professores e alunos e aprendizado a distância.

Diferentemente da situação clínica, contamos, para empreender esta jornada, com dois tipos de testemunhos: o dos participantes da situação de aprendizagem e a própria câmera de TV, a gravar os fatos descritos. A tecnologia – quando ubíqua<sup>5</sup> - torna disponível as interações a muitos, presentificando o que não poderia ser testemunhado e/ou adulterado pela função mnemônica.

Consideramos que a validade do método proposto oferece vantagens adicionais ao método de observação direta. Estas encontram-se no fato de que as situações não sofrem o registro sistemático feito pelo

---

<sup>5</sup> O termo aplicado à tecnologia foi utilizado por QUEIRÓS, Eça (1915, p. 260) : “O jornal exerce hoje todas as funções malignas do defundo Satanás, de quem herdou a ubiqüidade”. Em 1988, Mark Weiser (apud LEMES, 2000, p. 20) empregou o termo “computação ubíqüa” para se referir à presença imperceptível das tecnologias no cotidiano

observador, mas pela máquina. Isto elimina a possibilidade de relatórios subjetivos, embora esta subjetividade possa ser encontrada no recorte do episódio eleito e na sua interpretação. Descortina-se também a possibilidade de que os eventos privilegiados possam ser retomados na íntegra e discutidos; além disto, exclui a interferência do observador sobre o comportamento observado, já que, inicialmente, a existência da observação era desconhecida e, portanto, as condutas e comunicações processaram-se com naturalidade.

A prática de observação do comportamento, através de recursos tecnológicos, tem sido empregada em supermercados americanos para saber quais fatores determinam a eleição, na hora da compra, de determinados produtos em detrimento de outros similares. A investigação do comportamento do consumidor é realizada através de câmaras conectadas a aparelhos de televisão e seu objetivo é a análise das atitudes dos consumidores, através do estudo de suas expressões e movimentos, para que sejam determinados os motivos da preferência.<sup>6</sup> (p.29)

A análise de vídeo também tem sido utilizada por etnometodologistas e ergonômistas, há mais de vinte anos, na França, com o propósito “de analisar empiricamente as atividades de trabalho, de observar e descrever o próprio conteúdo das ações que consomem o ato produtivo” (BORZEIX 1997,p. 54).

A partir daquelas áreas de conhecimento, também a sociologia do trabalho se tem interessado pelo emprego do vídeo nos estudos relativos ao “significado do implícito, do não-dito e do mal-entendido nas trocas no trabalho; o papel do contexto ou da situação na interpretação da intenção (...)” (BORZEIX, 1997, p. 57). Ainda sobre a mesma questão, continua a autora : “Sob este aspecto, é importante ressaltar que a “auto confrontação é uma das técnicas que permitem ao observador aproximar-se um pouco mais do significado ‘endógeno’ da ação” (...). “O suporte visual serve para reatualizar o contexto imediato da ação, seu espaço-tempo, o ambiente

---

<sup>6</sup> Maiores informações em WHITAKER (1996)

físico e humano no momento de seu desenvolvimento. A rememoração que ela autoriza é uma reconstrução da ação mais próxima do contexto.” . “(...) Cria as condições possíveis para um retorno reflexivo do sujeito sobre si mesmo: sobre suas intenções, suas motivações, suas percepções, suas emoções, suas interpretações”. (BORZEIX, 1997: 67)

HEATH (1998, pp 183-198) também se refere ao emprego do vídeo como forma de possibilitar pesquisas sobre a análise de conversação com finalidade sociológica. Considera que a etnometodologia e a análise da conversação, enquanto subsidiam a análise da fala, também podem oferecer as bases metodológicas para que se investigue o visual e os aspectos vocais da conduta humana.

Ele refere-se ao fato de que, por vezes, a análise dos movimentos corporais tem sido feita de maneira a vincular seu sentido à forma física, e não ao contexto no qual ele se verifica. Afirma que “This is an assumption which is not unlike the idea that an utterance gains its meaning by virtue of its lexicon or syntax rather than its sequential location” (p.187)<sup>7</sup> . Para ele, o emprego do vídeo permite o exame e a comparação entre as ações e as expectativas mantidas em uma dada situação e possibilita demonstrar a importância da visão e da audição na interação, quando integradas no contexto da ação, para a decodificação das deixas simbólicas.

Em relação a Heath, que extrai o fundamento de sua pesquisa da fala através da análise de vídeo a partir do referencial da Escola de Palo Alto, temos a opor apenas o que já comentamos no Capítulo I: a comunicação produz-se e é decodificada num contexto, instrumentaliza-se por símbolos, mas é produto da subjetividade do emissor e receptor.

Concluindo, afirma-se que o emprego da análise de vídeo não é metodologia desconhecida e sua utilização tem sido constricta a pesquisas na área das Ciências Sociais.

---

<sup>7</sup> Esta suposição não é diferente daquela idéia de que um discurso ganha sentido em decorrência de seu léxico ou sintaxe preferencialmente à sua sequência no contexto.

### **3.3 Descrição dos procedimentos técnicos utilizados**

Na seqüência, descreveremos quais os procedimentos técnicos utilizamos na tentativa de compreender os processos de comunicação entre alunos e professores em situação de videoconferência. Como o presente estudo tem por objetivo verificar as relações existentes entre frustração e distúrbios de pensamento na EaD, privilegiamos as situações de impasse na comunicação que pudessem refletir negativamente sobre o aprendizado.

Para responder a questão, foram estudados os video-tapes das aulas após seis meses de conclusão dos créditos, e entrevistados os alunos cuja performance, durante o curso de mestrado, consideramos alterada para “minus” e “maximus”. O intervalo de tempo foi privilegiado por supormos que com ele, adquiriríamos maior isenção de julgamento em nossa condição de observadora participante.

#### **3.3.1 Análise de vídeos**

O primeiro passo para a realização desta investigação foi a revisão de todas as fitas, no total de cento e oito, gravadas no decorrer das aulas do curso de mestrado oferecido pela FEPESMIG/UFSC, em Engenharia da Produção, com ênfase em Mídia e Conhecimento. Buscamos selecionar aquelas que apresentavam momentos difíceis de comunicação nas diferentes disciplinas – provocados pelo professor e/ou aluno – e nas quais a interação posterior revelava-se ou como salto para uma compreensão maior ou, ao contrário, desentendimento capaz de gerar sentimentos passíveis de interferir sobre a aprendizagem.

De início, tínhamos a intenção de utilizar um episódio de cada disciplina ministrada. Entretanto, dificuldades de ordem técnica, representadas pelo corte do áudio em momentos importantes, tolheram nosso primitivo propósito. Privilegiamos, no material visto, quatro situações, a partir do critério técnico (áudio e vídeo com qualidade) e da ocorrência

distúrbios de comunicação relativamente evidentes. Tais episódios constantes das fitas foram vistos e estudados em média de oito vezes cada um.

Para dificultar a identificação das disciplinas, a ordem na qual estas foram ministradas não foi observada. Pelo contrário, procurou-se dispô-las aleatoriamente, sem as discriminar. Deu-se a cada episódio um título que facilitasse a posterior referência a ele.

Em relação a alunos e professores, foram conferidos “nomes fantasias”, que desconsideram sua identidade sexual. Para garantir o anonimato, nas disciplinas ministradas simultaneamente por dois professores, a conduta adotada foi a de tratá-las como se apenas um docente fosse o responsável por aquele crédito.

É interessante apontar, como variável a ser pesquisada posteriormente, que as dificuldades de interação foram localizadas, nos diferentes créditos, no período de seu início ou de seu término.

### 3.3.2 Entrevistas

O passo seguinte foi representado pelo por entrevista com os colegas que contracenaram com os professores das diferentes disciplinas, nestas situações-limites. Um contato inicial foi estabelecido por telefone e a esses colegas foi solicitado auxílio no sentido de declarar os sentimentos que os haviam habitado nas situações de impasse comunicativo nas quais contracenaram, e o que eles haviam percebido sobre suas próprias atuações (efeitos positivos ou negativos) no aprendizado da disciplina, após o evento. Foi dada a garantia de ausência de exposição de nomes de professores, alunos e disciplinas, não apenas para garantir a fidedignidade das respostas, mas, sobretudo, para preservar a todos de crítica pessoal desnecessária aos objetivos deste trabalho.

A técnica utilizada foi a entrevista estruturada, obedecendo a dois momentos: no primeiro deles, as questões referiram-se ao episódio no qual

cada aluno contracenou, sem nenhum apoio senão o da memória individual dos fatos vividos; no segundo, o vídeo foi visto e, em seguida, foi solicitado ao aluno que respondesse se mantinha ou retirava as afirmativas feitas a partir dos dados mnemônicos.

### 3.3.3 A Observação Participante

A observação é constituída por um conjunto de atividades mentais (percepção, atenção, interesse, inteligência etc) que destaca determinado conteúdo para apreendê-lo, estabelecendo relações e interrelações entre fenômenos. Em um certo sentido, toda observação é participante, pois, até mesmo ao recortar um fato de determinado contexto, está presente aquele que o fez. Se assumirmos este conceito, nossa participação na observação dos vídeos é dupla. Primeiro, porque fomos aluna e colega das pessoas que participaram deste curso de mestrado; em segundo, por nossa condição de pesquisadora.

Para esta tarefa tentamos minimizar efeitos que pudessem comprometê-la, buscando a necessária cisão, entre o afetivo e o intelectual. Segundo DI LORETTO (1997) se este afastamento não fosse possível, impediria o exercício de algumas atividades elementares à vida.

No próximo capítulo, ao destacamos os problemas de comunicação gerados pela relações mediadas pela tecnologia de terceira geração, nosso objetivo é o de assinalar situações nas quais os processos de comunicação foram cerceados por desordens do pensamento decorrentes da frustração a partir das virtualidades de nossa própria vida mental. Ao narrarmos os fatos, o leitor encontrará a reprodução "ipsis verbis" dos diálogos processados em sala. Nas entrevistas, suprimimos algumas falas pelo fato de correrem elas o risco de ficarem longas desnecessariamente. Ao finalizar cada situação, oferecemos nossas considerações teóricas e interpretativas sobre os fatos narrados.



## CAPÍTULO IV

### UMA INTERPRETAÇÃO DE SITUAÇÕES FRUSTRANTES NA EaD

*“A noção de que a vida mental é um processo dinâmico, e tem uma dinâmica, é essencial para o olho analítico. Com isso o seu portador é remetido a uma condição de terrível limitação e é bastante exigido em sua humildade, pois lhe fica “proibido” o saber; os conhecimentos e esclarecimentos que produz um olho analítico só servem, por assim dizer, “daqui-para-trás”; “daqui-para-frente” não temos nada a dizer antes que uma nova observação e uma nova experiência nos autorize a palavra. Isso nos remete à incomoda posição de seres que estão contínua e assiduamente num estado de ignorância, onde o verbo ser perde significado e o verbo estar reina soberano; nossas teorias, principalmente a afirmativa de uma dinâmica mental, nos proíbe de dizer o que uma pessoa É, mas apenas que, naquela situação está, e que os fatores em jogo naquele estar são X, Y, Z etc” (NOGUEIRA, Pérsio Osório 1993: 25)*

Neste segmento, procurar-se-á – a partir da análise das imagens e diálogos contidos nas fitas de vídeo processadas durante o mestrado em Engenharia da Produção, ênfase em Mídia e Conhecimento, UFSC/FEPEMIG – demonstrar como as atividade mentais nas Posições Esquizo-Paranóide e Depressiva (Klein) podem exercer influência nos processos de comunicação. Igualmente, se pretende evidenciar o papel ativo da frustração nas desordens do pensamento podendo, por conseguinte, atuar como impedimento à aquisição do conhecimento.

Devido às dificuldades de ordem técnica representada pela gravação de vídeos sem áudio, não pudemos realizar nosso intento primitivo que era o de efetuar o levantamento de situações de impasse na comunicação – representadas elas por dificuldades de ordem tecnológica e/ou humana – nas seis disciplinas que compuseram a grade curricular do curso. Tivemos que nos ater apenas às situações cujo o acesso foi possibilitado pela gravação integral das aulas. Assim, apresentaremos quatro situações diferentes buscando interpretá-las segundo o referencial psicanalítico Klein/Bioniano e Freudiano.

## 4.1 O filtro da mídia

**DISCIPLINA: A**

**PROFESSOR: ARTHUR**

**ALUNOS: ANA, BEATRIZ e CARLOS**

Quase final de um dia de aula. Ar condicionado ligado na potência mais elevada. Na sala de videoconferência, com a chegada da noite, fazia frio. Especialmente aquela tarde fora árdua, pois, pela manhã, os seminários apresentados já haviam requerido atenção e trabalho extras. No turno vespertino, o ritmo continuava a reproduzir-se. A sala encontrava-se lotada. Ocupavam as primeiras carteiras: na extrema esquerda Carlos; após o intervalo de duas carteiras, Ana; imediatamente atrás do terceiro aluno, da esquerda para a direita, na segunda fila, Beatriz.

O Professor Arthur comentava a importância dos diferentes tipos de interações e a especificidade da comunicação em EAD. Apesar do cansaço, a aula era um convite à participação. Diversos colegas expunham seus pontos de vistas e questionavam os textos lidos. Discutiam-se, inclusive, questões ligadas a avaliações quantitativas e qualitativas. Enquanto a exposição do professor estava em andamento, Ana olha o relógio; abaixa-se; mexe em alguns objetos colocados abaixo da carteira, vira-se em direção ao espaldar dela; apanha seu paletó, veste-o e puxa a manga em direção ao cotovelo. A esta altura, o Professor se interrompe e diz: “tá quase, Ana, tá quase”... . Segue-se o riso do professor. Ana pega o microfone de Carlos e diz:

- Arthur, Arthur, eu acho que eu vou pedir uma entrevista “tête a tête” com você. (riso nervoso) porque eu estou ficando complexada (riso nervoso), Arthur (risos nervosos), estou ficando complexada (risos), tô... (risos). Eu estou me sentindo, sabe..., Arthur, eu estou agindo de uma forma muito diferente de como sempre eu agi e eu não estou entendendo o que está acontecendo comigo...

O Professor, alterando sua posição, antes descansada sobre o balcão LED da videoconferência, vira o rosto em direção ao seu ombro direito e responde olhando obliquamente para Ana:

-E você acha que falar comigo ajudaria??? (Há traços de ironia na voz)

- Sim, responde Ana. Por exemplo, um movimento eh.. eh ..tão singular que eu fiz de acertar a manga de meu casaco que eu vesti agora, né?, e você diz para mim: “logo estará acabando Ana”

- Você estava olhando o relógio” (diz Artur, rindo).

- Ahhhhhhhhh! Professor... (Ana começou a dar sinais de estar fortemente emocionada: sua voz, nas frases finais, traía a véspera das lágrimas.)

- Este é o filtro da mídia, Ana...

Ana saiu de sala, retornando após alguns minutos.

O professor continua a exposição.

Carlos continuava a discutir com o professor as questões trazidas a tona pelo assunto anterior. Ele, Carlos, parecia não haver percebido o recente episódio: entusiasmava-se com a discussão sobre empatia e afeto no ensino a distância. Beatriz discordava veementemente de Carlos. O microfone não chegava até ela para que pudesse explicitar seus pontos de vista para o professor e a turma em geral. Carlos, referindo-se à percepção de alunos, afirmava que, no curso presencial, ele ao menor sinal, intuitivamente, poderia saber do que falavam eles. Beatriz discordava disto e discutia com Carlos. Dizia ela, diretamente para Carlos, que não poderia haver esta linearidade de interpretação, nem em cursos presenciais, nem em EAD, nem em qualquer relação de intimidade dual. Ouviam Beatriz apenas os colegas próximos. Estes, informavam a Carlos que ela, Beatriz, queria falar. Diziam: “passe o microfone para ela”. E nada...(O segundo microfone disponível em sala não estava funcionando)

Quando o Prof. Arthur diz, como exemplo, que a turma poderia manipular o foco da câmera para ausentar-se da sala, o que se ouviu foi

protesto geral. A gravação do som mostra a turbulência, e a imagem de vídeo mostra os alunos situados na parte posterior da sala negando com o dedo indicador. Beatriz continuava argumentando de seu lugar. Carlos diz: “fala Beatriz, fala, pelo amor de Deus” ;e passou-lhe o microfone. Beatriz fala. Sua fala é posterior a de outro colega que abarca o mesmo tema: a interpretação linear dada a gestos, gerando confusão.

Todos os comentários que se seguem – embora situados dentro da temática – parecem apontar para o episódio acontecido com a colega.

Ao findar da aula, o Prof. Arthur parece perceber que o encaminhamento das discussões referiam-se não meramente à temática da aula, mas, sobretudo, à ocorrência nela verificada. Toma a palavra e diz da importância de que as coisas sejam ditas diretamente, apontando como exemplo o fato havido com Ana e ele. A tentativa visível era a de enaltecer o episódio que toda a turma contestava. Somente nos últimos momentos de aula, ele concorda com os argumentos de Beatriz.

Terminada a aula, todos os colegas encontraram-se na porta de saída da Telemig, local onde o curso estava sendo administrado, para discutir os fatos recentes acontecidos em aula. Nenhum concordava com a situação gerada, pois, afinal, mesmo se o fato fosse consultar o relógio, isto, além de poder significar diversas coisas (relógio novo; desejo de não atrasar para um compromisso; verificação da integridade do vidro após o ter raspado em uma parede; desejo de que a aula termine etc), não era motivo relevante para que se parasse uma aula, se demonstrasse a prática distante da teoria e fosse criado clima hostil.

### **Entrevista**

Ao ser perguntado para Ana se ela se recordava do incidente ocorrido entre ela e o professor A na disciplina A, ela disse se lembrar de forma tão nítida que chegava a ter a impressão de que nunca se esqueceria a ocorrência. Relata que o episódio foi muito forte para ela e que a emoção

negativa que sentira, por ser advertida pelo professor em sala de aula, fê-la que se sentisse desrespeitada, hostilizada, agredida e que tais sentimentos vieram a acarretar-lhe desmotivação em relação às aulas seguintes com o mesmo professor.

Sendo-lhe inquerida a respeito do que sentira ante a resposta do professor, quando ela se propôs a ter uma conversa face a face com ele, respondeu-nos que se recordava que as palavras do professor deixavam claro que “em nada alteraria para ele o conversar com ela”. Segundo ela, o professor demonstrou, nesta ocasião, uma “postura ortodoxa, dogmática, que impede a interatividade e a empatia - qualidades indispensáveis para que haja produção de conhecimento.” Disse “sentir que uma postura dessa coloca em xeque toda a proposta do curso, pois, tinha-se em vista que, nele, o tempo real facilitaria a interatividade para que houvesse a construção do conhecimento no processo coletivo”. Acrescenta que “se o professor assume uma postura inflexível, realmente ele impede que haja trocas, a reelaboração do conhecimento e a superação”.

Foi questionado a Ana se ela julgava que seu comportamento havia determinado as reações do professor Arthur .Respondeu-nos:

- Talvez minha indignação e meu sentimento de injustiça tenham sido maiores em função de que eu sempre me dirigia às aulas com o maior entusiasmo, com a sede de crescer, de buscar realmente... Assentava-me sempre na primeira fileira de cadeiras para que prestasse mais a atenção e pudesse me concentrar mais. Procurava me assentar perto da aluna que se destacava na turma, como a melhor aluna, de maneira que, quando trocávamos comentários, eram estes sempre relacionados ao que estava sendo discutido, a um aparte de um colega ou sobre a colocação de um professor... Então, toda a minha postura ali era a de busca do conhecimento e o fato de ter sido chamada a atenção da maneira como foi ....é... me frustrou muito. Mesmo porque eu tinha um motivo para estar preocupada com o tempo: eu nunca me levantaria para sair antes de terminado o trabalho do professor, mas eu teria que estar em uma sala de aula , como

professora, quinze minutos após o término da vídeoconferência. Então, a preocupação era a de me organizar para que, assim que terminasse o trabalho, eu pudesse me levantar e sair da sala. Não era nem para interromper o trabalho do professor.”

Em seguida, Ana foi convidada a rever o vídeo para verificar se alteraria ou não o seu depoimento.

Afirma que, mesmo após haver assistido à projeção, mantinha o que havia dito. Acrescenta que não se lembrava textualmente das palavras ditas pelo Professor, mas que seus sentimentos referiam-se menos a elas do que à expressão “de ironia, de sátira e até de desprezo” do professor. Frisou que aquele “triste evento havia alterado em muito sua motivação para aquela disciplina e que considerava que as emoções têm que ser exploradas no sentido de que se verifique o que o outro sentiu, qual foi realmente a intenção do outro. Tem que haver diálogo”.

Mencionamos a ela que a fita de vídeo revela que ela realmente olhava seu relógio. Ana diz que, colocando-se no lugar do professor, somente se incomodaria com isto, a ponto de citar o fato para a turma toda, se estivesse insegura quanto ao interesse da turma quanto ao conteúdo que ela estivesse apresentando.

Perguntamos a ela se gostaria de acrescentar alguma coisa que não houvesse sido perguntado. Ela responde afirmativamente e passa a citar a importância da afetividade para o aprendizado, citando Paulo Freire, Carl Rogers e David Coleman.

### **A análise propriamente dita.**

Na aula descrita, o quadro que se observa é o de uma grande maioria de alunos altamente motivada para discutir as questões evocadas pelo texto e pelas fala do Professor. Discutir temas relativos às interações, ao potencial e às dificuldades carreados pela mediação tecnológica enquanto se vive sob estas condições é, em si, altamente motivador. Nada

parece ser tão mais próximo às experiências individuais imediatas e, portanto, tão passível de constituir-se em objeto para que o aprendizado teórico fosse efetivado a partir da situação vivida. Entretanto, o que poderia ter ocorrido para que a aula passasse a significar apenas uma “deixa” metafórica de defesa à Ana?

O cansaço, é classificado na teoria de Maslow, sobre as motivações, como pertencente às necessidades primárias, de ordem fisiológica e na teoria freudiana como sendo retorno da libido sobre o próprio organismo (libido narcísica)<sup>1</sup>, não é suficiente para explicar os fatos. Isto porque, talvez sua intensidade – a do cansaço - pelo menos para a grande maioria dos alunos presentes, ainda não havia atingido o cume, capaz de motivar retiradas estratégicas pelo afastamento físico ou mental, mediante o emprego das técnicas explicitadas pelo próprio Professor Arthur. (Bastaria focar a câmara para outro lado ou, quem estivesse cansado, desligar-se sensorial e/ou mentalmente da aula. Para Goffman, isto representaria retirar da região frontal os comportamentos tidos como indesejáveis). A turma encontrava-se integralmente presente física e mentalmente, pode-se afirmar que em maioria, pois os comentários eram pertinentes, sucessivos e remetiam-se às falas anteriores. Pôde-se, através destes dados, inferir a atenção mantida e, como esta geralmente faz par com o interesse, afirmar que havia motivação para aprender.

O cansaço não se transformou em barreira interna capaz de distanciar o comportamento do alvo aprendizagem. No máximo, nos momentos subseqüentes aos episódios de Carlos/ Beatriz e Professor/Ana, pôde ter atuado como variável capaz de possibilitar a emersão de sentimentos hostis contra o Professor e de acentuar o sentimento de incompreensão, de acusação e de injustiça, em Ana e em toda a turma. Visto desta forma, a motivação para o descanso frustrado (voluntariamente) pôde tornar mais tênue o marco divisório entre a pulsão de vida (construção, abertura, Eros) e a pulsão de morte (destruição, fechamento, Thanatos).

---

<sup>1</sup> Remetemos o leitor a FREUD, Sigmund (1915). Los instintos y sus destinos .

Ana, ao que tudo indica, após termos visualizado o “tape” em “replies”, estava mesmo interessada em seu relógio e, muito possivelmente, no horário, momentos antes de vestir a blusa e puxar a manga. (Esta constatação só se tornou possível após o exame do vídeo. Em sala, na interação face-a-face, a série de movimentos por ela executados passou-nos despercebida.<sup>2</sup>) O que não se pode afirmar, entretanto, é o que se encontra além dos fatos: as intenções. Não sabemos se ela estava achando a aula enfadonha, se estava cansada, com fome etc .

O comentário do professor sugere-nos a interpretação direta da ação não-verbal, ao se referir ao gesto como relativo à qualidade da aula, ou quantidade de tempo para o seu encerramento, ou a ambos. A interpretação dada à ação de Ana, a despeito de não ser suficientemente esclarecedora quanto às intenções do emissor (no contexto das informações oferecidas pelo professor), permite que se levante como hipóteses o desejo de mostrar que a câmara pode ser eficiente na percepção das salas a distância, o incômodo pela movimentação percebida etc. Supomos que o Prof. Arthur estava motivado para transmitir seus conhecimentos. Grande parte da turma também estava desejosa de aprender. O comportamento de Ana evidencia que – pelo menos no lapso de alguns minutos – sua atenção já não estava mais na aula. Seu interesse deslocou-se para outra órbita, retirada da pulsão, da aprendizagem para fixar-se em outro objeto. Este fato sugere a existência de conflitos de interesse e frustração de motivos. O professor possui seus motivos para desejar a atenção de todos, Ana possui os dela para justificar a quebra de atenção (ou de investimento libidinal).

O tratamento dado à frustração é que nos parece importante. Ele demonstra a importância dos afetos sobre a estruturação do pensamento. Sabe-se através das teorias sobre EaD, por exemplo, que alunos de cursos a distância são selecionados a partir de um determinado perfil, no qual se

---

<sup>2</sup> Chamamos atenção para esta ocorrência porque há quase unanimidade no fato de se considerar a interação face-a-face como privilegiada para a percepção de comunicações não-verbais. Sugerimos que a análise de vídeo pode se constituir em meio eficaz para avaliar qualitativamente alunos e professores.

inclui a independência, a responsabilidade e o fato de serem adultos. Parece razoável admitir que tais atributos devam ser considerados, inclusive quando se trata da tomada de decisões individuais (nas quais se presume a responsabilidade pelas próprias escolhas) que não se enquadram na categoria de comportamento esperado e não provocam nenhum incômodo à maioria das pessoas. Se concordarmos com este conceito e suas inferências, encontraremos no comentário do Prof. Arthur uma ação verbal não condizente com a forma de pensar, mas com a de sentir. Qual o problema de alguém desviar a atenção de um para outro objeto quando não se é o único interlocutor, e se isto é feito em silêncio? Cremos que apenas o próprio desejo- frustrado - de sermos o único foco de atenção.

Visto por outro ângulo, o problema afetivo trazido pela comunicação, encontra-se localizado na interpretação dada ao gesto de Ana. Não se perguntou por que ela parecia aflita para que a aula terminasse (supondo que o movimento de um, valesse a interrupção da aula). Julgou-se o movimento como o de impaciência para que a aula chegasse ao término. O julgamento fecha a possibilidade de convivência com a multiplicidade de sentidos,<sup>3</sup> sempre presentes em qualquer comunicação verbal ou não-verbal a despeito do contexto<sup>4</sup>. O questionamento abre a possibilidade para que diversas hipóteses possam conviver até que o tempo demonstre qual é a que melhor explica o fato.

No momento em que Ana e Professor se falam diretamente, a aluna parece tomada por sentimentos de inadequação: “ Eu estou me sentindo...,

---

<sup>3</sup> A este fato, Bion denomina de pensamento insano. Atua de forma evacuatória obedecendo ao processo primário que funciona objetivando descarga imediata e maciça das tensões.

<sup>4</sup> Lembramos que os códigos secretos e mensagens cifradas podem se inserir nos contextos mais claros sem que ninguém deles se aperceba a não ser os interessados.

sabe, Arthur; eu estou agindo de uma forma muito diferente de como sempre eu agi e eu não estou entendendo o que está acontecendo comigo...”

À resposta dada pelo professor (“E você acha que falar comigo ajudaria???”) o sentimento de inadequação parece ter sido substituído pelo sentimento de injustiça, como sugere a fala de Ana: “Sim... Por exemplo, um movimento eh.. eh ..tão singular que eu fiz de acertar a manga de meu casaco que eu vesti agora, né, e você diz para mim: ‘logo estará acabando Ana.’”

O Professor insiste na manutenção do significado atribuído ao comportamento de Ana: “Você estava olhando o relógio”.

Embora o motivo mais óbvio (existem outros) para alguém olhar o relógio seja consultar as horas, a intenção que induz a este comportamento não pode ser afirmada.

A partir deste momento, seguido pela forte reação emocional de Ana (choro e retirada de sala), não apenas ela, mas grande parte dos alunos, reage emocionalmente. No vídeo, isto é demonstrado através da veemente negativa sinalizada com o indicador quando o Professor oferece um exemplo de utilização do aparato técnico (microfone e câmera) para escamotear para as “regiões de fundo”, como diria Goffman, os comportamentos que não se deseja visível na “região frontal”. “A frio” não há como não concordar com o conteúdo apresentado pelo professor. No máximo, poder-se-ia argumentar que o Professor pode – de seu lugar – alterar a posição da câmara para focá-la onde quiser. No calor dos acontecimentos, a capacidade de pensamento parece ter se perdido e as afirmativas passaram a ser ouvidas como novas acusações. A própria fala de Carlos – descomprometida com os fatos imediatos – passa a ser entendida como ratificação da fala do Professor dirigida a Ana. Beatriz, que já vinha, de início, opondo-se às idéias de Carlos sem conseguir expressá-las para todos, ganha a adesão de outros colegas, e após a fala de outro aluno que também adota a postura de defesa de Ana, assume o microfone, opondo-se a Carlos e ao Professor. Sua argumentação é a de defesa diante

do que fora vivido como ataque a Ana e à turma em geral, empregando os conceitos trazidos pela disciplina. O Professor tenta validar sua atuação verbal com Ana, retirando o peso seu emocional. É contestado e somente nos últimos momentos de aula concorda com Beatriz.

Sob nosso ponto de vista, a ocorrência narrada iniciou-se com uma frustração de motivos, ocasionando distúrbios de pensamento. Estes foram representados pelo “fechamento” em termos da interpretação linear dada a um comportamento e pela impossibilidade de aceitar, pelo menos provisoriamente, a alternativa de existirem outros sentidos nele imanentes.

Esta desordem do pensamento parece ter se tornado epidêmica, estendendo-se visivelmente sobre os alunos: defesa e acusação tornaram-se o tema, em detrimento de qualquer outro conteúdo que pudesse esclarecer ou abrir-se para outras interpretações relativas ao fato.

NOGUEIRA (1993, p.44), tratando de expor as teorias kleinianas, diz que “os únicos problemas que nós temos são mentais. Todo componente da realidade, seja ele qual for, dentro de um enfoque kleiniano, tal qual o considero, é absolutamente secundário – nós não estamos interessados em ‘problemas’, mas nos ‘problemas mentais dos problemas”.

A tecnologia pode funcionar como barreira externa (bem como o desejo de outrem) para que o alvo e a decorrente gratificação do desejo seja obtida. Entretanto, quando isto ocorre, o problema não se encontra centrado na tecnologia (ou no outro<sup>5</sup>), mas no indivíduo face à frustração. Este é, para nós, o problema mental do problema.

Os distúrbios de pensamento, que Bion descreve como insanos, começam a ser estruturados a partir da assunção da Posição Esquizo-Paranóide (Klein) pelos interlocutores: ninguém admite que possa ter falhado (o outro, sem dúvida, fê-lo), e as interações parecem situar-se no plano do desejo de controle do objeto, pelo convencimento ou conversão ao próprio ponto de vista (como se houvesse um dono da verdade); surge a pretensão

---

<sup>5</sup> É conhecida a frase de Jean-Paul Sartre: “L’infer c’est les autres”. Entretanto, eu sou o outro do outro e portanto, também seu inferno.

de distribuição de justiça como defesa, para não se ver a própria intolerância à frustração.

A resultante deste fato veio comprometer a atuação de Ana na disciplina. Seu comportamento tornou-se “abúlico” nas demais aulas da matéria. Retirou sua participação - ativa em outras disciplinas -, deixando de questionar e trazer informações. Limitava-se a assistir às aulas e a fazer anotações. A turma, como um todo, também reagiu desta forma. Somente com o tempo, na medida em que o ódio decorrente da frustração foi sendo “digerido”, a classe voltou à sua performance anterior. Somente algum tempo após o transcurso da disciplina, pôde ser o professor realmente avaliado e reconhecido naquilo que contribuíra para o crescimento intelectual da classe.

## **4.2 Duas posições e uma questão interpretativa**

### **DISCIPLINA B**

### **PROFESSOR B**

### **ALUNO: DANILO**

Cerca de uma hora após o início combinado para a aula da disciplina B o professor chegou visivelmente apressado na sala de vídeoconferência da UFSC. Esquecera-se de que naquele dia seu horário seria invertido para atender à solicitação, feita pela turma de mestrandos, relativa à aula de reposição a ser ministrada. Depois de se desculpar dizendo inclusive que já se encontrava desde cedo no campus e expressar seu descontentamento com o próprio lapso, é interrompido por Danilo que solicita o microfone e diz com ar brincalhão:

- “Professor, já sei porque você não dá aula cedo... Você fica pesquisando até altas horas na Internet”.

O Professor, gentilmente, sem entrar no mérito da afirmativa feita por Danilo, voltou a frisar que se encontrava desde cedo na UFSC e acrescentou sorrindo:

- “Levantei-me muito cedo, sou uma pessoa muito trabalhadeira...”

Como aquela era sua última aula, após a apresentação daquele que seria também o último seminário da matéria, a palavra ficou livre para que o assunto apresentado fosse discutido a partir das questões propostas pelo grupo. Alguns alunos falaram sobre a dificuldade da inserção dos computadores nas escolas, apontando óbices de diversas naturezas.

Danilo assumiu o ponto de vista – assentando seus comentários em sua prática profissional – de que professores com experiência profissional de mais de vinte anos são resistentes às inovações e que nós teríamos que mudar a mentalidade existente nas escolas. O Professor ponderou que, a despeito da experiência ser importante, afirmações categóricas devem ser evitadas e, se emitidas, somente se deve fazê-lo a partir de pesquisa respaldada por conceitos. Mencionou também que, devido a isto, a titulação acadêmica era importante, pois conferia autoridade à fala.

Danilo, inquieto, começou a falar com os colegas próximos. O professor, a partir da fala anterior dos alunos, iniciou uma síntese de todos os textos lidos para a disciplina (um dos quais se referia à importância do lugar do qual se fala e se age) e apresentados sob forma de seminário, interrelacionando-os. Estendeu sua contribuição – aproveitando os comentários do texto - referindo-se também não só à metodologia a ser empregada para a confecção do artigo final de sua disciplina, mas quanto aos pontos centrais a partir dos quais a dissertação deveria ser proposta e iniciada. Danilo estava agitado. Não parava de conversar com os colegas assentados ao lado e atrás dele. Por diversas vezes o professor teve de interromper-se para ceder-lhe a palavra ou para, em tom de brincadeira, chamar-lhe a atenção.

Após o intervalo, ocorreu o episódio que destacamos e reproduzimos abaixo. O Professor já estava em sala e os alunos estavam chegando. Retomando o assunto anterior, disse o Professor:

- O Carlos estava nos lembrando a necessidade da gente retomar os textos lidos. Eu lembrei o autor X, Ana lembrou Y, Nair lembrou Z... Então é importante resgatar a questão teórica, tá?

Danilo interrompe:

- Professor!

O professor continua:

- O compromisso de mudar é importante, mas nós temos um problema seríssimo que é o de fazer uma dissertação. Este é o problema de vocês por enquanto. Então deixa a mudança da Escola para depois da dissertação... e tem que pensar na dissertação. É sobre isto que eu queria falar um pouco agora... Danilo! Você queria falar alguma coisa? Mas rapidinho, tá?

- É outra coisa Professor, mas já está resolvido aqui. ( O tom de voz é irritado) Obrigado.

O Professor continua:

\_ Então vocês tem um problema: é uma dissertação pela frente. Isto é importante para a titulação de vocês. Inclusive para que vocês se tornem parte deste grupo social relevante. Lamentavelmente, nossa sociedade às vezes pergunta: “quem está falando?” – disse referindo-se a um texto que acabara de comentar . Não basta apenas falar . O importante é o quem fala, não é?”(...) O discurso também está envolvido com a pessoa que fala.”

O Professor passa a exemplificar que as mesmas palavras podem ser aceitas com diferentes graus de credibilidade, dependendo de quem as pronuncia e de com que credenciais formais o faz. Um dos exemplos foi o seguinte:

- Eu estou dizendo isto porque eu vi na minha dissertação de mestrado, tá, Danilo? Quando você disser assim: eu constatei isto na minha

dissertação de mestrado, tem outro peso do que se você disser assim: eu acho, tá? Então, primeiro eu sou mestre ou não sou mestre ainda. Então, vocês têm um problema: virar mestre, para poder adquirir uma certa autoridade também no discurso de vocês. Não dá para a gente enganar, se enganar, e isto é importante.

Passa, em seguida, a mencionar os requisitos necessários à confecção de uma dissertação: “a questão ou problema (como ponto de partida); o referencial teórico a ser utilizado e a resposta, como conclusão.”

Acrescenta:

- Vocês vão fazer uma pesquisa provavelmente empírica. Eu acho super importante o estudo de casos: que o Danilo parta da experiência dele, Fábio parta de sua experiência. Eu acho super importante isto (...), que a gente conte as histórias que está vivendo. Mas a gente não está fazendo ficção, então é preciso dar um embasamento, um referencial teórico e daí a gente vai pesquisar conceitos. Conceitos!!! É fundamental, eu acho, que vocês trabalhem, usem estas ferramentas de produção do conhecimento chamadas conceitos, tá?

Prossegue falando da importância dos conceitos para a articulação das idéias e da alteração formal das dissertações que, na atualidade, já não obedecem ao modelo de, no primeiro capítulo, trazerem o referencial teórico com resumo de toda a bibliografia sobre o tema. É interrompido por Danilo.

- Professor!!!!

O professor segue com seu raciocínio, dizendo que o artigo final de sua disciplina poderá ser feito tendo em vista a temática a ser tratada na dissertação, segundo o interesse de cada aluno. Conclui dizendo:

- Eu não queria um trabalho que não tivesse utilidade nenhuma para vocês depois, entenderam? O critério principal é que ele responda a uma preocupação real de vocês e que esta preocupação esteja expressa com clareza. Isto é o que eu queria, como recomendação principal para a disciplina.

Em seguida, passa a referir-se ao fato de que quando deixamos para fazer as coisas para a última hora acabamos frustrados, por não darmos o melhor de nós. Conclui, brincando com Danilo:

- Mas o professor com experiência – muitos anos servem para isto, viu Danilo? – sabe reconhecer um trabalho que tem limites porque faltou tempo; a gente sabe quando por trás de uma frase tem fôlego e a gente sabe quando o trabalho foi feito só para cumprir uma formalidade, tá? O que me deixará feliz é um trabalho que for feito não para cumprir uma formalidade regimentar, curricular, do MEC... Quero um trabalho que expresse uma preocupação excessiva, intensa, tá?

Danilo aparteou:

-Não, professor, quando a gente coloca as opiniões na sala de aula, nem sempre a gente quer expressar alguma coisa com embasamento teórico. E, principalmente aquilo que eu coloquei e alguns colegas colocaram, são coisas que a gente vai adquirindo com a experiência profissional e...e...e... com experiências vividas, né? Logicamente que a gente compara com algumas teorias que a gente passa, né? Agora, nem tudo, igual o senhor falou assim: de repente a gente está querendo pregar uma teoria nova ou alguma coisa neste sentido. Não é bem assim. Eu acho assim: o que a gente colocou, são coisas que a gente percebe, embora a pequena experiência pedagógica, mas a razoável experiência na área técnica, a experiência que a gente adquire no contato que as pessoas têm com a tecnologia; ou seja: não é pregando uma nova teoria, mas percebendo as coisas que ocorrem no uso destas tecnologias que realmente, que o colega colocou : como é que se pode resolver este problema a longo prazo? É aquilo que eu disse, ou seja: pensando daqui para frente, né? Acho que não teria nenhum conceito, nenhuma teoria embutida na fala. Tanto na minha, ...agora na dos colegas... não vou falar por eles”

O Professor intervêm, dizendo:

- Mas veja, Danilo, o que eu quis dizer é o seguinte: vocês não têm que resolver nenhum problema que não seja o problema da dissertação de vocês agora. O problema de vocês é o corpo teórico, conceitual mesmo que vocês tiverem o estudo de um caso, vocês têm que ter uma questão que é uma questão acadêmica. Este problema é que vocês tem que resolver. Como é que eu resolvo este problema entre virtual e real? Teoricamente, conceitualmente, este é o problema. (...) Por enquanto, se naquela escola os professores vão usar ou não os fundos, ou como é que vão se acertar para pagar a conta que o Itamar não quer pagar ou não pode pagar, é outro problema. Eu queria que vocês estivessem com um problema de ordem acadêmica!!! Isto é o que eu acho que é importante. E sabe por que eu estou dizendo isto? Posturas normativas, o que deve ser feito... Isto é o que eu acho que vocês devem evitar pelo menos por enquanto...Porque o que deve ser feito a gente sabe. O problema é por que as coisas não são feitas desse jeito. Por que não é? (...)"

A partir deste ponto o professor diz que retornará a fala para o grupo, mas que deseja retomar algumas questões propostas pelos apresentadores do seminário. Pergunta se a sala está visualizando os "slides" exibidos na tela e pede que lhe acenem a resposta com a cabeça para que ele possa saber. Enquanto retoma a temática, inicia-se um burburinho de vozes na sala. Era Danilo conversando. O professor chama Danilo, tentando integrá-lo no comentário que vinha fazendo antes de ser interrompido :

-Sabe por que, Danilo? Sabe por que Danilo?

Não obtendo resposta, disse:

- "Danilo vou sentar você na primeira fila, separado, da próxima.. se tivesse outra aula . Sua sorte é que hoje é a última aula, senão eu ia botar você de castigo – disse em tom brincalhão – aqui, assentado sozinho, viu?"  
(Toda a turma ri)

- Estou brincando, viu Danilo? Eu sei que você é interessado e preocupado. Desculpe...

Em seguida, retornou à temática proposta pelo seminário, houve novas participações, entre as quais a de Ana que se dirigiu ao professor, comentando que teria sido um grande prejuízo para toda a turma se ele não pudesse se compromissar com o curso da FEPESMIG em decorrência da ausência programada, o que motivara aquela reposição. A aula finalizou-se com agradecimentos e despedidas calorosas e afetivas bilaterais.

### **Entrevista:**

A entrevista com Danilo permitiu-nos apurar que ele interpretou as comunicações do professor, durante a última aula da disciplina B, como desvalorização à sua participação. Para ele, isto veio a influenciar sobre seu aprendizado porque o impediu, em algumas situações, de questionar e emitir sua opinião. Segundo ele:

- Além disto, causou-me uma certa irritação e um certo desinteresse por aquela aula e, em particular, naquela aula. Porque, se você expõe sua opinião e ela é jogada fora (eu senti assim, pode ser que o professor não tenha tido esta intenção), você se desinteressa por aquilo que está sendo transmitido. Ou seja: se a sua opinião não é considerada em nem um momento então surge o desinteresse por aquilo que está sendo informado.

Situa como causa de seu desinteresse e irritação, a conduta do professor que, para ele:

- (...) deixou claro que para que se fale é necessário ter titulação.

Após Danilo haver comentado a importância também da experiência ao lado da teoria, insistindo que o professor valorizava apenas a teoria, a primeira parte da entrevista foi finalizada. Antes, porém, perguntamos a Danilo se ele gostaria de acrescentar alguma coisa que não lhe havia sido perguntado. Ele disse que gostaria de dizer que o professor em questão era “muito representativo” para ele, e que o admirava muito por sua capacidade de juntar o conhecimento teórico ao prático e pedagógico. Relatou-nos, também, que após o evento entrara em contato com o

Professor e ficara claro para ele que tudo se tratava de um mal entendido, mas que, quando ocorreu sua participação e as colocações do professor, havia sentindo que “o que foi dito, foi para ele porque já houvera um debate entre ele e o professor”...

Em seguida, Danilo foi convidado a ver o vídeo da aula na qual o episódio relatado efetivou-se.

Visto o vídeo, a entrevista prosseguiu. Danilo diz que percebera – após vista a fita de vídeo – ter “havido um pouco de exagero” em sua “colocação anterior”. Contradiz-se dizendo seguidamente:

- Mas ainda insisto um pouco com relação a excessiva valorização da teoria. Claro que o professor colocou a importância das duas coisas, né? Mas o excessivo reconhecimento da teoria eu acho que ainda seria uma falha. Eu não sei como é que diria, acho que não é por aí, que teriam que ser consideradas as duas coisas. Mas, reconheço, sim, que no primeiro momento, repercutiu de uma forma negativa, mas que não foi bem assim. Acho que houve um pouco de exagero de minha parte no primeiro momento, mas afirmo que houve erro no reconhecimento exclusivo da teoria.

Perguntamos a ele se sua afirmativa prevaleceria ainda sob o ponto de vista de que o que estava sendo dito se referisse à consecução da dissertação. Ele reafirma sua posição anterior, dizendo:

- São, pois, dois os pontos de vista sobre os quais o episódio pode ser analisado: uma coisa é ver sob o ponto de vista do mestrado, a outra coisa é avaliar uma colocação informal em sala de aula sem nenhuma intenção de comprovar nada. Se eu tivesse entendido que a intenção do professor, como agora ficou mais claro para mim, era a de nos posicionar sobre a importância das teorias na elaboração de uma dissertação de mestrado, aí não, não teria problema. Mas naquele momento me causou uma inibição.

Foi perguntado a ele se o professor ficou irritado. Ao que ele respondeu, com consciência de seu comportamento:

- Se houve um pequeno descontrole emocional, quase imperceptível, foi, acho, causado por minha parte, pela insistência. Eu pude perceber pela fita, que eu fiz várias interrupções no calor da discussão, com a intenção de colocar as minhas opiniões, e interrompi o professor várias vezes. Acho que isto, em qualquer relação, pode causar desconforto.

A entrevista foi finalizada.

### **Análise propriamente dita.**

Embora um fato preste-se a múltiplas interpretações, é nosso ponto de vista que estas sofrem a influência direta da disposição/posição mental na qual se encontra o receptor. No caso relatado, de início, já se encontram indícios de uma relação estabelecida na pauta Esquizo-Paranóide e na Depressiva.

Antes mesmo do início da aula, esta já se fazia – para alguns - em presença de frustração por tratar-se de dia adicionado ao calendário, em decorrência de uma falta anterior, embora programada, do professor. A ausência prevista do professor fora, inicialmente, motivo para que ele não quisesse assumir as aulas para o curso de mestrado da FEPESMIG, só as aceitando mediante a condição de faltar, e repor a aula posteriormente.

Para alguns alunos, conforme foi verbalizado por Ana, este evento não implicou qualquer repercussão emocional, pois entre ter que se abrir mão deste professor e ter que adiar uma aula, esta última hipótese seria a desejável se tivéssemos de escolher entre ambas as alternativas. Para outros, entretanto, a alteração do horário representou genuína frustração, por importar em adiamento de outras atividades agendadas e o atraso, desperdício de tempo de videoconferência. Para estes, o atraso do professor pode ter agravado o sentimento de frustração.

Já se disse que todo encontro humano é também momento de desencontro entre desejos e, portanto, de frustração. A resolução desta como ódio à realidade desencadeia o que Bion denominou de atividades

psicóticas de pensamento e que preferimos nomear como distúrbios do pensamento. Pelo fato de sermos, por natureza, agressivos e de nossa capacidade de amor ser condicional, o ódio à realidade impingida pela frustração induz-nos a dirigir nossa agressão para o objeto identificado como frustrador. A agressão nem sempre é traduzida pela ação muscular e/ou verbal diretas. Por vezes, é encontrada de forma mais elaborada, tal como citou Freud (1905, p.1085) em seu artigo, *El Chiste y su Relación con lo Inconsciente*:

*“La hostilidad violenta, prohibida por la ley, há quedado sustituida por la invectiva verbal, y nuestra mejor inteligencia del encadenamiento de los sentimientos humanos nos roba por su consecuencia – Tout comprendre c’est tout pardonner<sup>1</sup> – una parte cada día mayor de nuestra capacidad de encolerizarnos contra aquellos de nuestros semejantes que entorpecen nuestro camino.”<sup>2</sup>*

Assim, diante do pedido de desculpas proferido pelo professor em relação a seu atraso e a menção de que se achava desde cedo na UFSC, a fala de Danilo tornou-se chistosa; nela se observa uma forma de contradita ao que acabara de afirmar o professor sobre sua própria conduta. A nosso ver, aí já se pode visualizar alguns dos fenômenos mentais mencionados como pertencentes à órbita da posição Esquizo-paranóide e a negação da teoria de Goffman sobre as regiões frontal e de fundo, nas quais os atores processam as comunicações. Igualmente podem ser visualizados os fenômenos mentais descritos, como pertinentes à Posição Depressiva. Estes últimos – fatos mentais pertencentes à Posição Depressiva – podem ser identificados na assunção do professor de sua própria falha e em seu pedido de desculpas. Em ambos os momentos há a consciência do professor da lesão (atraso) ao objeto (turma de mestrandos) por sua responsabilidade,

---

<sup>1</sup> Esta frase introduzida neste trecho selecionado pode induzir à concepção errônea de que Freud considerava possível esta capacidade de perdão infinito. Para maiores informações sugerimos ao leitor que se remeta a “El chiste y su relación con el Inconsciente” (FREUD, 1905).

<sup>2</sup> A hostilidade violenta, proibida pela lei, ficou substituída pela ofensa verbal, e nossa melhor inteligência do encadeamento dos sentimentos humanos nos rouba em consequência – Tudo compreender é tudo perdoar – uma parte cada dia maior de nossa capacidade de encolerizarmo-nos contra aqueles nossos semelhantes que paralisam nosso caminho.

além do desejo de reparação. Este último só pode ocorrer com o reconhecimento da própria falha e assunção da responsabilidade por ela – o que remete à idéia de ausência de onipotência, típica da Posição Depressiva. A angústia do professor, observável na fita de vídeo, – a que o leigo chamaria de desconforto pela situação -, parece claramente vinculada à angústia depressiva (temor de prejudicar a turma e de correr o risco de sua retirada de amor).

Na verbalização de Danilo:

- Professor, já sei porque você não dá aula cedo... Você fica pesquisando até altas horas na Internet. - há a desqualificação (não intencional) da mensagem fornecida pelo professor. Isso nos sugere hostilidade produzida pela frustração decorrente da espera e insegurança de Danilo. (Nenhum dos presentes sabia se o professor compareceria, ou se, novamente, a aula seria deslocada para outra ocasião).

É na posição Esquizo-paranóide que lidar com a espera (e insegurança) para a satisfação de desejo é traduzida em frustração, e que os objetos só podem ser alvo de amor e consideração quando gratificam (objeto parcial: ou bom ou mau). Nesta Posição, o objeto, empregando a metáfora da Contabilidade, não possui saldo credor e devedor. Além do mais, as garantias – que não existem para nada e, portanto, são falsas – são desejadas e funcionam como apacadoras ou tranquilizadoras da angústia decorrente da vasta gama de hipóteses que podem povoar a fantasia sobre um mesmo acontecimento futuro. Sob este aspecto, pode evidenciar-se ainda mais a ruptura com a realidade, típica da Posição Esquizo-Paranáide e da qual se originam os distúrbios do pensamento: prefere-se o engano, que fornece alento, à realidade que impõe incômodo até que os acontecimentos forneçam respostas.

O preconceito, a nosso ver, constitui um dos exemplos de atuação da pulsão de morte, ao gerar um “falso” conforto obtido através da redução da tensão para zero ou próximo a este valor. Trata ele de conviver com verdades imunes aos questionamentos que possibilitarão a formação de conceitos (ainda

---

que – pós averiguação – sejam os “pré-conceitos” àqueles erigidos àquela categoria - a de conceito). Representa, também, distúrbio de pensamento a partir do momento em que se “fecha” para a convivência com a multiplicidade de sentidos que um mesmo fato pode conter em si. Durante quase toda a aula tomada aqui para investigação, parece existir o esforço do professor em apontar a necessidade de que sejam os conceitos <sup>7 8 9</sup> extraídos da pesquisa<sup>10</sup>, o pano de fundo sobre o qual se pode assentar qualquer afirmativa que pretenda esclarecer fatos. O caminho mais fácil, representado pelo conceito de Processo Primário (fantasia) e Princípio do Prazer (satisfação) da teoria freudiana, é aquele traduzido pela aderência a “verdades” que evitam o defrontar com outras, igualmente válidas para explicar o mesmo fenômeno. Pensamos que aquelas pertencem à órbita dos dogmas religiosos, mas que a “verdade” do homem de ciência repousa sobre a contínua investigação e constrói-se na efemeridade, já que investigar é abrir-se para o contato com uma realidade que é, em si, mudança.

A seqüência da fita de vídeo mostra a agitação motora e verbal de Danilo após ver seu comentário acolhido (ele foi ouvido atentamente) e, em seguida, rejeitado por tratar-se de uma afirmativa categórica, sem o embasamento de conceitos teóricos.

Outra característica da Posição Esquizo-Paranóide, conforme já foi dito, é a angústia paranóide: o temor de ser destruído pelo objeto. Parece-nos que tal angústia encontrou-se expressa em ações evacuatórias (agitação verbal e motora contínua, como formas de descarga das tensões) que se

---

<sup>7</sup> “Quando você disser assim: eu constatei isto na minha dissertação de mestrado tem outro peso do que você disser assim: eu acho, tá? Então primeiro eu sou mestre ou não sou mestre ainda. Então vocês têm um problema: virar mestre para poder adquirir uma certa autoridade também no discurso de vocês.” (p.77)

<sup>8</sup> “Vocês vão fazer uma pesquisa provavelmente empírica – eu acho super importante estudo de casos, que o Danilo parta da experiência dele(...) eu acho super importante isto (...) que a gente conte as histórias que está vivendo... Mas a gente não está fazendo ficção... então é preciso dar um embasamento, um referencial teórico e daí a gente vai pesquisar conceitos. Conceitos!!! É fundamental, eu acho, que vocês trabalhem, usem estas ferramentas de produção do conhecimento chamadas conceitos” (p.77)

<sup>9</sup> “O problema de vocês é o corpo teórico, conceitual mesmo que vocês tiverem o estudo de um caso, vocês têm que ter uma questão que é uma questão acadêmica.” (p.78)

<sup>10</sup> “Posturas normativas, o que deve ser feito... Isto é o que eu acho que vocês devem evitar pelo menos por enquanto...Porque o que deve ser feito a gente sabe. O problema é porque as coisas não são feitas desse jeito. Por que não é? (...)” (p.79)

processavam sem limite da realidade (traduzida nas contínuas tentativas de interrupção).

Essa ocorrência serve-nos para demonstrar que nem sempre é possível – dependendo da situação emocional do indivíduo – escamotear para a Região de Fundo os comportamentos indesejáveis ou inadequados ao cenário no qual estamos presentes. Além disto, possibilita-nos demonstrar que, como as pessoas são experimentadas como boas ou são más na posição Esquizo-paranóide, qualquer observação que venha a promover o sentimento de frustração (por incompletude, falta, falha etc) são vividas pelo indivíduo como se ele próprio fosse mau ou absolutamente incapaz. Existe uma regra unívoca, na Posição Esquizo-Paranóide, para a interpretação das condutas (verbais ou motoras) que resultam em frustração e gratificação, independente de se referirem ao outro ou a si mesmo: bom quando gratificado o desejo; mau, quando frustrado. Conseqüentemente, tornar-se-ia difícil, senão impossível, nesta Posição, dado à angústia paranóide, a operacionalização de raciocínios lógicos<sup>11</sup> que permitam inclusive a mudança de crença.<sup>12</sup>

A realidade, na Posição Esquizo-Paranóide – traduzida pela constante limitação – deixa de representar fonte de obtenção de gratificações genuínas, porque é também fonte de frustrações. Assim, nas situações de aprendizagem em que o equívoco é apresentado, o indivíduo dele se defende (atacando a realidade representada pelo meio externo), alheio ao fato de que é no erro e na dúvida que o saber pode vir a ser construído como forma de reparação. Este traço de onipotência, característico da Posição Esquizo-Paranóide é, finalmente, domínio da pulsão de morte e determina o que Bion conceituou como distúrbios do pensamento, exatamente por desconsiderar a realidade (interna e externa).

Retomemos a análise do vídeo.

O professor – mantendo controle emocional – continuava a marcar seu ponto de vista, de que a prática pode servir de partida para o

---

<sup>11</sup> É muito difícil pensar sob um bombardeio...ainda que este seja produto da fantasia.

<sup>12</sup> Ver p.79

estabelecimento de questões e que estas só podiam ser respondidas após pesquisa referendada pela teoria.

Como intenções não são passíveis de serem inferidas dos comportamentos ou de seu resultados, não sabemos se as alusões feitas seguidamente pelo professor à importância da teoria tratava-se de genuíno interesse pelos próximos trabalhos (artigo e dissertação) a serem efetuados por toda a turma, ou se se tratava de uma forma de reafirmar sua posição frente a Danilo,<sup>13</sup> antecipando-lhe a possível fala, ou se ambas as coisas. Entretanto, é possível acreditar que a atividade do professor continuava ser aquela de cuidado com o objeto – típica da Posição Depressiva. Isso depreende-se de sinais verbais emitidos pelo professor, tais como: “acenam com a cabeça se vocês estiverem vendo daí os slides para que eu possa saber”; as tentativas para inserir Danilo na temática discutida; a valorização<sup>14</sup> dada à experiência de Danilo; a atenção dispensada àqueles que faziam uso do microfone etc

O chiste feito pelo professor em relação a colocar Danilo assentado na primeira cadeira, deve receber aqui o mesmo tratamento dado ao chiste efetuado por Danilo em relação ao professor: trata-se de agressão elaborada. O que varia entre ambas as condutas é que o professor apercebeu-se da lesão feita ao objeto, ao tratá-lo como criança insubordinada<sup>15</sup> e haver-lhe pedido desculpas. Essa ocorrência possibilita-

---

<sup>13</sup> Ver p. 76

<sup>14</sup> “ Vocês vão fazer uma pesquisa provavelmente empírica – eu acho super importante estudo de casos, que o Danilo parta da experiência dele, Fábio parta de sua experiência, eu acho super importante isto para que a gente nesta fase de flexibilização interpretativa é preciso que a gente conte as histórias que a gente está vivendo... Mas a gente não está fazendo ficção... então é preciso dar um embasamento, um referencial teórico e daí a gente vai pesquisar conceitos.”

<sup>15</sup> “Danilo vou sentar você na primeira fila, separado, da próxima.. se tivesse outra aula . Sua sorte é que hoje é a última aula, senão eu ia botar você de castigo – disse em tom brincalhão – aqui, assentado sozinho, viu? ( Toda a turma ri) Estou brincando, viu Danilo? Eu sei que você é interessado e preocupado. Desculpe...”

nos demonstrar que – ainda na Posição Depressiva – somos condicionais, não conseguimos agir da forma “*Tout comprendre*” et “*tout pardonner*”; que, o que varia de uma Posição para a outra, em termos de agressão ao objeto frustrador, é a maior ou menor quantidade necessária de frustração para promover o impulso destrutivo.

Na comunicação final entre professor e Danilo observa-se neste último a dificuldade de estabelecer o raciocínio lógico e verbalizá-lo em seqüência, o que nos indica a atividade da angústia a perturbar o pensamento e a comprometer a utilização da palavra como forma de promover a compreensão. Cremos que esta dificuldade temporária de comunicação apresentada por Danilo é unicamente fruto da angústia, já que ele é reconhecidamente competente e a sua presença no curso de mestrado deve-se ao fato de haver sido selecionado entre muitos outros candidatos.

### **4.3 Sítio sem frustração**

#### **PROFESSOR C**

#### **ALUNOS: EQUIPE DE TRABALHO COMPOSTA POR TRÊS MEMBROS**

A aula a que se refere este excerto constituiu-se da apresentação de trabalhos práticos que implicavam utilização do laboratório de informática.

A turma de mestrado em Engenharia da Produção, da FEPESMIG, é constituída, em linhas gerais, por pedagogos, analistas de sistema, professores de informática, programadores etc. Durante o curso, quando entraram em cena as matérias de cunho técnico, aquelas pessoas que estabeleciam com a computação uma relação não amistosa procuraram suprir suas deficiências por própria conta, matriculando-se em cursos de informática ou pedindo, aos colegas da área, auxílio.

---

A nosso ver, estas disciplinas – as de cunho prático e técnico – encontram-se limitadas pelo fato de que as aulas processam-se em ambiente de vídeo conferência e não em laboratório de informática assistido por videoconferência. Esta limitação provoca dois tipos de problemas: de um lado, os alunos que desconhecem a programação de informática encontram muita dificuldade para assimilar conteúdos práticos de forma teórica, sendo necessário recorrer a estratégias que implicam o maior consumo de tempo e dinheiro, visto que têm de matricular-se em cursos paralelos; de outro lado, não é possível ao professor aferir se os trabalhos apresentados pelos alunos traduzem as competências adquiridas no decorrer de sua disciplina. Estes fatores, por si só, já representam fonte de frustração dadas pela impossibilidade de aprender e impossibilidade de avaliar.

Assim, durante uma destas aulas, foi iniciada a apresentação do trabalho por uma equipe constituída de dois alunos que trabalham com informática (e educação) e por um pedagogo matriculado em curso de informática. Cumpre-nos dizer que os três membros desta equipe são reconhecidos como peritos em suas áreas pela comunidade varginhense.

O líder da equipe – a quem daremos o nome de Eduardo –, após apresentar os integrantes de sua equipe, começou a mostrar o trabalho desenvolvido pelo grupo. De início, houve dificuldades de ordem técnica, motivadas pela incompatibilidade do programa no qual foi produzido o trabalho e aquele aberto para ser exibido. Os próprios alunos resolveram o problema e passaram a explicitar como haviam desenvolvido a tarefa.

- Este trabalho foi desenvolvido no editor de texto “Front Page 98”. Nós não nos utilizamos dos modelos prontos. O grupo preferiu fazer só no editor de texto utilizando alguns recursos que foram retirados da própria Internet, de sitios gratuitos, tendo o cuidado de ver se os elementos estavam disponibilizados. O tema que o grupo resolveu abordar foi um tema – de certa forma – mais descontraído: fizemos sobre música. E, pelo fato do tema

ser mais descontraído, nós abusamos um pouco da parte gráfica.

Em seguida, já tendo sido aberta a página, Eduardo passa a explicar detalhadamente e tecnicamente como o site musical fora construído, seu objetivo, os efeitos utilizados e quais possibilidades ele oferecia (vídeo e áudio de músicas de compositores populares preferidos pelo grupo, cifras das músicas e artigos sobre MPB).

Após uma rápida demonstração dos “links” oferecidos pelo sítio, o professor interferiu, considerando já suficiente a apresentação e dizendo:

- Ok, muito boa também. É... (pausa) Na realidade estas páginas estão me surpreendendo, porque eu não esperava tão complexas, tá? Agora uma surpresa que eu fico meio assim... Vocês tiveram muita ajuda para fazer ou fizeram sozinhos? (pequena pausa) Já tem outro grupo pronto?

Em sala – não mostrada pela fita de vídeo que gravava apenas a sala de videoconferência da UFSC – o comentário do professor produziu a indignação de toda turma. A comunicação com o professor foi interrompida durante cinquenta e cinco segundos e passou a ser processada apenas entre os alunos mestrandos. (O áudio da fita permite ouvir vozes indiscriminadas). Nesta pausa, o professor, alheio ao que estava ocorrendo, por duas vezes chama pelo próximo grupo e, depois, após um pequeno intervalo de tempo, pergunta se há outro grupo pronto. Nenhum grupo apresentou-se. O microfone foi retomado por um dos integrantes do grupo que, dirigindo-se ao professor, disse:

- Professor – chamou, se identificando – nós gostaríamos de ouvir seu comentário...enquanto o senhor estava falando havia um fundo musical, sabe?

(Na verdade o comentário do professor havia sido ouvido e já estava sendo objeto de intensa oposição.)

- Ahhhh, tá, disse o Professor. Na realidade, as páginas HTML eu esperava mais simples...não precisaria ser tão complexa neste exercício, tá? Eu gostaria ..., como eu já disse as páginas estão bem elaboradas e já

serviriam até quase que como trabalho final,... Éééé...eu fico assim na dúvida sobre até quanto vocês trabalharam nestas páginas, tá? Se eu pedisse para fazer uma rapidinha hoje, vocês montavam ela?

O professor é chamado por um aluno e, enquanto isto, um outro, integrante do grupo, serve-se do microfone e começa a falar, não sendo ouvido pelo professor, que lhe pede trocar de microfone. Após a troca, Eduardo diz:

- Professor, para fazer rapidinho é realmente complicado, porque este trabalho consumiu do grupo cerca de duas semanas... Primeiramente, com pesquisas de todos os elementos da página. Realmente o grupo se esmerou muito com relação a este projeto. Em seguida disse que a qualidade do projeto implicara em contínuos acréscimos e mudanças feitas no sítio – “o que demandou tempo.

Pelo vídeo nota-se a movimentação de olhos do Professor em direção à sua esquerda. Ele passa a dizer que os trabalhos superaram suas expectativas e que estavam todos de parabéns. Em seguida, disse-nos que o Prof. X estava aguardando para falar conosco. A alegria do grupo para receber ao Prof. X encerrou, durante aquela aula, o episódio. Entretanto, por várias vezes, a ocorrência foi lembrada.

### **Entrevista**

Fomos à residência de Eduardo para saber dele como ele havia encarado a situação ocorrida com o Professor C, durante a apresentação do trabalho realizado para sua disciplina. Se ela havia ou não representado frustração para o grupo. Eduardo disse-nos que não implicara frustração, mas raiva. Disse-nos não ter havido frustração, porque era ciente de sua competência profissional, não precisava prová-la para ninguém e que não devotava especial estima ao professor C. Acrescentou que o sentimento de frustração teria ocorrido se houvesse uma relação amistosa entre ele e o professor, que aí haveria motivo para que ficasse magoado. Ajuntou, ainda,

que seu desejo fora o de confronto direto com o Professor e que só não o transformou em ato verbal porque conseguiu manter a razão.

Perguntado a Eduardo se ele observou qualquer alteração de desempenho na disciplina após a ocorrência, ele respondeu que não; o que se tornara patente era a dificuldade do professor de perceber com quem se relacionava, em termos das credenciais expressas pela formação profissional constante do “currículum” de cada um dos alunos.

Após ter sido vista a fita de vídeo, foi perguntado a Eduardo se ele permanecia com a mesma impressão acerca do episódio. Eduardo mostrou-se inconformado pela manutenção da polidez em sua fala e disse que “deveria ter exigido a retratação do professor sobre o episódio”, no qual incluía a dúvida sobre a capacidade profissional dos integrantes do grupo. Também que isto mostra a ignorância do professor acerca de seus alunos e que isto é importante na interação professor/aluno - o saber para quem se fala. Acrescentou que, exatamente por isto, não houve frustração, pois não havia na relação nenhum conteúdo afetivo amistoso; que ela – a frustração - só ocorre quando esperamos muito de alguém que se quer bem.

Questionou-se a Eduardo se a lesão ao amor próprio não constitui frustração. Ele admitiu que sim, que o não reconhecimento por um trabalho profissional resulta em frustração. Entretanto, ressaltou que a amplitude daquele sentimento seria maior se a relação entre professor/aluno fosse estabelecida em parâmetros que incluíssem afetos como carinho e amizade. Acrescentou que a relação entre professor e aluno é tão importante que as palavras só adquirem significado – independente de seu conteúdo positivo ou negativo – se ela é estabelecida de forma afetiva e próxima. Terminou a entrevista dando como exemplo o fato de que o sentimento de raiva, por não haver atuado na ocasião de maneira mais vigorosa na situação vivida na disciplina C, só se tornou presente devido à visão da fita.

### **Análise propriamente dita**

Uma das dificuldades da EaD consiste no fato de que professores e alunos, separados pela distância concreta (territorial) não podem possuir o mesmo quadro de referências culturais locais. Eduardo é respeitado em sua cidade como um perito em sua profissão, e essa era uma circunstância desconhecida pelo professor. Supomos que admitir a diferença ou similitude implica pesquisá-las, já de início, junto às fontes possíveis (“*curriculum*”, por exemplo). Ter este cuidado em termos do conhecimento indireto do interlocutor, representa cuidado com o outro e cuidado com a própria profissão, já que esta inclui os processos de comunicação e, neles, os receptores – o para quem se fala. O que se denomina de cuidado com o outro, já foi exaustivamente apontado, neste trabalho, como pertencente à órbita da Posição Depressiva, pois atender para o outro significa perceber realidade diferente (por mais similares que sejam) da própria, com necessidades e possibilidades específicas. Realidade – ao contrário da fantasia – dá trabalho, mas apenas nela a gratificação das pulsões – razão da atividade – pode ser efetivada.

BARRY (1995), ao mencionar o desenvolvimento instrucional em EaD, fá-lo dizendo que ela requer um processo e uma estrutura para o planejamento sistemático, desenvolvimento e adaptação dos conteúdos baseados na identificação das necessidades do aprendiz e exigências a serem satisfeitas. Afirmar, como um dos requisitos para que isto seja obtido, a importância de analisar a audiência:

*“To better understand the distant learners and their needs, consider their ages, cultural backgrounds, past experiences, interests and educational levels. Assess their familiarity with the various instructional methods and delivery systems being considered, determine how they will apply the knowledge gained in the course, and note whether the class will consist of a broad mix of students or discrete subgroups with different characteristics (e.g. urban/rural, undergraduate/graduate). When possible, the instructor should visit distant sites and interview prospective students, both individually and in small groups. This personalized attention will also show students that the instructor is more than an anonymous presence, linked by*

*electronic technology. Colleagues who have worked with the target population can also offer advice.”<sup>16</sup>*

Regras de conduta<sup>17</sup> são fornecidas para a Educação a Distância, no intuito de que os erros detectados a partir de experiências sejam evitados. Entretanto, há uma grande distância entre saber e agir. 2

Já nos referimos em outras oportunidades, que o desejo de conhecer expressa pulsão de vida, pois é desejo que se abre para tornar o desconhecido próximo, conhecido. Agrega. E o que é o ato da comunicação – utilizado para promover entendimento – senão isto?

Teóricos da comunicação a distância têm enfatizado a importância da presença social, da distância transacional<sup>18</sup> e da atenção personalizada do professor a cada um de seus alunos.

A situação que passamos a analisar inicia-se exatamente com isto: o professor desconhecia a formação acadêmica de seus alunos e foi criada uma situação de impasse afetivo. A entrevista com o líder da equipe apresentadora do projeto não nos permite nada supor além do que foi dito: houve apenas relativa frustração ao amor próprio ( vaidade profissional) a partir da dúvida expressa pelo professor em termos da autoria do trabalho. Isto, segundo o aluno, porque o professor não conseguiu estabelecer – com ele – relação pessoal e amigável.

A variável que nos pareceu interessante neste caso – e que pode ser traduzida no adágio popular de que “a exceção confirma a regra” – é

---

<sup>16</sup> Para melhor entender os alunos a distância e suas necessidades, leve em consideração suas idades, referências culturais, experiências anteriores, interesses e nível de instrução. Avalie a familiaridade deles com os vários métodos instrucionais e sistemas de distribuição, determine como eles utilizarão os conhecimentos adquiridos no curso, e note se a classe consistirá em uma mistura ampla de estudantes ou em subgrupos com discretas características diferentes (por exemplo: urbano ou rural; graduado ou não). Na medida do possível, o instrutor deveria visitar os locais distantes e entrevistar futuros alunos, individualmente e em pequenos grupos. A atenção personalizada demonstrará aos estudantes que o instrutor é mais do que uma presença anônima ligada à tecnologia eletrônica. Colegas que tem trabalhado com a população em questão também podem oferecer informações.

<http://www.uidaho.edu/evo/dist3.html>

Distance Education at a Glance, Guide 3, October 1995

<sup>17</sup> Regras jurídicas, de civilidade, de educação a distância, religiosas etc são criadas para coibir o que é estado de natureza no indivíduo. Se fosse “natural” prestar atenção às necessidades do outro, nenhuma daquelas regras instituídas, seriam necessárias. Com isto, o que se diz é que a Posição Esquizo-Paranóide domina em relação à Posição Depressiva. Esta última implica desenvolvimento mental e impõe ao indivíduo “terríveis conflitos”.

<sup>18</sup> Ver capítulo I, p. 23.

aquela de que o aluno (alunos) em questão não se encontrava(m) propriamente em situação de aprendizagem. Permanecia(m) atento(s) à disciplina e efetivando os trabalhos por disposição regimental. Seus conhecimentos pareciam àqueles demonstrados pelo professor em sala. Sendo desta forma, podemos aduzir que os comentários de dúvida sobre a capacidade dos alunos, proferidos pelo professor, permaneceram no âmbito das fantasias deste e não galgaram o fórum de realidade, porque o aluno, ciente de sua competência profissional, não foi envolvido por processo de “angústia paranóide” traduzida em ameaça à sua competência profissional.

Ao que o aluno denomina de “manter a polidez”, entendemos como a capacidade de submissão dos instintos agressivos (pulsão de morte) ao pensamento lógico<sup>19</sup>. Parece-nos que o aluno comunicava-se a partir da Posição Depressiva (atento às necessidades do outro e, ao mesmo tempo, às condições impostas pela realidade a limitar-lhe o atendimento ao desejo expresso por outrem: confeccionar um “*sítio rapidinho*”). Acolhe a dúvida, responde-a, confirma as percepções do professor sobre o esmero do trabalho, sem partir para as “ações evacuatórias” que traduzem a impossibilidade de contenção da angústia e propiciam o surgimento dos distúrbios do pensamento. Enquanto o professor, povoado por angústia paranóide e dela se defendendo (projeção), estaria atuando segundo a posição Esquizo-Paranóide. Com o temor de ser lesado, enganado ou traído pelo objeto, passa a lesá-lo.

O ódio posterior e o desejo de controlar as fantasias e comportamento do professor<sup>20</sup> demonstram como Posições Esquizo-Paranóide e Depressiva podem alternar-se. Eduardo já não admite que alguém tenha liberdade de pensar e falar o que quiser sobre sua capacidade (e a do grupo): deseja exigir retratação - o que, em termos da teoria

---

<sup>19</sup> “Professor, para fazer rapidinho é realmente complicado porque este trabalho consumiu do grupo cerca de duas semanas... Primeiramente com pesquisas de todos os elementos da página. Realmente o grupo se esmerou muito com relação a este projeto.”

<sup>20</sup> Eduardo mostrou-se inconformado pela manutenção da polidez em sua fala e disse que “deveria ter exigido a retratação do professor sobre o episódio”, no qual incluía a dúvida sobre a capacidade profissional dos integrantes do grupo.

kleiniana, pode ser interpretado como controle do objeto. Retratação ou desculpas são – segundo Klein – atividades que implicam desejo de reparação. Como exigir reparação quando não há consciência de haver danificado o objeto? Isto na Posição Esquizo-Paranóide é impossível.

#### **4.4 A avaliação e a câmera**

##### **PROFESSOR D**

##### **TODA A TURMA DE MESTRADO**

Dia de Prova da Disciplina. A matéria relacionava-se a conteúdo teórico. Enquanto os alunos iam se acomodando, o professor começa a explicitar as normas para o procedimento daquela avaliação: seria sem consulta, sobre a matéria delimitada anteriormente, utilizar-se-ia uma folha de papel em branco e que, após o término da prova, esta seria entregue à representante da coordenação local.

Inqueriu se todos os alunos já se encontravam presentes, se alguém desejava fazer alguma pergunta. Um dos colegas, utilizando-se do microfone, disse que poderia fazer a prova até de forma oral, mas solicita ao professor que nos permitisse consulta ao material já preparado. O professor responde que não seria permitida a consulta, que não seria necessário discursar uma página inteira sobre cada questão, mas somente de três a quatro parágrafos e pergunta se a representante local da coordenação já se encontrava no local. Na ausência da mesma, para que não se atrasasse ainda mais o início da prova, foi demarcado o horário para o término e as questões exibidas no monitor. De repente, ouviu-se o professor:

- Eu lamento muito mas desta forma eu não faço mais prova! Vou falar com a coordenação. (O tom de voz traduzia irritação) Eu não estou aqui para brincadeira!!”

Uma aluna que estava assentada na primeira fila, sem entender, pergunta:

- Professor, o que está havendo? E diz seu nome.

- O que está havendo é gente colando “des-ca-ra-da-men-te”. Ou nós somos adultos ou nós não somos. Eu falei que era sem consulta... Assim não dá – respondeu com raiva.

Outra aluna sugere:

- Professor quem sabe se o senhor verificasse... porque, sinceramente, eu não estou percebendo. Nós estamos trabalhando professor.

- A prova é sem olhar para nenhum material e nem para o lado, por favor!!, disse, enfatizando, com raiva, as últimas palavras.

Após o transcurso de um intervalo de tempo, em torno de vinte minutos, o professor servindo-se do controle do monitor a distância, começa a focar a câmera sobre cada aluno da sala, em busca de material aberto para consulta, supomos. A câmera nesta investigação focava, ao buscar o piso, pernas; ao buscar possíveis colas, mãos; dirigia-se passando, pelo rosto, até o piso e deste até os rostos em movimento inverso. Como a janela de vídeo que nos permitia nossa própria visualização achava-se disponível, observávamos o movimento da câmera em trânsito, ora repentino, ora quase que parado sobre determinadas pessoas. Uma das alunas disse que iria entregar a prova em branco porque estava se sentindo constrangida e sem a necessária tranquilidade para pensar e escrever. Entretanto, não o fez .

Ao final da prova, a representante da coordenação apresenta ao professor as provas que estavam sendo entregues, afirma a ele que está tudo sobre controle e que quando todos terminassem o envelope seria lacrado em presença dele, conforme a praxe.

Quando o último aluno saía da sala, entra um colega que “brinca” com o professor:

- A turma estava achando que o senhor estava nervoso porque seu time de futebol perdeu...

- Foi não, responde o professor. Foi por outras coisas. Na verdade eu peço desculpas.. mas aqui está todo mundo muito estressado.

- Tá bom professor, não tem nada não...

Esta última parte do diálogo foi desconhecida por todos (inclusive quanto a seu teor), salvo pelo colega que “brincou” com o professor sobre seu estado de humor. Somente – nesta pesquisa – ao rever o vídeo da prova, foi que nos inteiramos daquela ocorrência. Na verdade, os colegas não investigavam o motivo pelo qual o professor estaria irritado. Expressavam, após a prova, sua revolta pela forma com a qual foram tratados pelo professor e afirmavam que aquela atuação havia lhes prejudicado o rendimento na avaliação, pois, fora o sentimento de estarem sendo perseguidos via câmera, ainda ficavam distraídos para ver qual seria a próxima vítima.

### **Entrevista**

Para esta entrevista, embora o sentimento de frustração decorrente da ausência de credibilidade do professor na turma fosse geral, buscamos ouvir à colega que quis entregar a prova antes de seu término por julgar que ela exprimiria com maior rigor e precisão seus sentimentos e a maneira pela qual por eles foi afetado.

Inicialmente, perguntamos à aluna se ela se recordava da prova da disciplina C e do que na ocasião havia ocorrido. Sendo afirmativa sua resposta, perguntamos a ela se o trato do professor com a câmera na ocasião da avaliação alterou seu rendimento. Ela nos respondeu que, no início, ela percebera que o professor colocara a câmera nas pernas dela, causando-lhe uma sensação de desconforto e mal estar. Em seguida – segundo ela – o professor começou a focar sua mão e tudo o que ela escrevia, dando-lhe a sensação de que ele estava conseguindo ler. Relata que ficou insegura e nervosa e, apesar de estar preparada para fazer a prova, não conseguira dar as respostas da forma como desejara. Situa como

causa desta frustração, com sua própria performance, a ansiedade que determinou o desejo de terminar, entregar a prova rapidamente e sair da sala. Frisa que a situação deixou-a constrangida, que é “uma coisa horrorosa você ver sua mão no vídeo sendo filmada...Isto deixa a gente tensa e, a partir do momento que você fica tensa, você não consegue expor todo o seu pensamento. Então, aconteceu que as respostas às perguntas eu procurava resumir ao máximo para terminar logo. Eu achei que fui prejudicada pela situação da câmera.”

Em seguida, o vídeo foi exibido. A aluna achou muito interessante haver visto o vídeo porque a sensação que havia ficado da prova era a de que a todo momento a câmera encontrava-se focada apenas nela. Depois do vídeo, ela diz:

- Eu pude perceber que ele deslocava a câmera pela sala toda, que olhava debaixo de carteira e que provocou a ansiedade na sala toda.. mas, fico mais tranqüila porque ele não estava focando só em mim. Quer dizer que era uma insegurança mais dele do que nossa, talvez, do que a minha...Porque ele queria ver se tinha gente colando. Não sei... deve ter prejudicado o rendimento de toda a turma porque gerou uma situação de ansiedade.”

Em seguida, a colega disse que, talvez, se houvesse percebido a situação da maneira tornada possível através do vídeo, teria sido possível ficar mais tranqüila e ter respondido melhor às questões. No momento da prova sentiu como tortura a presença da câmera, focando-a de maneira exclusiva.

### **Análise propriamente dita.**

A avaliação do aluno é parte importante do processo de aprendizagem, porque determina a própria condução do ensino pelo professor. Em EaD, esta questão – a avaliação - ainda permanece sem

possibilidade de solução devido a própria questão da intermediação – a qual Thompson denomina de mediação pela tecnologia –, da distância real. Se de um lado a tecnologia promove a possibilidade de ruptura entre tempo/espaço, por outro lado ela mesma ainda não atingiu o seu apogeu, ou teoricamente, o estágio de “closure” ou “fechamento”<sup>21</sup>. A câmera, independentemente da destreza técnica com que seja usada, definitivamente, no momento atual, não faculta a percepção nítida das imagens e impede quem dela se serve de apurar enganos ou fraudes em avaliações escritas. O fato de, uma vez terminada a avaliação – por exigência da atual LDB - serem as provas recolhidas e lacradas em envelope nada assegura: pode-se romper o lacre posteriormente e reacondicioná-las. Fantasiar que se pode ultrapassar os limites carreados pela técnica é negação de realidade e representa defesa contra a frustração de desejo e concomitante satisfação alucinatória típica dos processos primários, do Princípio do Prazer, da Posição Esquizo-Paranóide e dos distúrbios de pensamento.

GIDDENS (1995, p. 29) aponta para a necessidade de que a confiança se encontre presente nos processos de “desencaixe”. Entretanto, se a confiança ou sua ausência existem sem que haja a experiência a testificá-la, isto ocorre como distúrbios do pensamento, porque ela se assenta na fantasia que direciona os processos de transferência.

Sendo a confiança sentimento alicerçado nas experiências, parece-nos improvável que professores possam confiar na avaliação escrita de seus alunos se não podem acompanhá-los nas execuções de tarefas que exigem lugares especializados, como Laboratórios de Informática monitorados, por exemplo. Falta o elemento realidade, a permitir o estabelecimento de conceitos.

---

<sup>21</sup> BENAÏOUCHE, Tamara (1998) refere-se a este estágio como sendo traduzido pela fixação ou aceitação do significado de um dado artefato e que se encontra precedido por uma série de ajustes típicos das atividades que Bijker nomeou como “flexibilidade interpretativa”. Para maiores informações sobre o conceito de fechamento ela – BENAÏOUCHE (1998) - remete a MISA Thomas em *Controversy and Closure in Technical Change: Constructing “Steel”* (1992).

O episódio narrado constitui exemplo de como uma avaliação pode transformar-se em fracasso quanto a seus objetivos. Sabe-se que freqüentemente a situação de avaliação desencadeia o que se chama em psicanálise kleiniana de angústia paranóide, na qual se encontra presente o temor de ser lesado pelo objeto ou a angústia depressiva representada pelo medo de infidelidade ao próprio conhecimento (esquecimento, deturpação de teorias etc).

Imaginemos o que surge, quando na interação são dois os angustiados em Posição Esquizo-Paranáide... De um lado, o professor ameaçado, ameaça; de outro, o aluno já ameaçado por motivos internos (angústia paranóide ou depressiva<sup>3</sup>) recebe acréscimo fatural de angústia: é realmente perseguido pela câmera como se, de antemão, fosse criminoso<sup>22</sup>. Qual a possibilidade de manter a capacidade de pensar e refletir nestes casos? Cremos que muito pouca, pois a Posição Esquizo-Paranáide não se constitui terreno fértil para aquelas atividades mentais e a Posição Depressiva, como *“capacidade de sentir angústia sossegado”*, não é privilégio da maioria da população. Além do mais, sob o afluxo de excitações múltiplas, provenientes do mundo interno e externo, seu estabelecimento torna-se muito difícil.

Na situação narrada, observa-se a ocorrência daquilo que Bion denominou de “ações evacuatórias” e que nada pretendem senão a evasão da multiplicidade de estímulos que chegam ao psiquismo. Manipular a câmera de forma a esquadrihar cada aluno ou querer desistir de fazer a prova correspondem àquelas “ações evacuatórias” que, em última análise, nada buscam senão a libertação da angústia paranóide. Em termos freudianos: fuga ao desprazer como decorrência de processo primário (satisfação imediata).

---

<sup>3</sup> É impossível saber qual o tipo de angústia mobilizada. A aluna tanto poderia estar ameaçada pela prova, quanto, igualmente, encontrar-se com medo de, por falha sua, trair o conhecimento adquirido durante o curso.

<sup>22</sup> Culpado, a priori, por não ser o fiel depositário do conteúdo de conhecimentos que, durante a prova, solicita-se que sejam mostrados.

A inevitável conseqüência sobre a aprendizagem é a de que as avaliações passam a não refletir o domínio do aluno sobre um determinado tema, mas, apenas, seu maior ou menor controle sobre suas angústias. No depoimento da colega isto se encontra expresso de forma clara: “uma coisa horrível você ver sua mão no vídeo sendo filmada...Isto deixa a gente tensa e, a partir do momento que você fica tensa, você não consegue expor todo o seu pensamento. Então aconteceu que as respostas às perguntas eu procurava resumir ao máximo para terminar logo. Eu achei que fui prejudicada pela situação da câmera.”

Outra observação que nos remete ao texto freudiano é o alívio da colega ao perceber que era a turma e não apenas ela a ser observada e gravada. Esta alusão remete-nos à idéia de que a miséria compartilhada, quando substitui a infelicidade individual, pode se tornar menos pesada.

## CONCLUSÃO

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos como questão as atividades mentais que subjazem no processo comunicativo capazes de facilitar ou dificultar a aquisição do conhecimento em termos de desenvolvimento e capacidade de aplicação do pensamento científico especialmente no que tange à EaD, por representar ela, de certa forma, o contato de duas virtualidades: a do meio técnico e aquela representada por nossa vida mental. Nela, na Educação a Distância de terceira geração, as fontes de frustração, potencialmente, se multiplicam pelo fato de envolver tecnologias em desenvolvimento e pessoas de diferentes culturas no processo comunicativo. Atribuiu-se a artefatos ou indivíduos, a característica de objeto frustrante a partir do momento em que estes se confrontam com o desejo, negando-o.

Desde o início deste trabalho, afirmamos que a realidade pode ser conceituada por oposição ao desejo e, neste sentido, quando a técnica e/ou outro indivíduo se opõem à gratificação, serão tidos como frustração, e o sentimento decorrente será, grande parte das vezes, o de ódio à realidade. A nosso ver, o que importa não é o fato de existirem desejos, expressos por fantasias e frustrações, mas a maneira de trabalharmos com estes fatos mentais. Deste ponto de vista, poderíamos concluir simplesmente que pessoas que se encontram na Posição Depressiva tendem a exercer melhor as funções de magistério e de aprendizes na Educação a Distância, porque capazes de investigar os próprios limites e de se disporem a repará-los. Isto equivale a chamar a atenção para o indivíduo que está atrás da máquina - ponto central de todo o processo da Educação a Distância. Entretanto, isto seria assumirmos – a partir da teoria psicanalítica – o messianismo onipotente das fórmulas mágicas. Outras teorias, citadas no corpo deste trabalho têm afirmado a importância da presença social, da conversação didática e da distância transacional do professor. Adicionamos a elas, a idéia de que a presença social, a interação, não são processadas apenas porque se sabe que elas são úteis e minimizam a distância geográfica através da

proximidade afetiva, mas porque há fatores vinculados à própria personalidade do professor, capazes de promovê-las ou não. Tais fatores são aqueles vinculados ao auto-conhecimento e que promovem o desenvolvimento da personalidade como capacidade de integração de opostos.

Assim, no decorrer do capítulo I, investigamos algumas teorias sobre a comunicação, buscando demonstrar que algumas delas, ou a forma como são usadas, ao considerarem a importância das deixas simbólicas para a compreensão da mensagem, fazem-no de forma linear, não levando em conta o que denominamos de sujeito oculto do emissor e receptor. Este se torna presente nas interações antes mesmo que um encontro se efetive, através da atividade fantástica ou da imaginação dos indivíduos.

No capítulo II, buscamos demonstrar como elementos das teorias psicanalíticas de Freud, Klein e Bion, tal como nós as vemos, podem oferecer subsídios para o entendimento mais abrangente do processo de comunicação na educação, a partir do vértice de que a busca pelo conhecimento é tarefa vinculada à expressão da pulsão de vida, implicando contato com a dúvida, com os múltiplos significados que subjazem nas comunicações verbais, não-verbais e, em última análise, com a frustração.

A partir da teoria de Klein, procuramos recorrer a conceitos que permitissem o entendimento da angústia carregada pela frustração a impedir o estabelecimento do que Bion denominou de “atividade mental não psicótica”, ou seja, a capacidade de pensar. Detivemo-nos sobre os processos de fantasia estabelecidos por tecnólatras e tecnófobos – na interpretação da técnica e seus efeitos sobre o indivíduo; procuramos demonstrar que diferentes tecnologias, elas próprias produto de um saber acumulado – têm influenciado a interpretação da técnica e seus efeitos sobre o indivíduo; procuramos demonstrar que diferentes tecnologias têm influenciado as formas de aquisição de conhecimento ao longo da história; afirmamos que se as técnicas têm se modificado, a “psyche” não, pois suas

reações frente à frustração, seja ela aportada pela tecnologia ou por outro indivíduo, permanecem as mesmas estudadas por Freud, Klein e Bion.

No capítulo III, tecemos algumas considerações sobre o emprego do referencial psicanalítico para estudar relações processadas fora do âmbito clínico, apresentando nosso ponto de vista e explicitando a metodologia privilegiada em nossa pesquisa para que lográssemos alguma resposta à questão inicial.

No capítulo IV, a partir da análise de vídeos e entrevistas, buscamos localizar situações nas quais o processo de comunicação entre professores e alunos, durante as aulas do mestrado a distância, pareceram-nos evidenciar aquilo que procurávamos: a relação entre frustração e sua resultante sobre o processo de aprendizado. Como pensamos que a vida mental não pode ser apreendida senão através do testemunho de seu possuidor, utilizamos a entrevista para que pudesse ela comprovar ou negar nossas hipóteses iniciais.

Assim, ao final deste trabalho, gostaríamos de retomar o que foi dito na Introdução, antes que nos lancemos à conclusão à qual todo trabalho científico deve ser remetida. Concluir é apenas uma forma de se manter qualquer assunto aberto para novas questões e, portanto, o que apresentaremos a seguir, encontra-se totalmente aberto à discussão e acréscimos.

No decorrer da análise dos vídeos, dentre as quatro situações estudadas, três delas ratificaram a hipótese inicial e, uma delas, se aparentemente a negou, na verdade serviu também para confirmá-la. As situações que confirmaram nossa hipótese inicial foram os casos narrados como: “ O Filtro da Mídia”, “ A Avaliação e a Câmera”, e “Duas Posições e Uma Questão Interpretativa”. Nestas situações, o desfecho resultou em frustração e comprometimento do aprendizado porque, independentemente do patrocinador do evento ter sido aluno ou professor, tornou-se visível a angústia paranóide, típica da Posição Esquizo-paranáide, vivida a partir da ameaça de retirada, de cola ou de lesão à auto-imagem, respectivamente.

Nelas se pode ver a comunicação utilizada não como forma de promover entendimento, mas como desejo de estabelecer controle sobre o objeto.

A situação que veio aparentemente a negar nossa hipótese inicial, foi aquela descrita como “Sítio sem Frustrações”. Nela encontramos, a despeito da dúvida quanto à realização acadêmica do aluno, a ausência do sentimento de frustração nele. É inevitável que o reconhecimento de alguém sobre nossos méritos e realizações, possuam efeito prazeroso. Entretanto, a necessidade de aprovação externa é variável segundo alguns fatores; entre eles, o apreço conferido a quem externa a aprovação e o maior ou menor grau de conhecimento (e aceitação) detido acerca das próprias capacidades e limites de realização. Desta forma, o evento em questão serve-nos para ratificar nossa hipótese, na medida em que demonstra ele que, na ausência de angústia paranóide, as ações evacuatórias não se processam. O aluno não se sentiu impelido a “controlar” as fantasias alheias a respeito do próprio desempenho. Importante assinalar que o aluno, neste caso, não estava em processo de aprendizado; pelo contrário, seguro de seus conhecimentos profissionais.

Após estas remissões, apresentaremos à guisa de conclusões, alguns tópicos.

- Os resultados obtidos através da análise de vídeos e entrevista permitem validar a hipótese de que há uma “coexistência de virtualidades” na Educação a Distância, sendo a virtualidade mental aquela que mais fortemente opera no tratamento de informações que implicam frustração com o diferente, de desejos ou de expectativas, representado pela tecnologia ou pelo outro indivíduo;
- Tornou-se também possível concluir que em situação de aprendizado, a maneira de lidar-se com a frustração é importante fator para a determinação das condutas vinculadas à aquisição de conhecimentos. Neste particular aspecto,

ressalta-se que os limites eventualmente somados pelo uso das técnicas podem representar fatores adicionais de frustração quando não se os aceita como contingência do processo;

- Sentimentos de ameaça interna decorrentes da frustração, sejam eles eliciados pelas técnicas ou pela interação, concorrem fortemente para que sejam estabelecidos distúrbios de pensamento;
- Considerar o aporte das teorias sobre a Comunicação, é importante no estudo da EaD. Adiciona-se a estas teorias aquelas que tratam especificamente da comunicação em EaD, expostas no capítulo I, ressaltando, porém, que a distância geográfica tende a ser minimizada pela proximidade afetiva quando há fatores vinculados à personalidade do professor capazes de promovê-las ou não. Tais fatores são aqueles relacionados ao auto-conhecimento e que promovem o desenvolvimento da personalidade como capacidade de integração de opostos.
- Comunicações verbais e não-verbais podem constituir-se em “ações evacuatórias” quando traduzem interpretações unívocas de palavras e atos, fechando-se para qualquer correção ou acréscimo;
- A Posição Esquizo-paranóide ou Depressiva na qual se encontram aluno e professor determinará a qualidade das relações objetivando o aprendizado.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ângela Christina. *Tecnologia, Cultura e Sociedade: uma relação estreita*. In: GOULART, Íris Barbosa (org.) Educação na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 1997
- ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a Distancia Hoy. Madrid: Universidade Nacional de Educacion a Distancia – Ed. Graffset, Es, 1994
- ARMSTRONG, David. Trad. Mauro Nogueira de Oliveira. Nomes, pensamentos e mentiras: a relevância dos escritos posteriores de Bion, para entender experiências com grupos.
- ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas, p 145
- AULAGNIER, Piera. Los Destinos del Placer Alienación, amor, pasión. Barcelona: Ediciones Petrel,S.A – ES, 1979
- BARCIA, Ricardo e VIANNEY, João. *Pós Graduação a Distância – a Construção de um Modelo Brasileiro Estudos*. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília. Ano 16, n 23, 1998. p. 51-70
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. Os Novos Modos de Compreender, a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.
- BARROS, Elias Mallet da Rocha (org.). Melanie Klein: Evoluções. Trad. de Ana Maria Leandro e Lídia Rosenberg Aratangy. São Paulo: Escuta,1989
- BARRY, Willis , Distance Education at a Glance. Engineering Outreach at The University of Idaho. [Http://www.uidaho.edu/evo.distglan.html](http://www.uidaho.edu/evo.distglan.html).
- BECK, Ulrich. Risk Society, Towards a New Modernity. Translated by Mark Ritter. London: SAGE Publications. Thousand Oaks. New Delhi.
- BERLO, David K. O Processo da Comunicação: Introdução à teoria e à Prática. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BENAKOUCHE, Tamara. - “*Tecnologia é Sociedade: contra a noção de impacto tecnológico*” (Trabalho desenvolvido durante o programa de Pós-Doutoramento na Universidade da Califórnia em setembro de 1998)

- \_\_\_\_\_. *Novas Tecnologias de Comunicação: realidades e mitos*. Revista. Ano V, nº 9, outubro de 1995. Disponível no site: <http://www.cfh.br/~cso5421/JOBO1.html> Novas Tecnologias de Comunicação: realidades e mitos. Universidade e Sociedade, ANDES, n.9, 1995, pp.55-59
- BERLO, David K. O Processo da Comunicação: Introdução à teoria e à prática. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BÍBLIA. S. Paulo, epístola aos Romanos (8.15)
- BERTO, Rosa S. *Organizações Virtuais: Revisão Bibliográfica e Comentários*. Em: Encontro Nacional de Engenharia de Produção. ENEGEP 97. 06.09.Out.1997, Gramado, RS/ Porto Alegre: UFRGS.PPGEP, 1997.
- BION, Wilfred Rupert. Learning from experience. London, Jason Aronson, 1994.
- \_\_\_\_\_. Differentiation of the Psychotic from the Non-Psychotic Personalities, 1957, mimeo.
- BORZEIX, Anni. Revista Latino-americana de Estudos do Trabalho, ano 3, 1997, pp.53-73
- BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Thomas Edson, na coleção "Os Homens que mudaram a Humanidade", vol 10, São Paulo: Editora Três, 1974.
- BRUNO, Fernanda Glória. *Tecnologia e Experiência: sujeito e tempo segundo os riscos e as promessas da técnica*. Texto pertencente à Coletânea organizada por Antonio Albino Canelas Rubim, Ione Maria Ghislene Bentz e Milton José Pinto. Comunicação e Sociabilidade nas Culturas Contemporâneas. Petrópolis, Editora Vozes, 1999
- BURNS, Edward McNall. História da Civilização Ocidental. 39ª. ed. Vol. I e II. Rio de Janeiro, Editora Globo, 1999
- CASTELLS, Manuel. The Rise of the Network Society. Blackweel Publishers. 1998
- CARIOU, Marie. Freud e o Desejo. Trad. Flávio Pinto Vieira. Revisão de Regina Célia. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1978
- COSTA, Hélio Lemes Jr.. *Ansiedade na Era da Informação*. IN: REVISTA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO FEPESMIG/UEMG. Vol. 1, nº 1, maio de 2000

CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA Ricardo Miranda. *O Ensino a Distância e o Setor Produtivo: Levando a Universidade ao Local de Trabalho*. Artigo publicado pelo CAD (Departamento de Ciências da Administração)

\_\_\_\_\_. *O ensino a distância e o setor produtivo: levando a Universidade ao local de Trabalho*. Revista de Ciências da Administração, ano 1, nº 2, agosto/1999, p 25-35

CRUZ, Dulce M. e MORAES, Marialice de. *Tecnologias de Comunicação e Informação para o Ensino a Distância na Integração Universidade/Empresa*. Revista Brasileira de Educação a Distância, Rio de Janeiro, Ano V, n. 28

DE FLEUR, Melvin L e BALL-ROKEACH Sandra. Teorias da Comunicação de Massa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993

Dicionário Latim- Português, etymologico, prosodico e orthographico. Dicionario do Povo, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, RJ, s/d

DI LORETTO, Oswaldo. *Posições Tardias – Contribuição ao segundo ano de vida*, conferência realizada na SBPSP em 10/09/97.

DIMBLEBY Richard e BURTON Graeme, Mais do que Palavras. São Paulo, Summus Editorial Ltda, 1985.

ENZENSBERGER, Hans Magnus, Elementos para uma teoria dos meios de comunicação. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1978.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. *Notas de Aula sobre Aquisição do conhecimento*. Apostila, Florianópolis: UFSC/PGEP, 1999

\_\_\_\_\_. *A Eterna Busca de Deus*. Francisco Antonio Pereira. Edicel, Sobradinho, DF, 1993.

FOUREZ, Gerard, A construção das Ciências. São Paulo: Ed. Unesp, 1995.

FREUD. *Projeto de uma Psicologia*, 1885. Obras Completas. 1º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España

\_\_\_\_\_. *Estudios sobre la Histeria*, 1895. Obras Completas. 1º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España

\_\_\_\_\_. *Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1901. Obras Completas. 1º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.

\_\_\_\_\_. *A Interpretação dos Sonhos*, 1900. Obras Completas. 1º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.

- \_\_\_\_\_. *El Chiste y su relacion com lo inconsciente*, 1905 Obras Completas. 1º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *La Moral Sexual Cultural y la Nervosidad Moderna*, 1908 Obras Completas. 2º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España
- \_\_\_\_\_. *Psicanalise Silvestre*, 1910. Obras Completas. 2º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *Los instintos y sus destinos*, 1915, Obras Completas. 3º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *Teoria General de las Neuroses*, 1916 – 7 Obras Completas. 3º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *Psicologia de las Masas y Analisis del Yo*, 1921 Obras Completas. 3º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *El Malestar en la Cultura*, 1930-29, Obras Completas. 3º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid. España.
- \_\_\_\_\_. *Esboço de Psicanálise, 1938*, , Obras Completas. 3º. Vol. Trad. LOPES, BALLESTEROS Y TORRES. Madrid, España.
- GAY, Peter. Freud, Uma vida para o nosso tempo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. Freud e o Inconsciente. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da Modernidade*. Tradução de Paul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo, SP, 1995. p.29. As Conseqüências da Modernidade. GIDDENS, Anthony. Trad. Rauk Fiker. Editora UNESP, São Paulo, SP, 1995.
- GOFFMAN Erving. A Representação do Eu na vida Cotidiana. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 7ª Ed. Petrópolis., 1996.
- GONDIM, Maria Cristina Borja. *Autonomia do Pensamento, um estudo psicanalítico* - Dissertação para obtenção do título de mestre. PUC-SP – 1992
- \_\_\_\_\_. *Dissociação da Potência: repensando a dimensão tanática da reação terapêutica negativa*. In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia: Dimensão Editora, 1993.

- \_\_\_\_\_. *Inconsciente: perspectiva kleiniana*. IN KNOBLOCH, Felícia (org). O Inconsciente várias leituras. São Paulo, Escuta., 1991
- GROTSTEIN, James S. A divisão projetiva e a Identificação Projetiva. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1985.
- GREEN, André. O Discurso Vivo, Uma Teoria Psicanalítica do Afeto. Tradução de Ruth Joffily Dias. Rio de Janeiro, 1982.
- HARA, Noriko. Site sobre EaD mediada por computador. "Students Distress whith a Web-based Distance Education Course" efetuado na Universidade de Indiana, Bloomington (setembro de 99) [http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp99\\_01.html](http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp99_01.html)
- HARVEY, David. A Condição Pós-Moderna. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993
- HEATH, Christian in SILVERMAN, David. Qualitative Research: Theory, Method and Practice. Thousand Oaks, New Delhi; Sage Publications, London. Ed. 1998 (1ª Ed. 1997)
- KLEIN Melanie. *Notas sobre alguns mecanismos esquizóides*, Desarrollos en Psicoanalysis, Ediciones Horme, Buenos Ayres, 1962.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição à psicogênese dos estados maníacos-depressivos*, in Contribuciones al Psicoanalysis. Buenos Aires, Ediciones Horme, 1962.
- \_\_\_\_\_. O Sentimento de Solidão. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1975
- KLEIN, Melanie e RIVIERE Joan. Amor, Ódio e Reparação. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda, 1975
- LAPLANCHE J. e PONTALIS J-B. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora, 1985.
- LEVY, Pierre. O que é Virtual? Rio de Janeiro, Editora 34, 1996.
- \_\_\_\_\_. As Tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na Era da Informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.
- KRECH, David e CRUTCHFIELD, Richard. Tradução de Dante Moreira Leite e Míriam L. Moreira Leite. Elementos de Psicologia. São Paulo, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 2 vol., 1973

- MAILHIOT, Gérald Bernard. Dinâmica e Gênese dos Grupos – Atualidade das descobertas de Kurt Lewin. 2<sup>a</sup> ed., Livraria Duas Cidades. 1973
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. *A Educação e os Desafios das novas Tecnologias*, apostila
- MARCUSE, Herbert. Eros e Civilização. Editora Guanabara Koogan. 1999
- MARINETTI. <http://www.santafe.edu/~shalizi/T4PM/futurist-manifesto.html>
- MATTELART, Armand e Michèle. História das teorias da Comunicação. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- MCISAAC, M.S. & GUNAWARDENA, C.N. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter/index.html> Distance Education. In D.H. Jonasse, ed. Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology. New York: Sion & Schuster Macmillan)
- MEZAN, Renato. *Suplemento: Psicanálise e Pós-graduação: notas, exemplos, reflexões*. Jornal do Psicólogo, CRP 04, ano 18, n 66, marco de 2000
- MUELER, Fernand-Lucien. *História da Psicologia*. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira, Maria Aparecida Blandy e J. B Damasco Pena. Atualidades Pedagógicas, vol 89. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1972
- NEGROPONTE, Nicholas. A Vida Digital. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1996
- NOGUEIRA, Pérsio Osório. *O OLHO ANALÍTICO: nascimento, crescimento e morte*. In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia: Dimensão Editora, 1993
- \_\_\_\_\_. *Notas sobre algumas Teorias Esquizóides e Depressivas*. . In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia: Dimensão Editora, 1993
- \_\_\_\_\_. *As Teorias de M. Klein vistas por um psicanalista Klein/bioniano* In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia: Dimensão Editora, 1993
- \_\_\_\_\_. *De Candidato a Membro: um questionamento de processos institucionais*. In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia, Dimensão Editora, 1993
- \_\_\_\_\_. *Algumas Sugestões para a caracterização de atividades mentais psicóticas e não psicóticas*. Partes I e II. In: Uma trajetória Psicanalítica, Goiânia: Dimensão Editora, 1993

- \_\_\_\_\_. *Difusão da Psicanálise* In: Uma trajetória Psicanalítica,  
Goiânia: Dimensão Editora, 1993
- NOVAES, Antonio Galvão *Ensino a Distância na Engenharia: Contornos e Perspectivas*. Revista Gestão & Produção, v.1, n.3, p. 250-271, dez/94
- PELLANDA, Luiz E. *Psicanálise e Internet*. In: CIBERSPAÇO: Um Hipertexto com Pierre Lévy. Org. Nize Maria Campos Pellanda e Eduardo Campos Pellanda. Porto Alegre, Artes e Ofícios, 2000
- PESSOA, Fernando. Obra Poética. Organização, Introdução e Notas de Maria Aliete Dores Galhoz. Editora José Aguilar, Ltda, Rio de Janeiro, RJ. 1960, p. 505
- \_\_\_\_\_. Ficção do Interlúdio/Álvaro de Campos. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1960
- PETOT, Jean-Michel. Melanie Klein. Vols. I,II e III. Tradução Marise Levy e outros. Revisão de J. Guinsburg. Editora Perspectiva
- PRETI, Oreste. Educação a Distância – Inícios e indícios de um percurso. NEAD/IE – UFMT.. Universidade Federal do Mato Grosso,Cuiabá, Mato Grosso, 1996.
- POSTMAN, Neil. TECNOPÓLIO: A rendição da cultura à Tecnologia. Tradução de Reinaldo Guarany. Editora Nobel. 1993
- QUEIRÓS, Eça. A CORRESPONDÊNCIA DE FRADIQUE MENDES.  
Coleção :
- Livros de Bolso, Série Grandes Obras, Europa-América,1915
- RIBEIRO, Renato Janine , “Civilização na era tecnológica e a crise dos Padrões Éticos”, Revista Atractor Estranho, nº 33, p.9, ECA/USP).
- RILKE, Rainer Maria. Cartas a um jovem poeta . Ed. Globo. 1963
- RODRIGUES, Rosângela Swartz. *Modelo de Avaliação para Cursos no Ensino a Distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Dissertação de Mestrado. UFSC. Maio/98.
- RUBIM, Antonio Albino Canelas, BENTZ, Ione Maria Ghislene e Pinto, Milton José (org.). Comunicação e Sociabilidade nas Culturas Contemporâneas. Ed. Vozes, Petrópolis, 1999
- SANDLER, Joseph Dare Christopher e Holder, Alex O paciente e o Analista, Fundamentos do Processo Psicanalítico. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1977

- SARTRE, Jean-Paul. O Diabo e o Bom Deus. Tradução de Maria Jacintha, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1964
- SEGAL, Hanna. *Introducion a la Obra de Melanie Klein*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1965, p .17
- SILVEIRA NETO, Francisco J. *Tecnologia Educacional*. Revista Educação a Distância. Eixo temático II – Fundamentos para o uso das Tecnologias em EaD – Universidade Católica de Brasília.,1997.p. 15-18.
- SKLAR, Sérgio. Freud e a Técnica, o percurso da história. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1992.
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE DINÂMICA DE GRUPO  
<http://www.sbdg.org.br/publicacoes/index.htm>
- SOUZA, Mauro Wilton et all. Sujeito, o lado oculto do receptor. ECA, USP, São Paulo, Brasiliense, 1995
- THOMPSON, Jonh B. A Mídia e a Modernidade – Uma teoria social da mídia. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- TOFFLER, Alvim. A Terceira Onda. Tradução de João Távora,15ª Ed. São Paulo: Editora Record, 1995, 21ª Ed.
- TOYNBEE, Arnold J. Estudos de História Contemporânea. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1976.
- WAXEMBERG, Jorge. Da Mística e dos Estados de Consciência. ECE Editora. São Paulo.1976.
- WHITAKER, Cecília Bergamini. Psicologia Aplicada a Administração de Empresas. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.
- WOLMAN, Benjamin B.(org). Técnicas Psicanalíticas – Freudianos e Neofreudianos. Col. Psicologia Psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976