

Inventário de rastreo das dificuldades no Ensino Superior

Inventory for tracking difficulties in Higher Education

Sílvia Maria de Oliveira Pavão¹; Franciele Xhabiaras Grapiglia²

DOI: 10.51207/2179-4057.20250028

Resumo

Ao ingressarem na universidade, muitos estudantes enfrentam dificuldades em diversos aspectos, os quais podem ser decorrentes de experiências anteriores na vida escolar, em que as dificuldades de aprendizagem nem sempre foram devidamente investigadas. O objetivo geral do estudo foi desenvolver um instrumento de identificação de dificuldades enfrentadas por universitários. Metodologia de abordagem qualitativa. Os resultados descortinaram um quantitativo limitado de instrumentos de avaliação psicopedagógica que poderiam embasar uma intervenção eficaz no contexto dos estudantes universitários e mostrou ser uma necessidade. Em conclusão, o suporte psicopedagógico pode contribuir nesse processo de investigação das dificuldades dos estudantes na universidade. No entanto, o acesso a esse suporte ainda é complexo quando comparado à demanda existente, especialmente quando se trata de estudantes universitários. Para além disso, os instrumentos de investigação praticamente inexistem, dificultando ainda mais o acompanhamento psicopedagógico com efetividade.

Unitermos: Aprendizagem. Desempenho Acadêmico. Universidade.

Summary

When entering university, many students face difficulties in various aspects, some of which may be due to previous experiences in school life, in which learning difficulties were not always properly investigated. The general objective of the study was to develop an instrument for identifying difficulties faced by university students. Qualitative approach methodology. The results revealed a limited number of psychopedagogical assessment instruments that could support an effective intervention in the context of university students and proved to be a necessity. In conclusion, psychopedagogical support can contribute to this process of investigating students' difficulties at university. However, access to this support is still complex when compared to existing demand, especially when it comes to university students. Furthermore, research instruments practically do not exist, making effective psycho-pedagogical monitoring even more difficult.

Keywords: Learning. Academic Achievement. University.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Sílvia Maria de Oliveira Pavão – Doutora em Educação, Universidad Autonoma de Barcelona; Pós-doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Professora da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. **2.** Franciele Xhabiaras Grapiglia – Mestre em Políticas Públicas, Universidade Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Introdução

Este estudo está vinculado ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, na linha de pesquisa dedicada à Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. Sua temática geral aborda o acompanhamento psicopedagógico aos estudantes da universidade, com foco específico na avaliação psicopedagógica oferecida aos acadêmicos que ingressam nesse nível de ensino. O artigo apresenta um instrumento de identificação de dificuldades enfrentadas pelos estudantes na universidade, construído a partir das contribuições de universitários que usufruíram de acompanhamento psicopedagógico em uma instituição de Ensino Superior-IFE, e dos profissionais desse serviço. De acordo com Ferrari e Nogaro (2023), a aprendizagem no Ensino Superior exige um processo de adaptação por parte dos acadêmicos, pois envolve não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de estratégias cognitivas e emocionais para enfrentar as demandas acadêmicas. Assim, compreender as dificuldades de aprendizagem e intervir precocemente pode facilitar a permanência e o sucesso dos estudantes na universidade.

Culturalmente, observa-se uma pressão social que sugere que apenas aqueles com Ensino Superior, ou seja, que frequentaram a universidade, são suficientemente qualificados para o mercado de trabalho, o que também se reflete no status pessoal e profissional. Esse fenômeno pode ser compreendido a partir da teoria do capital cultural de Bourdieu (1986), que demonstra como a educação formal funciona como um mecanismo de distinção social. Além disso, Collins (1979) discute o credencialismo, que evidencia a dependência excessiva de diplomas como critério para a inserção profissional, reforçando a pressão pelo Ensino Superior. Castells (1999) também destaca que, na sociedade do conhecimento, a qualificação acadêmica passou a ser um requisito essencial para a competitividade no mercado de trabalho, contribuindo para a valorização dos diplomas universitários como símbolo de status e competência.

Contudo, o cotidiano dos acadêmicos nas universidades, após o ingresso, nem sempre é permeado

por experiências positivas. Em muitos casos, é crucial sensibilizar esses estudantes para a realidade em que se encontram, compreendendo o lugar que ocupam, os percursos delineados pelas propostas acadêmicas, e quais são seus objetivos com aquela formação ou profissão.

Isso se deve ao fato de que o curso universitário representa um percurso extenso, abrangendo vários anos até alcançar uma determinada profissão, que, por sua vez, pode vir a definir o curso de suas vidas. Em alguns momentos, os acadêmicos podem se desmotivar ao longo desse trajeto, mesmo que, em algum momento passado, tenham alimentado o sonho de cursar aquela área específica. O que um dia foi um sonho, o curso em questão, pode, ao longo do tempo, perder o brilho inicial.

É importante ressaltar que, enquanto um indivíduo ocupa um lugar na universidade, há alguém que ainda está na fase do sonho, aspirando a alcançar aquele mesmo espaço no futuro. Assim se questiona: qual o percurso, qual a trajetória e o que a universidade produz e pensa para quem chega? É necessário desconstruir o modelo de reprodução. Há muitas expectativas em torno dos acadêmicos, assim como deles para consigo mesmos. Muitos sentem-se incapazes de enfrentar as demandas acadêmicas, especialmente porque nem sempre foram preparados para isso no período escolar.

Segundo Vygotsky (1934), quando os desafios ultrapassam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do estudante, podem surgir sentimentos de frustração e desmotivação. Bandura (1986) complementa essa ideia ao afirmar que a autoeficácia influencia diretamente o desempenho acadêmico, e, quando um estudante não se sente capaz, pode desenvolver sentimentos de inadequação e insegurança. Além disso, de acordo com Tinto (1993), a falta de integração acadêmica pode tornar a experiência universitária difícil, transformando o sonho de ingressar na universidade em um fardo, devido ao grande esforço exigido para acompanhar as exigências do curso.

Como incentivar a compreensão do sujeito de que ele é capaz? Muitas vezes, a necessidade de reconhecimento por parte dos outros é crucial para

que as pessoas se sintam incluídas na sociedade. A Psicopedagogia, enquanto campo de estudo, dedica-se à investigação, avaliação e intervenção nas questões relacionadas à aprendizagem e suas particularidades.

Nesse contexto, é notável que muitas pessoas chegam à universidade enfrentando dificuldades de diferentes naturezas, sem terem passado por uma avaliação para investigar as causas dessas dificuldades. No que diz respeito a recursos avaliativos específicos para adultos nesse processo, as opções são limitadas. Portanto, este estudo propôs como problema central: os instrumentos avaliativos para a identificação das dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior são suficientes e eficazes?

A hipótese básica formulada para esse problema sugere que praticamente não existem instrumentos abrangentes e amplificados para identificar as dificuldades de estudantes universitários.

O objetivo central foi desenvolver um instrumento de identificação de dificuldades enfrentadas por universitários, fundamentado nas experiências e percepções dos universitários que buscaram por acompanhamento psicopedagógico na instituição de Ensino Superior-IFE, bem como nas perspectivas dos profissionais que prestam esse serviço. O propósito é contribuir para o aprimoramento das práticas psicopedagógicas direcionadas aos estudantes que estão na universidade, visando a promoção do sucesso acadêmico e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A partir dos resultados obtidos e considerando que a temática abordada se concentra no ambiente universitário, foi possível desenvolver um instrumento nomeado: “Inventário de Rastreo das Dificuldades no Ensino Superior”.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo residuiu na necessidade de repensar a universidade diante do desafio de conceber um projeto educacional que seja vibrante, dinâmico e comprometido com a aprendizagem e a diversidade. A diversidade na forma de aprender impõe desafios significativos no ensino e na avaliação. Assim, torna-se crucial oferecer um recurso para a avaliação psicopedagógica que facilite o mapeamento

das dificuldades apresentadas pelos alunos universitários. Dessa forma, será possível fornecer as intervenções necessárias para enfrentar essas dificuldades, especialmente sob a perspectiva de uma educação inclusiva.

Método

A intenção metodológica do trabalho abordou uma pesquisa qualitativa, que buscou usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em apenas uma fonte, contribuindo com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano, abranger as condições e contextos em que as pessoas vivem, representar opiniões e perspectivas das pessoas, que é fundamental no que se refere ao controle de qualidade de trato de validade de um estudo e seus resultados. Um estudo válido é aquele que coletou e interpretou seus dados adequadamente, de modo que as conclusões sejam precisas e representem a vida real que foi estudada (Yin, 2016).

A pesquisa com abordagem qualitativa na educação é defendida por Yin (2016) por ser aquela que possibilita uma proposta de investigação que tenha maior participação, conhecimento do processo e do resultado a ser obtido, sem perder, com isso, seu caráter científico.

Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica preliminar para identificar os principais instrumentos avaliativos psicopedagógicos direcionados ao público jovem e adulto. O levantamento revelou um quantitativo limitado de instrumentos de avaliação psicopedagógica que poderiam embasar uma intervenção eficaz no contexto dos estudantes universitários.

A pesquisa foi conduzida em uma Instituição de Ensino Superior localizada no estado do Rio Grande do Sul, a qual oferece serviços de suporte psicopedagógico aos acadêmicos. A escolha desse local foi baseada em critérios de conveniência.

No setor de apoio psicopedagógico desta instituição, os atendimentos individuais ocorrem semanalmente e têm uma duração aproximada de um semestre. Para solicitar atendimento individual, o estudante acessa o site e preenche o formulário

correspondente. Posteriormente, o setor entra em contato com o estudante para agendar o atendimento semanal (Fiorin & Pavão, 2020).

Os participantes foram selecionados entre os profissionais da equipe do setor da instituição e os estudantes que procuraram apoio psicopedagógico durante o período de coleta de dados estabelecido pelo setor, compreendido entre novembro de 2022 e fevereiro de 2023.

Foram desenvolvidos dois formulários distintos: um destinado aos psicopedagogos que atuavam no setor e outro para os estudantes que buscaram atendimento, ou seja, aqueles que se inscreveram para receber suporte. Optou-se por utilizar o Google Forms para o questionário, uma ferramenta que simplifica o processo para os participantes, pois, ao concluírem o preenchimento, as respostas são enviadas automaticamente ao criador do questionário.

Os questionários foram elaborados especificamente para este estudo, abrangendo questões fechadas e abertas. Ambos os instrumentos abordaram temas como os motivos mais comuns para a busca de apoio psicopedagógico, a opinião sobre a necessidade de desenvolver um instrumento de avaliação e sugestões para aprimorar o serviço de apoio psicopedagógico. Observou-se, na construção dos instrumentos, a diferenciação nas perspectivas, levando em consideração a função desempenhada (psicopedagogo ou estudante) no processo.

O projeto deste estudo teve aprovação do comitê de ética, número do processo 64875722.0.0000.5346, de acordo com a Resolução da Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Brasil, 2016).

Resultados e Discussão

Para aprender, é necessário desenvolver várias habilidades, não só cognitivas, como atenção, memória, raciocínio lógico, mas também emocionais, como o autocontrole, a motivação, o interesse e a resiliência. Ferrari e Nogaro (2023) destacam que o sucesso acadêmico não depende apenas do domínio do conteúdo, mas também do desenvolvimento de competências metacognitivas, que permitem ao estudante autorregular sua aprendizagem e enfrentar desafios acadêmicos com mais eficiência. A ausência

dessas competências pode levar à evasão ou ao baixo rendimento acadêmico, tornando essencial a implementação de instrumentos avaliativos que auxiliem na identificação e intervenção sobre essas dificuldades.

O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos é praticamente inexistente, e ainda menos dedicado à prevenção de dificuldades. Não se observa uma atenção ativa para compreender os alunos, refletir sobre a natureza de suas dificuldades, reavaliar abordagens pedagógicas e tomar decisões fundamentadas nos resultados obtidos em testes e tarefas (Souza, 2019).

Apesar do conceito de aprendizagem envolver aspectos cognitivos, emocionais, corporais, interesses, desejos e necessidades do estudante, a avaliação muitas vezes contempla, predominantemente, os aspectos do conhecimento, especialmente no Ensino Superior, conforme Wachowicz (2004). Para a autora, o Ensino Superior ainda avalia de forma bastante reduzida o conhecimento, desconsiderando as condições psicoafetivas e corporais, como se a inteligência humana se reduzisse a operações verbais e raciocínio lógico.

É imperativo direcionar a atenção para as práticas de avaliação, que se tornam cada vez mais uniformizadas, impedindo que os educadores reconheçam e compreendam plenamente o desenvolvimento dos estudantes. Essas práticas, ao não considerarem a diversidade, restringem o acesso à universidade apenas àqueles que se conformam às normas estabelecidas, limitando assim a inclusão de uma gama mais ampla de perfis acadêmicos (Souza, 2019).

Além disso, conforme afirma Zabala (2015), quando a principal finalidade do ensino é a formação integral, o desenvolvimento de todas as suas capacidades e não somente as cognitivas, as percepções, acerca da avaliação, mudam. E assim, de fato, promover uma avaliação processual, contínua e mediadora, que considere o percurso, a singularidade e o desenvolvimento do sujeito, fazendo acontecer o processo de ensino e aprendizagem.

Um professor dos primeiros anos do processo de escolarização, que está frente à turma por

um tempo maior, pode ter mais possibilidades de avaliar seu aluno de forma contínua e processual, com a possibilidade de conhecer seus traços, suas preferências, suas dificuldades, o que interfere ou potencializa sua aprendizagem, dando maior segurança e propondo uma avaliação mais fidedigna.

Já na universidade, a rotina é bem diferente. Como avaliar com a mesma qualidade quando, muitas vezes, o professor não sabe quem é quem em uma sala de aula. Como esse professor pode conhecer as dificuldades de seu aluno, considerando sua história de vida e demais aspectos que concorrem para o sucesso na aprendizagem.

Se avaliação compreende avaliar integralmente o sujeito, considerando os seus aspectos individuais, como avaliar sem conhecer sua história de vida? Sem conhecer a trajetória vivenciada por este sujeito ou mesmo sem conhecer as peculiaridades que podem interferir ou potencializar a sua aprendizagem? Muitas vezes, nem o próprio sujeito percebe e identifica o que pode estar interferindo em sua aprendizagem. É neste ponto que a Psicopedagogia entra enquanto área de conhecimento, atuando na prevenção, na análise clínica da aprendizagem e na assessoria aos professores no que se refere à aprendizagem (Bossa, 2019).

Para Bossa (2019), a Psicopedagogia consiste em uma área interdisciplinar, integrando as áreas pedagógica, psicológica, neuropsicológica e psicolinguística. Então, o psicopedagogo é o profissional que desempenha o desenrolar das demandas trazidas pelo sujeito, se necessário, englobando-o com o auxílio de profissionais de outras áreas. Nesse contexto, o Código de Ética da Psicopedagogia reforça a importância da atuação ética e colaborativa do psicopedagogo, destacando seu compromisso com a interdisciplinaridade, a escuta qualificada e a busca por estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem do sujeito, sempre respeitando sua singularidade e promovendo intervenções adequadas (Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2019).

A avaliação psicopedagógica vem trazer uma possibilidade de intervenção, um novo caminho a ser trilhado pelo sujeito, mediante o acompanhamento psicopedagógico que, na universidade,

é proposto com o intuito de suprir as demandas educacionais para os sujeitos que não estejam acompanhando os desafios acadêmicos.

Gomes e Pavão (2021) dialogam sobre o papel do psicopedagogo, ideias que vêm ao encontro dos saberes de Wallon (2007) e Vygotsky (1998), que destacam que cabe ao psicopedagogo investigar as áreas envolvidas a serem observadas, assim como identificar a modalidade utilizada pelo sujeito para construir o conhecimento e ou as dificuldades que ele possa apresentar para realizá-la, acompanhar o desempenho acadêmico do estudante e relacioná-los com o seu histórico escolar, juntamente com a hipótese sobre como estes podem estar relacionados com o que o motivou a procurar auxílio, o que é indispensável para construir o delineamento dos processos e das etapas para o acompanhamento psicopedagógico.

Frequentemente, a presença do psicopedagogo torna-se necessária quando a escola identifica indícios de dificuldades de aprendizagem, que podem ser tanto recorrentes de anos anteriores quanto agravadas em determinado momento da trajetória acadêmica do estudante (Kafrouni et al., 2020; Oliveira, 2023; Romero & Albrecht, 2022). Dentro deste contexto, a Psicopedagogia assume um papel colaborativo essencial na avaliação do processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais (Grapiglia et al., 2019).

Quando se trata de uma avaliação psicopedagógica para adultos, sendo o próprio avaliado que responde por si mesmo, acaba-se por utilizar de muitas narrativas. Uma questão metodológica crucial no âmbito da pesquisa em saúde e da prática clínica está relacionada ao que se pode definir como a abordagem da narratividade. Tanto na pesquisa quanto na clínica, se trabalha de alguma forma com narrativas. Os dados coletados por meio de diversas técnicas (entrevistas, questionários, grupos focais, observação participante) revelam modos de contar histórias, seja pelos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja pelo próprio pesquisador, que moldam a apresentação dos dados, sua análise e conclusões a partir de uma determinada perspectiva narrativa (Passos & Barros, 2020).

Contudo, as narrativas estão permeadas pela subjetividade do sujeito, o que torna a avaliação complexa de mensurar, demandando um tempo considerável. Essa subjetividade, conforme aponta Paul Ricoeur (1997), é constitutiva da experiência humana, sendo fundamental para compreender como o sujeito constrói o sentido de sua vida e das suas ações. Nesse contexto, a avaliação psicopedagógica precisa considerar a individualidade do sujeito, o que dificulta o uso de instrumentos padronizados. Considera-se um tanto frágil as possibilidades de recursos avaliativos que otimizem essa mensuração para o público adulto, como sugerido por Vygotsky (1998), que destaca a importância do contexto cultural e histórico na avaliação do desenvolvimento humano, e como isso impacta as intervenções.

Atualmente, existem testes direcionados a avaliações específicas, como no caso dos Transtornos de Aprendizagem, por exemplo. No entanto, nem sempre as avaliações demandam esses instrumentos específicos. Como coloca Wallon (2007), a avaliação deve ser integrada ao processo de intervenção, pois é necessário olhar o sujeito de forma holística, considerando aspectos emocionais, cognitivos e sociais.

Destarte, falta um instrumento que direcione e aponte um olhar para a intervenção, especialmente quando o sintoma ainda é um tanto generalizado no acadêmico, sem enfoque para cada caso específico. A escassez de instrumentos avaliativos adaptados para universitários com necessidades educacionais especiais reforça a necessidade de desenvolver ferramentas que considerem as especificidades de cada aluno, especialmente quando os sintomas são generalizados, o que vem de encontro aos estudos de Cabral e Santos (2017) e Silva (2014). O que está disponível, como instrumento avaliativo para o adulto, já é direcionado para sintomas específicos, como testes para avaliar habilidades atencionais, testes vocacionais, entre outro. Tal falta de instrumentos generalizados pode comprometer a eficácia das intervenções, dificultando a identificação e o tratamento adequado das necessidades desses estudantes (Silva, 2014).

Instrumentos avaliativos, de cunho investigativo para intervenção em adultos, ainda parecem ser

raridade na literatura científica conquanto, a Psicopedagogia tem se expandido para incluir adultos, reconhecendo a importância de avaliar e intervir em dificuldades de aprendizagem nessa faixa etária. Estudos de caso e pesquisas têm demonstrado a eficácia de abordagens psicopedagógicas para adultos, enfatizando a necessidade de instrumentos de avaliação adaptados a essa população; a exemplo disto temos o estudo em tela e também o estudo de Pereira (2009). Enquanto para o universo infantil existem mais possibilidades de avaliação, no caso do adulto, é preciso resolver diretamente com ele, sendo que, em muitos dos casos, ele próprio não sabe pontos fundamentais de sua própria história, pontos estes que interessariam para um processo investigativo. Ou seja, até mesmo a anamnese, como um instrumento de narrativa, se torna algo solitário, considerando que, quem responde uma anamnese infantil são os pais ou os responsáveis, e quem responde a anamnese do adulto é o próprio adulto.

Porém, em consonância a escassez diagnóstica acima, as dificuldades enfrentadas por eles na universidade se agigantam, sendo isso evidenciado por Rosário et al. (2018, p. 26), os quais destacam que “a vida por aqui não é tão fácil quanto pensava. Não basta vestir uma farpela acadêmica e afivelar um ar grave para que tudo corra bem no mundo universitário”. Os autores supracitados escreveram a obra “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo”, denominada como uma ferramenta que corresponde a um conjunto de cartas de um aluno do 1º ano em uma universidade, o Gervásio, que escreve as cartas dirigidas ao seu próprio umbigo. Gervásio compartilha suas experiências na universidade, destacando a importância das estratégias e dos processos de autocontrole em seu processo de aprendizado.

Auxiliar na descoberta de gerenciamento de organização da própria vida de sujeitos que tão pouco se conheciam enquanto aprendentes implica em uma importante mudança de sentido. Isto se dá independentemente de como era a vida anterior ao ingresso na universidade, um lar vivido por este estudante, tranquilo ou não, seguro ou não, era um lar do qual eles não se encontravam sozinhos, e, deparar-se com este universo que vai além de acadêmico causa um certo medo, um travamento,

uma profusão de sentimentos e questionamentos frente ao novo, dúvidas se esse novo irá dar certo. Isso está de acordo como que Rosário et al. (2018, p. 25), escreveram: “[...] tenho muitas saudades do pão caseiro e do serviço completo lá de casa. Aqui tenho de realizar todo tipo de tarefas domésticas, também o heroico serviço de limpeza da casa de banho, não sei se me entendes?”.

Pessoas que, de repente, encontram-se vivendo sozinhas, experimentam uma sensação de estranheza. Essa transição é marcada pela dualidade da liberdade, que, embora cause receio devido à responsabilidade acrescida, oferece uma amplitude de escolhas. Contudo, a má administração dessa liberdade pode resultar na perda do seu significado. Além disso, há desafios práticos a serem enfrentados, como o gerenciamento do tempo, do dinheiro e das emoções. Essas habilidades tornam-se cruciais, pois essas pessoas precisam aprendê-las para concluir seus estudos rapidamente e realizar seus sonhos.

A formação acadêmica representa não apenas a obtenção de um diploma, mas também o início de uma profissão e de uma nova fase na vida. Nesse contexto, a gestão eficaz da independência recém-adquirida torna-se essencial para alcançar o equilíbrio necessário na jornada rumo à concretização de objetivos e aspirações.

Importante questionar ao jovem hoje, quando este adentra na universidade: o que está sendo idealizado com o curso escolhido? Qual o projeto de vida desse sujeito? De onde vem esse sujeito? Por que ele escolheu este curso? Quais são seus planos? Pois, por pior que seja um lar, por mais longínquo que possa ser do melhor lar, há um impacto muito grande no sair de casa e ter alguém de fora que não passará a mão, que não fará por você, e que ainda lhe diz: - Querido, tu vais ter que te esforçar. Assim também registram Rosário et al. (2018, p. 25) “quase todos os dias há novidades, quase todos os dias há trocas de palavras sem açúcar, e tudo isto finalizado com os sorrisos amarelos e o cumprimento enjoado dos vizinhos desgasta-me muito”.

E qual a responsabilidade da universidade com esses recém-chegados para que eles consigam, de fato, compreender e valorizar o que se trata de uma experiência e que talvez nem todos saiam

dali diplomados, felizes ou de fato trabalhando na sua área de formação? Como lançar este olhar na experiência universitária? Como conquistar cada etapa dessa formação que vai levar a uma profissão um dia? Cada etapa levará a uma conclusão. As pessoas vêm para universidade para produzir uma existência. A conclusão de curso vai ser uma consequência... A formação é produzida não para o agora... É para o futuro. Para o diploma? O futuro dirá, mas o trajeto precisa se tornar mais possível, capaz de formar a travessia. A travessia é o princípio do futuro... Ou seja, é necessário compreender os processos pelos quais somos considerados cidadãos de uma sociedade.

Apoio psicopedagógico: das dificuldades de aprendizagem as possibilidades de avaliação e intervenção

A avaliação e intervenção psicopedagógica para adultos é completamente distinta da realizada na infância. Quando a busca por apoios especializados é procurada na infância, inclusive para a própria avaliação, familiares são participantes do processo. Quando estas dificuldades passam batidas pela infância ou despercebidas, ou sem que haja possibilidades de intervenção nas dificuldades, estas permanecem ao longo do processo escolar, o que ocasiona a chegada à universidade com as mesmas demandas ou até mesmo com essas demandas agravadas, pois essa investigação passa a ser desenvolvida com o próprio sujeito, já adulto. Esse fenômeno pode ser compreendido à luz da Teoria Sociocultural de Vygotsky (1998), que enfatiza a importância da mediação social para o desenvolvimento cognitivo. A ausência de intervenção precoce pode dificultar o avanço das funções psicológicas superiores, fazendo com que dificuldades não resolvidas na infância impactem diretamente o aprendizado na fase adulta.

Da mesma forma, Piaget (1973), por meio da Teoria Psicogenética, argumenta que a aprendizagem ocorre em estágios e que lacunas cognitivas não trabalhadas nos momentos adequados podem comprometer a assimilação de conhecimentos mais complexos no futuro. Assim, dificuldades que não foram devidamente identificadas e tratadas

na infância podem persistir e gerar impactos na adaptação do estudante às demandas universitárias.

A psicopedagoga Alicia Fernández (1991) também contribui para essa discussão ao introduzir o conceito de ‘cristalização das dificuldades de aprendizagem’. Segundo a autora, dificuldades não resolvidas ao longo do percurso escolar tendem a se consolidar e a se tornar mais complexas com o tempo, impactando diretamente o desempenho acadêmico na vida adulta.

Além disso, a Teoria da Resiliência Educacional de César Coll (1996) destaca que a falta de suporte na infância pode levar o sujeito a desenvolver estratégias compensatórias pouco eficazes, dificultando a superação das barreiras no ensino superior. A ausência de instrumentos avaliativos específicos para adultos apenas reforça essa problemática, já que o próprio sujeito precisa lidar com suas dificuldades sem o suporte adequado, muitas vezes sem um olhar direcionado para a intervenção necessária.

Então, se faz necessário uma distância de si mesmo para poder avaliar seu processo, contemplando outras decorrências/outras demandas da vida.

A anamnese (entrevista inicial), enquanto instrumento avaliativo, não deixa de sinalizar que, quando se entrevista alguém, ou quando se ouve a narrativa de alguém, é necessário observar que o que é narrado está sempre de acordo com a sua experiência, sua vivência, pois, segundo Fernández (1991), essa etapa é indispensável para compreender o sujeito em sua totalidade, uma vez que a aprendizagem envolve fatores subjetivos, visto que as pessoas vivem em tempos e espaços diferentes, transitam por contextos distintos e quem escuta também tem uma posição e uma perspectiva diferente daquele que fala.

É necessário observar qual a posição de cada sujeito, pois não há uma única verdade do mundo, mas um ponto de vista de um contexto. Ora, quando se opta por uma perspectiva de narrativa, é preciso se deslocar do lugar onde se encontra, no caso, enquanto atuação psicopedagógica.

Então, a anamnese, conta a história do outro. Por isso, não se interpreta entre bom ou ruim, mas, de acordo com o discurso de quem está falando. É um

processo discriminativo, distinto e interpretativo em todos os contextos.

Em uma avaliação psicopedagógica com adultos acontecem muitas narrativas, como já dito, a própria anamnese é realizada por ele mesmo, diferentemente de uma avaliação infantil, da qual a família participa.

O ser humano habitua-se, na maioria das vezes, a estudar, lendo, escrevendo, ouvindo. Por isso, é necessário experienciar com o corpo. “A porta de entrada de qualquer informação na casa da memória são os cinco sentidos, é claro. A este primeiro passo chamamos memória sensorial” (Rosário et al., 2018, p. 52).

Uma leitura em voz alta, por exemplo, tem duas possibilidades a mais do que a leitura silenciosa. Pois, nela, acontece a leitura (visual), a fala (oral) e a escuta (auditiva), sendo assim, perpassa outros sentidos, propiciando maior possibilidade de aprender.

Outro ponto a salientar é com relação a autonomia e organização na gestão do tempo, sendo que a maior queixa é a de “não ter tempo” e, ao perceberem o que realmente fazem com o tempo, as suas reais atividades, percebem que há tempo, porém, este tempo, muitas vezes, pode ser perdido com outras demandas. Sozinhos, perdidos, sem orientação, criam uma expectativa de que alguém vai vir e vai mudar tudo.

Sentem-se desmotivados e esperam a motivação para começar a estudar. Isso acaba por virar uma bola de neve, porque não conseguem desenvolver aquilo que é proposto para eles. Se faz necessária uma reflexão do que o próprio aluno também se propõe. É comum perceber a falta de planejamento, da organização na rotina, do acompanhamento às aulas e de um estudo eficiente.

Tal desorganização na execução de tarefas pode ser compreendida à luz da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem, de Zimmerman (2000), que destaca a importância do planejamento, monitoramento e avaliação das ações acadêmicas. Quando essas estratégias não são desenvolvidas de forma eficaz, o sujeito pode experimentar sentimentos de autocobrança e frustração por não conseguir dar continuidade ao que foi proposto. Como consequência,

há um acúmulo de atividades e pendências, o que gera um ciclo de procrastinação e impacto negativo na aprendizagem.

Então, primeiramente, é proposta a organização de gestão de tempo, propósito, intencionalidade, disciplina, persistência. A motivação virá depois. Depois da tarefa concluída. Motivação de perceber que conseguiu, que deu continuidade, que venceu as metas estabelecidas para o período proposto.

Estou cansado. Fazer braço-de-ferro tentando evitar desesperadamente que as pálpebras se fechem durante um longo dia de aulas é difícil, o que é que pensas? E, talvez o pior, depois sobram-me apenas quatro a cinco horas até o repousante e jantar. Como é que se pode viver com tão pouco tempo para gastar? Tenho razões de sobra para me queixar, não te parece? (Rosário et al., 2018, p. 26)

Há decepção ao perceber que não há milagres sem esforço, empenho e o próprio comprometimento. Precisam vencer a dificuldade de disciplina e desenvolver persistência, no que se refere a adquirir novos hábitos, no caso, dar ênfase aos estudos. Além da desorganização na rotina, desmotivação e falta de hábito de estudos, há queixas sobre a memória.

Essa dificuldade pode ser compreendida à luz do Modelo Multicomponencial da Memória de Baddeley e Hitch (1974), que sugere que a sobrecarga da memória de trabalho pode comprometer o armazenamento e a manipulação das informações. Além disso, segundo a Teoria dos Processos de Memória de Atkinson e Shiffrin (1968), a ausência de estratégias adequadas de estudo pode prejudicar a consolidação das informações na memória de longo prazo. Ainda, a Teoria da Interferência, proposta por McGeoch (1932), sugere que a dificuldade na retenção de informações pode estar associada à falta de organização no estudo, levando a interferências que prejudicam a recuperação do conhecimento previamente armazenado.

Quando se estuda muito e na hora da prova não se sabe? Ou algum momento depois se percebe que não sabe mais? Houve aprendizagem? Para tais questionamentos, a pesquisa de campo empreendida nesse estudo colaborou para elucidar aspectos

relevantes para a efetividade de ações psicopedagógicas aos estudantes universitários.

Participaram da pesquisa, quatro psicopedagogos do setor de referência da instituição e 23 estudantes que buscaram apoio pedagógico durante o período de coleta de dados. Os instrumentos de coleta de dados foram adaptados para cada grupo, embora as questões relacionadas à construção de um instrumento de avaliação e os motivos para buscar apoio psicopedagógico fossem idênticas.

Quando questionados sobre a validade da criação de um instrumento de avaliação no contexto psicopedagógico, os psicopedagogos expressaram que seria “positivo, pois agilizaria a avaliação, o que vem ao encontro da prerrogativa de Bossa (2019), o qual complementa que um diagnóstico psicopedagógico eficaz depende tanto do profissional quanto dos instrumentos utilizados, destacando que a ausência de métodos padronizados pode dificultar a intervenção. Além disso, segundo Fernández (1991), um instrumento avaliativo eficiente pode proporcionar um olhar mais direcionado às dificuldades individuais dos acadêmicos, permitindo um acompanhamento mais preciso e uma intervenção psicopedagógica mais efetiva. Ao serem indagados sobre o que otimizaría os atendimentos psicopedagógicos, sugeriram “um maior número de profissionais” ou “um instrumento avaliativo que direcione o apoio de acordo com as necessidades apresentadas pelos acadêmicos”.

Quanto aos motivos mais frequentes para procurar apoio psicopedagógico no contexto acadêmico, os psicopedagogos indicaram “dificuldades de aprendizagem provenientes da trajetória escolar” como o motivo mais comum. Destacou-se que, muitas vezes, essas dificuldades não são reconhecidas como tal pelos próprios estudantes. Frente ao exposto, destaca-se o estudo de Moreira (2015), o qual enfatiza a importância da avaliação psicopedagógica na compreensão das causas da não aprendizagem, permitindo ao profissional utilizar métodos próprios para investigar e levantar hipóteses sobre tais dificuldades.

Contrastando com as respostas dos psicopedagogos, os estudantes, ao serem questionados sobre

o motivo de buscar apoio psicopedagógico, mencionaram solicitações para acompanhamento genérico, entendendo-o como suporte escolar ou reforço, auxílio na gestão da rotina acadêmica, dificuldades de aprendizagem decorrentes da trajetória escolar, dificuldades de aprendizagem atuais e baixo desempenho acadêmico por razões não especificadas.

No estudo realizado por Ribeiro et al. (2019), o principal motivo alegado pelos alunos para a procura de um serviço de apoio foram os distúrbios do humor, em gravidade variável, incluindo ideias de morte. Ressalta-se a importância de acolhimento do aluno o mais brevemente possível para detecção e encaminhamento adequado daqueles com maior gravidade.

Os estudantes, que participaram desse estudo também foram indagados sobre a necessidade de um instrumento de avaliação para identificar dificuldades no Ensino Superior, e expressaram a visão positiva dessa proposta, percebendo-o como uma ferramenta útil para enfrentar as dificuldades. Essa perspectiva encontra respaldo na teoria da autorregulação da aprendizagem, conforme Zimmerman (2000), que enfatiza a importância de o estudante reconhecer suas dificuldades para desenvolver estratégias eficazes, contudo, neste universo, primamos também pelo olhar do profissional e, de acordo com Mantoan (2000), a inclusão no Ensino Superior deve considerar a diversidade de perfis dos estudantes, garantindo que suas dificuldades sejam identificadas e trabalhadas permitindo, dessa maneira que instrumentos específicos sejam criados, uma vez que, um instrumento avaliativo específico ajudaria a tornar o ensino mais acessível e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Elaboração do instrumento

Se propôs desenvolver um recurso ou instrumento avaliativo partindo deste propósito, auxiliar os estudantes a identificar suas necessidades de aprendizagem, modos de aprender, uma vez que se acredita que narrativas não são suficientes para uma avaliação psicopedagógica com vistas a uma intervenção. Um instrumento que viabilize a agilidade da avaliação, rastreando os indicadores apresentados,

e, principalmente, um instrumento que seja tanto utilizado por profissionais da área educacional quanto autoaplicável pelos próprios sujeitos, permitindo obter um direcionamento daquilo que de fato necessita, como destacado por Zimmerman (2000) que, os acadêmicos, ao reconhecerem suas dificuldades e receberem o apoio necessário, estes serão capazes de criar estratégias de autorregulação que contribuem para o aprimoramento de seu rendimento acadêmico.

Inventário de Rastreio das Dificuldades no Ensino Superior - IRDES

Tendo como base desta pesquisa as principais queixas e dificuldades trazidas pelos universitários, o instrumento foi denominado “Inventário de Rastreio das Dificuldades no Ensino Superior” – abreviação “IRDES”.

O inventário IRDES pode ser utilizado pelo próprio estudante (mediante autoaplicação) e/ou por profissionais que atendem o público adulto enquanto avaliação de dificuldades de aprendizagem.

O IRDES pode ser usado tanto no contexto clínico quanto em instituições públicas e privadas que necessitem de uma avaliação individual que rastreie a necessidade e tipo do apoio necessário na universidade. A decisão de construir este instrumento, como já foi mencionado, se deu principalmente pela vantagem deste no processo de avaliação e intervenção psicopedagógica, quando necessário.

Esse instrumento foi desenvolvido com base na literatura bem como, a partir das motivações dos profissionais da área psicopedagógica e dos estudantes universitários. Foram estabelecidos dois eixos: “Aspectos Cognitivos” e “Aspectos Comportamentais”, que contemplam os fatores que podem intervir no bom desempenho acadêmico do estudante.

O objetivo do IRDES é rastrear, em uma avaliação inicial, realizada pelo profissional avaliador ou pelo próprio estudante, servindo como um instrumento de direcionamento ou autoconhecimento em relação ao desenvolvimento e aprendizagem na universidade.

Importante ressaltar que o IRDES não tem como objetivo o estabelecimento de um diagnóstico

psicopedagógico, mas um direcionamento para o acompanhamento do percurso acadêmico, ou até mesmo, dependendo do caso, um instrumento auxiliar para o diagnóstico psicopedagógico.

Instruções para a aplicação ou autoaplicação

O processo de aplicação ou autoaplicação ocorre por meio de um questionário composto por alternativas graduadas por nota. O avaliado seleciona a intensidade ou resposta desejada para cada item. Ao concluir o questionário, a pontuação obtida direciona para uma recomendação específica. O formato do questionário é projetado de maneira a garantir que todas as sentenças sejam respondidas. Caso alguma não corresponda a uma alternativa específica, há a opção de escolher “outro”.

1 Aspectos cognitivos

1.a Possui algum diagnóstico que possa interferir o aprendizado?

- 1) Não, já fiz avaliação profissional
- 2) Não de meu conhecimento
- 3) Sim, possuo diagnóstico, contudo, o mesmo não interfere no meu aprendizado
- 4) Talvez, mas nunca investiguei com profissional
- 5) Sim, e o mesmo interfere diretamente em meu aprendizado
- 6) Outro

1.b Tem dificuldade de compreender os conteúdos?

- 1) Não
- 2) Sim, em parte, mas não estudo, logo não consigo responder com precisão esta questão
- 3) Sim, em parte, mas estudando mais consigo assimilar com melhor compreensão
- 4) Sim, em parte, mesmo estudando muito, alguns conteúdos são de difícil compreensão para mim
- 5) Sim, mesmo com muito empenho, estou com grande prejuízo na aprendizagem
- 6) Outro

1.c Como foi sua trajetória escolar?

- 1) Trajetória escolar tranquila, com bom desempenho

- 2) Apresentava algumas dificuldades, mas, com bastante estudo, superava as dificuldades
- 3) Possuía as mesmas dificuldades e queixas que tenho atualmente
- 4) Tive suporte ou acompanhamento profissional devido às dificuldades
- 5) Precisava de suporte para dar conta do que era requerido para aprendizagem, porém, não o tive
- 6) Outro

2 Aspectos comportamentais

2.a Sobre hábitos de estudos:

- 1) Sim, estudar faz parte de minha rotina e percebo os efeitos positivos deste hábito em minha aprendizagem.
- 2) Estudo somente para provas e avaliações
- 3) Sim, porém, procrastino, acumulando afazeres, com tarefas inacabadas
- 4) Não tenho motivação para estudar, percebo que falta entusiasmo em minha rotina
- 5) Não estudo, percebo desorganização em minha rotina
- 6) Outro

2.b Sobre sua dedicação ao que propõe o âmbito acadêmico

- 1) Assiduidade às aulas, mantendo o foco nas mesmas, com materiais e tarefas em dia
- 2) Assiduidade e foco às aulas, com materiais e tarefas com dedicação ineficiente
- 3) Faltas às aulas e desorganização atrapalham a rotina
- 4) Me considero uma pessoa pouco dedicada
- 5) A desorganização sempre fez parte da minha trajetória escolar
- 6) Outro

2.c Sobre o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio lógico, diria:

- 1) Desenvolvimento satisfatório
- 2) Desenvolvimento pouco satisfatório. Distração com facilidade, dificuldade em focar no que está sendo apresentado
- 3) Tenho dificuldades nos aspectos citados, mas não tenho prejuízos acadêmicos neste sentido, pois tenho hábito de anotar ou registrar, para atender as demandas e compromissos

- 4) Tenho dificuldades nos aspectos citados, mas não tenho prejuízos acadêmicos neste sentido, e, não tenho hábito de anotar ou registrar
- 5) Tenho dificuldades nos aspectos citados, e tenho prejuízos acadêmicos. O hábito de anotar ou registrar para atender as demandas e compromissos ajudaria neste sentido.
- 6) Outros

2.d Gestão do tempo

- 1) Acredito que tenho uma boa administração do meu tempo
- 2) A administração do meu tempo poderia ser mais eficiente
- 3) Tenho organizado cronogramas para melhor aproveitamento do tempo, o que tem ajudado em minha rotina
- 4) Tento ter uma boa gestão do meu tempo, contudo, a distração com outras situações do cotidiano interfere no meu planejamento, portanto, não consigo segui-lo
- 5) Já tentei organizar cronogramas para aproveitar melhor meu tempo, mas não funcionam
- 6) Outros

Aferição e análise das respostas

Caso 1

Se em 5 das 7 questões propostas marcou 1 como opção:

É crucial organizar sua rotina, reservando dias e horários específicos para atividades e estudos. A gestão eficaz do tempo é um dos elementos mais impactantes para alcançar um desempenho acadêmico satisfatório. A frequência regular e o registro metódico das aulas são recursos essenciais para otimizar seu rendimento. Adotar novos hábitos de estudo, incluindo momentos adequados para descanso, lazer e outras atividades, certamente contribuirá positivamente para seu processo de aprendizagem. A autodisciplina, que envolve a habilidade de priorizar tarefas e manter controle sobre elas, é fundamental. Não hesite em dialogar com seus professores e participar ativamente das aulas, fomentando uma interação significativa entre os conhecimentos já adquiridos e os novos conteúdos em aprendizado.

Caso 2

Se em 5 das 7 questões propostas marcou 2 ou 3 (ou ambos) como opção:

Os sintomas apresentados ou as queixas trazidas não parecem ser recentes, indicando a necessidade de um acompanhamento psicopedagógico para uma avaliação mais aprofundada e um encaminhamento adequado ao caso. É fundamental reconhecer que a formação de hábitos não ocorre de maneira instantânea; requer persistência e disciplina ao longo do tempo. Recomenda-se investir no autoconhecimento, considerando a possibilidade de investigar a modalidade de aprendizagem com a orientação de um profissional. Procurar compreender a melhor maneira de aprender, de maneira preventiva, pode envolver a definição de atribuições específicas para oportunizar um desempenho mais eficaz.

Caso 3

Se em 5 das 7 questões propostas marcou 4 ou 5 (ou ambos) como opção:

É crucial contar com a orientação de um profissional para analisar e oferecer suporte na criação de uma rotina adequada, além de auxiliar nos estudos e encaminhamentos necessários. Não hesite em buscar ou dar continuidade ao auxílio profissional, pois isso é essencial para evitar possíveis prejuízos na aprendizagem. Considerando as dificuldades apresentadas, intervenções respaldadas por um profissional são recomendadas. A utilização de instrumentos avaliativos específicos pode ser fundamental para investigar os fatores que estão prejudicando a aprendizagem, bem como para identificar mecanismos e estratégias que facilitarão esse processo. É possível que a avaliação envolva a colaboração de outros profissionais para um entendimento abrangente e eficaz do quadro em questão.

Caso 4

Se em 5 das 7 questões propostas marcou 6 como opção:

Buscar efetivamente o apoio profissional é essencial para investigar minuciosamente as interferências no seu processo de aprendizagem. Caso já esteja em processo de investigação, é crucial dedicar atenção a todas as áreas envolvidas, não se limitando apenas às questões acadêmicas.

Considerações

A pesquisa teve como objetivo principal a criação de um instrumento destinado à identificação das dificuldades enfrentadas por universitários. Conclui-se que nem toda busca por apoio psicopedagógico se revela imprescindível, o que poderia resultar em uma demanda excessiva de estudantes procurando por esse tipo de atendimento. Embora seja responsabilidade do psicopedagogo investigar as dificuldades de aprendizagem, essa tarefa demanda atenção, conhecimento, prática e responsabilidade para discernir os fatores que interferem na aprendizagem do aluno. O Inventário de Rastreio das Dificuldades do Ensino Superior (IRDES) se destaca como um instrumento valioso, fornecendo *insights* que podem orientar o estudante, oferecendo uma leitura prévia do caminho a ser seguido, seja para o gerenciamento autônomo da aprendizagem ou como um primeiro passo em direção à avaliação psicopedagógica mais aprofundada.

No entanto, é crucial reconhecer as limitações desta pesquisa e do próprio instrumento desenvolvido. A escassez de literatura existente na área dificultou a estabelecimento de relações e a corroboração dos achados. Além disso, a restrição no número de participantes e a coleta de dados em um único local impedem a generalização dos resultados. Diante dessas limitações, é imperativo incentivar e dar continuidade a pesquisas na área, visando aprimorar a compreensão das dificuldades enfrentadas pelos universitários e a eficácia de instrumentos como o IRDES.

Referências

- Associação Brasileira de Psicopedagogia. (2019). *Código de Ética da Psicopedagogia*. ABPp. <https://www.abpp.org.br>
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (vol. 2, pp. 89-195). Academic Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (vol. 8, pp. 47-89). Academic Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). Greenwood.
- Bossa, N. (2019). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática* (6ª ed.). Artes Médicas.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde (2016). Resolução N° 510, de 7 de abril de 2016. *Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais*. Ministério da Saúde https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.htm
- Cabral, L. S. A., & Santos, B. C. dos (2017). Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. *Inclusão Social*, 11(1), 105-117.
- Castells, M (1999). *A Sociedade em Rede*. Paz e Terra.
- Collins, R (1979). *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Academic Press.
- Coll, C. (1996). *Psicologia y curriculum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración de los currícula escolares*. Paidós.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artmed.
- Ferrari, R. de F., & Nogaro, A. (2023). Aprendizagem e construção do conhecimento no contexto da formação universitária. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(8), 6798-6824. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n8-001>
- Fiorin, B. P. A., & Pavão, S. M. de O. (2020). Educação superior e o apoio especializado à aprendizagem. In C. E. S. B. Dias, & M. C. S. Toti (Orgs.), *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no Ensino Superior brasileiro*. Pedro & João Editores.
- Gomes, C. C., & Pavão, S. M. de O. (2021). Intervenção psicopedagógica no Ensino Superior. *Construção Psicopedagógica (São Paulo)*, 29(30), 37-49. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542021000100004&lng=pt&nrm=iso
- Grapiglia, F. X., Pavão, S. M. de O, & Souza, C. S. (2019). A psicopedagogia como aliada na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. In S. M. de O Pavão, & A. C. O. Pavão (Orgs.), *Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo*. FACOS-UFESM.
- Kafrouni, R. S. A., Domingues, R. de C., & Antunes, A. P. L. (2020). Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes. In P. M. F. de, Camargo, & A. C. L. Venâncio (Orgs.), *Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão*. Editora Fi.
- Mantoan, M. T. E. (2000). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- McGeoch, J. A. (1932). Forgetting and the law of disuse. *Psychological Review*, 39(4), 352-370. <https://doi.org/10.1037/h0067453>
- Moreira, M. P. (2015). *Avaliação psicopedagógica e suas contribuições na hipótese diagnóstica da deficiência intelectual*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1241>

- Oliveira, K. L. de. (2023). *O planejamento e a avaliação no enfrentamento das dificuldades de aprendizagem: Considerações teóricas*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho].
- Passos, E., & Barros, R. B. de. (2020). Por uma política da narratividade. In E. Passos, V. Kastrup, & L. da Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Sulina.
- Pereira, D. S. de C. (2009). Diagnóstico e intervenção psicopedagógica com adultos: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 265-273.
- Piaget, J. (1973). *A epistemologia das relações*. Forense Universitária.
- Ribeiro, M. M. F., Melo, J. D. C., & Rocha, A. M. C. (2019). Avaliação da Demanda Preliminar de Atendimento Dirigida pelo Aluno ao Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante da Faculdade de Medicina (Napem) da Universidade Federal de Minas Gerais. *Revista Brasileira De Educação Médica*, 43(1), 91-97. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v43suplemento1-20190042>
- Ricoeur, P. (1997). *A metáfora viva*. Loyola.
- Romero, R., & Albrecht, A. R. M. (2022). *Psicopedagogia escolar como trabalho preventivo em relação às dificuldades de aprendizagem e o papel do psicopedagogo em uma instituição escolar*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário Internacional – UNINTER]. <https://repositorio.uninter.com/handle/1/1054>
- Rosário, P., Núñez, J. C., & González-Pianda, J. A. (2018). *Comprometer-se com o estudar na universidade: “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”*. Edições Almedina / eBook Kindle.
- Silva, J. O. da. (2014). Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 95(240), 414-430.
- Souza, C. R. S. (2019). *Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta avaliação como processo*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Maria].
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2ª ed.). University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wachowicz, L. A. (2004). A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In S. Castanho, & M. E. L. M. Castanho (Orgs.), *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora* (2ª ed.). Papirus.
- Wallon, H. (2007). *Psicologia e educação*. Edições Loyola.
- Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.
- Zabala, A. (2015). *A prática educativa: como ensinar*. Artes Médicas.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: The Emergence of a Social Cognitive Perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201.

Correspondência

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Universidade Federal de Santa Maria
Av. Roraima, 1000 – Bairro Cidade Universitária-Camobi
– Santa Maria, RS, Brasil – CEP 97105-900
E-mail: silvia.pavao@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.