

Inclusão no Ensino Superior: um olhar da Psicopedagogia em relação a estudantes com deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem

*Marlene Rozek
Gabriela Dal Forno Martins*

Resumo: O presente estudo teve como foco o trabalho de atendimento psicopedagógico que vem sendo desenvolvido em uma universidade, com alunos que apresentam alguma deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem. Nesse sentido, buscou descrever as concepções dos profissionais a respeito dos fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes atendidos pelo serviço e caracterizar as principais intervenções realizadas nesse contexto. Entrevistaram-se cinco profissionais que realizavam os atendimentos e suas respostas foram analisadas através de uma análise de conteúdo qualitativa. Os resultados indicaram que aspectos emocionais se destacaram enquanto fatores que interferem no processo de aprendizagem dos estudantes e que os mesmos, algumas vezes, foram vistos como dissociados dos aspectos cognitivos. Adaptar as intervenções psicopedagógicas para o atendimento de adultos foi considerado um desafio para os profissionais, os quais salientaram a utilização da escuta e do apoio emocional como ferramentas centrais nesse processo, ainda que, na percepção de alguns, fujam do protocolo psicopedagógico tradicional.

Palavras-chave: Ensino Superior; Educação Inclusiva; Psicopedagogia; Deficiência; Aprendizagem

1. Introdução

Nos últimos anos, no Brasil e em outras partes do mundo, tem-se verificado uma mudança bastante significativa no perfil do estudante que ingressa no Ensino Superior (ALMEIDA et al., 2012; STEVENS, 2014). Essa mudança se deve, em grande parte, às políticas equitativas de acesso e trouxe consigo um novo desafio às universidades: garantir não só o acesso, mas sobretudo a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes (ALMEIDA et al., 2012; SARAVALI, 2005).

Diante disso, torna-se importante reconhecer a diversidade nas trajetórias pessoais e escolares vivenciadas pelos estudantes até chegarem à universidade. Atualmente, muitos estudantes são os primeiros membros de suas famílias a cursar o Ensino Superior, o que significa que podem ter tido pouco contato com “artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica” (ALMEIDA et al., 2012, pp. 906) e, até mesmo, um histórico anterior de escolarização de baixa qualidade. Além disso, muitos estudantes são adultos, trabalhadores, com pouco tempo para se dedicarem ao estudo (STEVENS, 2014). Finalmente, verifica-se também um aumento gradativo de alunos com deficiência no Ensino Superior (INEP, 2014),

cujas especificidades no processo de aprendizagem também representam um desafio à universidade.

Dessa forma, embora o Ensino Superior tenha sido incluído mais tardiamente na pauta das discussões sobre as políticas de Educação Inclusiva no país (MARIAN; FERRARI; SEKKEL, 2007; SANTOS; HOSTINS, 2015), entende-se hoje que é inevitável não só reconhecer essa necessidade, como também avançar no sentido de pensar a inclusão nesse contexto pelo viés pedagógico (SANTOS, HOSTINS; 2015). Segundo Rodrigues (2004), a universidade tem se preocupado pouco com as metodologias de ensino e com as causas de sucesso/insucesso acadêmico. Nesse sentido, para esse autor, a dificuldade em oferecer oportunidades mais iguais aos alunos e garantir seu sucesso passa, principalmente, pela concepção de ensino e aprendizagem adotada tradicionalmente na universidade.

A atuação pautada na lógica da Educação Inclusiva deve partir de uma concepção de aprendizagem e desenvolvimento que contemple a historicidade do sujeito e de seus processos singulares de construção do conhecimento. Considera-se, então, que as estruturas do conhecimento são construídas pelo sujeito ao longo de sua história de interação com o meio, ainda que alicerçadas na inteligência enquanto aptidão humana (PAIN, 1988). Nesse mesmo sentido, entende-se que o avanço no desenvolvimento cognitivo também é um processo singular, de modo que não necessariamente todos os sujeitos, de forma invariável, chegarão aos níveis cognitivos mais avançados (BECKER; MARQUES, 2000). Para esses autores, esse é um equívoco comum quando se interpreta a teoria construtivista de Piaget. Este afirma que a passagem de um estágio ao outro “depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação” (PIAGET, 1973, p.4).

Portanto, o conhecimento é adquirido na elaboração conjunta do sujeito que ensina e do que aprende (PAIN, 1988). Para Vygotsky (1991), é na relação com os outros e por meio dela que acontece a conversão dos processos da dimensão social para a dimensão individual, base do processo de aprendizagem. Dessa forma, para o autor, o ambiente social, construído historicamente, fornece as ferramentas físicas e simbólicas que o organismo vai usar como mediador nesse processo.

Considera-se, então, que a construção do conhecimento envolve experiências individuais que motivam os sujeitos a aprender ou a não aprender, ou seja, toda aprendizagem está vinculada a significações muito particulares a cada sujeito. Por exemplo, para Becker e Marques (2000), o processo de aprender implica, inevitavelmente, uma ambivalência afetiva, já que envolve a aceitação de que ainda não se sabe algo e, ao mesmo tempo, o prazer da

descoberta. A forma como cada sujeito lida com essa ambivalência é algo muito peculiar e pode estar relacionada, dentre outros fatores, à sua percepção de autoeficácia, ou seja, o quanto o sujeito se julga competente para alcançar determinadas realizações (SOUZA, 2010).

Levando em conta todos esses aspectos, é plausível admitir que dificuldades na aprendizagem podem estar relacionadas, mas não necessariamente, a deficiências intelectuais, sensoriais, etc. (SARAVALI, 2005). Para essa autora, em muitas situações, tais dificuldades resultam de falhas interacionais, ou seja, falhas na relação do sujeito com o meio que alteram ou obstruem o desenvolvimento cognitivo. Isso pode ocorrer inclusive entre alunos com deficiência, que, muitas vezes, têm seus potenciais de aprendizagem menosprezados e, conseqüentemente, tendem a ser pouco solicitados pelo meio.

Como isso tudo pode ser pensado quando o aluno é adulto e frequenta o Ensino Superior? Para Saravali (2005), é possível pensar em dois perfis de alunos adultos. Em um deles, o adulto já atingiu o nível formal do desenvolvimento cognitivo, mas isso não significa que necessariamente aplicará essa lógica a todos os conteúdos aos quais for exposto. Por outro lado, há alunos que ainda não construíram as estruturas formais, especialmente em função de percursos desfavoráveis em seu processo de escolarização.

Obviamente que esses dois perfis podem ser pensados, de forma didática, como dois extremos de um contínuo, entre os quais se encontram tantos outros. Ademais, para além das questões envolvendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, é necessário considerar outros aspectos que permeiam sua aprendizagem. Dentre esses, pode-se citar os desafios inerentes ao contexto universitário e ao ciclo de vida do aluno que nele ingressa. O aluno, geralmente em transição para a vida adulta, deve adaptar-se a uma nova lógica de construção do conhecimento, pautada, principalmente, por uma postura de maior autonomia e independência em relação à figura do professor e da própria família (ALMEIDA, 2007; CUNHA; CARRILHO, 2005). Nesse sentido, deve ser capaz de utilizar um conjunto de estratégias de aprendizagem, que permitam maior autorregulação (SOUZA, 2010; TAVARES et al., 2003). Também deve lidar com o desafio de inserir-se em um novo, ampliado e diversificado grupo social, o que nem sempre é fácil (ALMEIDA, 2007). Fora isso, há a necessidade de escolher uma profissão e de avaliar continuamente a pertinência dessa escolha (ALMEIDA, 2007; BARDAGI; HUTZ, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2014).

Outro fator não menos importante na adaptação e no sucesso acadêmico dos estudantes universitários diz respeito às condições que a universidade oferece, tais como a qualidade do ensino em sala de aula (MAGALHÃES, 2013; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011) e serviços institucionais de apoio ao estudante. Quanto a esse último,

discussões sobre a aprendizagem no Ensino Superior, incluindo aquelas inseridas no campo da Educação Inclusiva, são unânimes ao apontar a necessidade de serviços de apoio psicopedagógico aos estudantes (ALMEIDA et al., 2012; FARIA, 2010; PEREZ et al., 1999; SARAVALI, 2005). Porém, ressalta-se que o tema da Psicopedagogia no Ensino Superior ainda foi pouco explorado em pesquisas nacionais (FARIA, 2010).

Diante de tais questões, o presente estudo nasce da necessidade de estabelecer um processo reflexivo sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido em uma universidade brasileira, com alunos que apresentam alguma deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem. Nesta universidade, esse trabalho é feito por um serviço de atendimento psicopedagógico, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em parceria com um serviço de ação interdisciplinar institucional (Centro de Atenção Psicossocial). Por meio desse último são encaminhados os acadêmicos que necessitam de atendimento psicopedagógico em função de dificuldades apresentadas.

O serviço de atendimento psicopedagógico atende a comunidade externa e interna desde o ano de 2006. Esse serviço envolve o diagnóstico e a intervenção nos processos de aprendizagem e é realizado pelos estagiários do Curso de Especialização em Psicopedagogia do Programa de Pós-Graduação em Educação, com supervisão de professores do curso. Assim, o presente estudo teve como objetivos descrever as concepções dos profissionais sobre os fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes universitários atendidos pelo serviço de atendimento psicopedagógico e identificar e caracterizar as principais intervenções realizadas durante tais atendimentos.

2. Método

Participantes

Participaram do estudo cinco profissionais que haviam prestado atendimentos psicopedagógicos a estudantes universitários. Todos os profissionais eram ex-alunos do Curso de Especialização em Psicopedagogia do Programa de Pós-Graduação em Educação e realizaram os referidos atendimentos por ocasião do estágio curricular nesse curso.

Instrumentos e procedimentos de coleta

Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada, elaborada para este estudo, a partir das seguintes perguntas norteadoras:

1. Como se dá o processo de aprendizagem dos acadêmicos encaminhados ao serviço?

2. Quais os fatores intervenientes no processo de aprendizagem desses acadêmicos?
3. Como se dá a intervenção psicopedagógica com esses sujeitos?

Tal instrumento foi aplicado individualmente com cada participante, logo após aceitarem participar do estudo e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas foram realizadas por dois integrantes da equipe de pesquisa, gravadas e transcritas para a análise.

Procedimentos de análise

A análise dos dados baseou-se em uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e analítico. A pesquisa qualitativa, de acordo com MINAYO (1998, p. 22), “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Nesse sentido, realizou-se uma análise de conteúdo qualitativa (BARDIN, 2010), buscando explorar não a frequência de respostas em cada categoria, mas sim as nuances de significado em cada uma delas. Tendo como base esse referencial, realizaram-se os seguintes procedimentos: 1. Leitura inicial, exploração, preparação e organização do material; 2. Identificação das unidades de análise, elaboração das categorias e classificação das unidades nas categorias; 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação a partir de elementos contextuais e apoio na literatura. A Tabela 1 apresenta os eixos temáticos e categorias resultantes desse processo.

TABELA 1. Eixos temáticos e categorias resultantes do processo de análise

Fonte: Elaborada pelas autoras

3. Resultados e Discussão

Os resultados serão expostos conforme os eixos temáticos e as categorias apresentadas na Tabela 1. Vinhetas ilustrarão os principais resultados de cada categoria, os quais serão

Eixos temáticos	Categorias
<i>Fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes</i>	Aspectos emocionais
	Déficits cognitivos
	Qualidade da experiência de escolarização anterior à universidade
	Relação professor-aluno
	Relação colegas-aluno
<i>Intervenções psicopedagógicas realizadas</i>	Construção conjunta com aluno de um entendimento a respeito de suas dificuldades
	Escuta e apoio emocional
	Investigação sobre aspectos pessoais da história e vida atual do aluno
	Investigação sobre desempenho acadêmico do aluno
	Investigação sobre desenvolvimento cognitivo e psicomotor por meio da aplicação de testes/jogos/tarefas
	Auxílio na organização e no planejamento de estratégias de estudos
	Estímulo para que o aluno simule situações acadêmicas desafiadoras dentro do <i>setting</i> do atendimento
	Identificação e fortalecimento de recursos e potencialidades do aluno
	Incentivo à autonomia psicológica e independência do aluno
	Estimulação cognitiva
	Apoio e orientação a famílias
	Contato com os professores e com os coordenadores de cursos e orientação a esses profissionais

discutidos à luz da literatura revisada.

Fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes

Os participantes foram unânimes ao citar a categoria *aspectos emocionais* como fator que está intimamente ligado às dificuldades acadêmicas dos estudantes. Foi mencionado, por exemplo, a desmotivação e a insegurança do aluno, possivelmente relacionadas a um histórico de reprovação em sua vida escolar. Além disso, salientou-se também a presença do medo diante de desafios da vida universitária e de uma autoimagem empobrecida em relação às próprias competências, aspecto já ressaltado na literatura (SOUZA, 2010): “[...] o medo é um exemplo típico, o medo que eles têm de apresentar um trabalho, e isso pode fazer com que eles desistam e é muito fácil isso; é muito fácil desistir no primeiro sintoma ali de ‘Eu não vou conseguir’” (P1)¹.

¹ Todas as vinhetas estão identificadas por meio da letra “P”, precedida do código de cada participante. As falas foram transcritas na íntegra, mantendo-se a linguagem utilizada pelo participante, ainda que, eventualmente, possa apresentar incorreções gramaticais.

Outro participante, por sua vez, enfatizou questões emocionais ligadas à baixa autonomia e independência do aluno em relação à família. Nesse sentido, há um entendimento de que tais características são importantes para o enfrentamento dos diferentes desafios da vida universitária e para uma melhor adaptação a esse contexto (ALMEIDA, 2007; CUNHA; CARRILHO, 2005), inclusive com repercussões no processo de aprendizagem:

Meu objetivo com ela era que ela conseguisse se emancipar um pouco mais, porque ela era bastante dependente da família; os pais tratavam como se fosse uma criança de idade mais reduzida, e ela, por sua vez, atendia essa demanda. [...] mas, ao mesmo tempo, ela tinha outras demandas da vida dela que já eram condizentes com uma pessoa de 21 anos que era o que ela tinha, inclusive na faculdade; essas demandas eram maiores do que ela conseguia suportar naquele momento; então, com ela e com a família, comecei um processo mais de emancipação pra ela poder ser mais independente, encontrar outras possibilidades de ação diante das dificuldades que ela encontrava, principalmente com o foco na aprendizagem dela (P4).

A análise da categoria *aspectos emocionais* permitiu, portanto, que se identificasse, dentre os participantes, uma concepção de aprendizagem que considera a influência não somente de aspectos cognitivos, como também interacionais e emocionais (PAIN, 1988). No entanto, algumas falas revelaram que, apesar de terem tal compreensão, nem todos os profissionais têm clareza se atuar sobre aspectos emocionais deveria ser uma atribuição da Psicopedagogia: “[...] Então, ao mesmo tempo em que tu tens essas questões de aprendizagem, de desenvolvimento, também tem as questões emocionais, que não cabem especificamente ao psicopedagogo ” (P2).

Talvez essa dúvida decorra do entendimento de que, apesar de aspectos cognitivos, emocionais e interacionais influenciarem o processo de aprendizagem, tal influência ocorreria de forma independente ou dissociada. Essa visão, porém, não foi homogênea entre os participantes, já que um, em especial, demonstrou entender todos esses elementos como indissociáveis e mutuamente influentes:

Essa menina, por exemplo, ela disse que tinha um interesse muito grande em cozinhar, e a mãe dela não deixava ela tocar no fogão; então ela só podia fazer coisa que não mexia com calor, que a mãe tinha um medo que ela se queimasse. Daí a gente foi preparando ela aos poucos para ela dizer pra família que ela tinha condições e que ela desejava aquilo, que era um desejo dela [...] E esse processo estava muito vinculado com a autonomia dela em função das aprendizagens dela, que ela não ficasse dependente do que o professor falasse: ‘Olha tu tem que estudar isso e isso e isso’, mas que ela buscasse, que buscasse os monitores (P4).

Visão semelhante também pode ser identificada entre um participante que ressaltou que dificuldades na aprendizagem poderiam também estar associadas à *qualidade da*

experiência de escolarização anterior à da universidade. Pobres oportunidades escolares resultariam no não desenvolvimento de estruturas cognitivas formais, que tendem a ser pouco mobilizadas por um ensino tradicional:

Os alunos da pública têm um texto, seja de história, geografia ou português; a pergunta que o professor dá é uma pergunta que ele procura a palavra da pergunta, ele vê onde está o parágrafo e copia o parágrafo. [...] É [uma lógica] reprodutora, de identificar onde está; nunca é uma coisa de analisar, de refletir, de fazer um julgamento, porque exige muito mais [...] (P5).

Nesse sentido, evidencia-se uma concepção de aprendizagem que considera a interação entre aquele que ensina e aquele que aprende, ressaltando a historicidade e o caráter dinâmico e singular do processo de construção do conhecimento pelo sujeito (BECKER; MARQUES, 2000; PAIN, 1988; VYGOTSKY, 1991). Considerando essa concepção, para esse mesmo participante, muitos casos erroneamente diagnosticados como de déficit cognitivo, na verdade, são casos em que o aluno possui um potencial, mas não desenvolveu as estruturas necessárias, o que, conforme Saravali (2005), pode ocorrer inclusive com alunos adultos que chegam à universidade:

[...] tem a questão cognitiva do cara exercitar outras formas de pensar que não foi colocada nessa proposta de atividade, que exige outra forma de pensar, que ele não tem um déficit, ele tem capacidade, potencial. [...] Eu acredito que a potência, a capacidade estão ali” (P5).

Destaca-se, nesta fala, uma visão dinâmica das dificuldades na aprendizagem, entendidas não como uma fatalidade, algo dado e imutável, mas como um processo aberto. Ainda que eventuais deficiências possam interferir na aprendizagem, não se pode negar o papel das interações ou das oportunidades que o meio oferece para mobilizar o sujeito rumo ao avanço em seu desenvolvimento (SARAVALI, 2005). Inclusive, como enfatizado por um participante, deve-se ter cautela quanto a reduzir o entendimento sobre as dificuldades na aprendizagem a “bloqueios emocionais”, uma vez que tal compreensão também inviabiliza possíveis intervenções ou caminhos para o aprender:

[...] quem não teve experiência com ensino, quem não foi professora, quem não ensinou, então, quando se vê diante do paciente que está com esse problema de aprendizagem, o mais fácil é cair pra esse lado emocional [...] como é que tu constróis a escrita, como tu fazes os cálculos, como chega numa fração... mas como é que constrói isso na cabeça de um sujeito, como é que tu constrói um número decimal se tu não sabes como esse conceito é construído, e o cara chega e não consegue nada daquilo? A primeira coisa é que o cara está bloqueado [...] (P5).

Uma visão mais reducionista sobre as dificuldades na aprendizagem também se evidenciou quando um participante afirmou que estudantes universitários com dificuldades na aprendizagem provavelmente apresentariam mais “problemas emocionais” que eventuais déficits cognitivos, já que, caso contrário, muitos nem chegariam à universidade. Por um lado, é possível, realmente, que a maior parte dos estudantes universitários não apresentem déficits ou deficiências cognitivas, suspeita levantada somente por um participante em relação ao aluno por ele atendido. No entanto, não se pode descartar a possibilidade de que, ainda assim, muitos apresentem falhas no desenvolvimento das estruturas cognitivas, e que tais falhas possam estar associadas a questões emocionais e interacionais (SARAVALI, 2005).

Por fim, dois outros fatores intervenientes no processo de aprendizagem dos estudantes seriam os que dizem respeito à *sua relação com professores e colegas*. No primeiro caso, os participantes afirmaram que a proximidade com o professor facilita a aprendizagem e promove uma atitude positiva diante do conteúdo: “A vontade de mostrar que ‘eu consigo’ é muito maior quando ele tem essa aproximação com o professor, independente das disciplinas serem disciplinas mais complicadas ou mais simples” (P1). Entende-se também que especialmente os alunos com dificuldades na aprendizagem precisam do incentivo do professor e maior flexibilidade quanto às suas estratégias didáticas e avaliativas: “[...] Que ela pudesse ser avaliada dentro do processo dela e dentro da exigência da disciplina, mas com um olhar diferenciado; acho que é isso que é mais importante dentro do processo” (P3). De forma semelhante, os participantes acreditam que o bom acolhimento e a aceitação dos colegas facilitam o processo de aprender daqueles que possuem maior dificuldade, uma vez que o distanciamento e a exclusão, mais salientes nos trabalhos em grupo, desmotivam o aluno.

Intervenções psicopedagógicas realizadas

Identificou-se grande diversidade de intervenções psicopedagógicas realizadas pelos profissionais durante os atendimentos aos estudantes. Algumas delas tinham como foco o acolhimento do aluno e a busca de maior compreensão sobre suas demandas. De forma recorrente, os participantes salientaram que as intervenções precisavam ser adaptadas, considerando que o paciente era um adulto. Daí a necessidade de *construir um entendimento conjunto com aluno a respeito de suas dificuldades*, já que, diferentemente da criança, que vem encaminhada pela família, os estudantes universitários são convidados a realizar os atendimentos, ainda que não tenham clareza de suas dificuldades e que nem sempre estejam dispostos a se envolver no processo:

[...] só que o aluno não via isso nele, não reconhecia; a queixa era só de reprovação nas disciplinas, mas que, na opinião do aluno, ele estudava e estava tudo certo, porém ele passava em disciplinas práticas do curso de educação física e nas teóricas ele reprovava, de poder conseguir entender o que estava acontecendo e que ele percebesse a sua dificuldade. [...] (P2).

Da mesma forma, a *escuta e o apoio emocional* foram citados como intervenções necessárias quando se trata de um paciente adulto. A escuta permite entrar em contato com a pessoa e suas experiências, independentemente de seu diagnóstico. Além disso, permite criar uma zona de identificação e empatia entre aluno e profissional:

[...] pelo tempo que já atendo ela, pela relação que nós temos, eu não vejo ela como uma portadora de Síndrome de Down. Eu vejo ela como uma menina que senta na minha frente e ela tem tempo para expor as coisas que, às vezes, ela não quer expor em casa, os sentimentos que, às vezes, ela não quer levar para casa, e que ela sabe que isso foi uma coisa trabalhada; ela sabe que a pessoa que está ali na frente dela já passou por isso. Então, a questão da Síndrome fica um pouquinho de lado; a gente está falando de aluno para aluno, nesse momento, só que um aluno que tem uma experiência, que já pensou muitas vezes: ‘Putz, mas está difícil, né? Mas vamos lá’ Então cabe o quê? Por isso que eu lhe digo, como é importante esquecer um pouco as testagens, esquecer um pouco a coisa mais prática e partir para uma conversa, partir para uma escuta [...] (P1).

É interessante notar que, ao final desta fala, o participante demonstra compreender a escuta como um “sair do protocolo”, o que foi bastante enfatizado também por outros participantes. A escuta, diferentemente de outras ferramentas, permitiria captar aspectos implícitos relacionados às dificuldades do aluno. Além disso, a escuta surge como uma ferramenta possível, diante da escassez de outros instrumentos para o trabalho com adultos:

O que a gente fez eu escutava muito; tinha o espaço de escuta muito grande porque eu precisava entender o que se passava na cabeça dela, mas, como eu te disse, eu não tinha instrumentos adequados para trabalhar com aquela adulta. Então fui fazendo e eu consegui dela que expressasse as dificuldades [...] (P3).

Os participantes relataram também a importância de investigar três aspectos no início e ao longo dos atendimentos: *história e experiência de vida atual do aluno, desempenho acadêmico* nas diferentes disciplinas e *desenvolvimento cognitivo e psicomotor por meio da aplicação de testes/jogos/tarefas*. Quanto ao primeiro, destacou-se que é o próprio aluno adulto que narra sua história, o que em alguns momentos impede uma análise mais fidedigna e completa de seu desenvolvimento, em contraponto com a história de vida da criança, que é narrada pelos pais. A investigação sobre o desempenho acadêmico, por sua vez, pareceu

relacionar-se a uma necessidade do profissional acompanhar o envolvimento do aluno nas atividades acadêmicas:

[...] depois desse passo, no caso do aluno adulto, a gente passa pelas matérias, disciplinas [...] Porque é necessário um acompanhamento; querendo ou não, nós estamos ali para acompanhar esse aluno, então eu passo pela disciplina... e aí, alguma coisa no Moodle? Deu uma olhada? Vamos dar uma olhadinha. Tem que ter um pouquinho desse lado de cobrança, porque, às vezes, é a única hora que eles têm para serem cobrados [...] (P1).

Já a aplicação de testes/jogos/tarefas para fins de avaliação foi mencionada com cautela pelos participantes, considerando que muitos alunos adultos já chegam ao atendimento com diagnósticos realizados anteriormente. Em alguns casos, testes complementares foram aplicados para conhecer com mais detalhes alguns aspectos do desenvolvimento ou descartar déficits cognitivos. Por outro lado, uma participante ressaltou que não seguiu o protocolo de avaliação psicopedagógica padrão, tendo em vista que, pelo fato de o aluno ser adulto, já estaria no período operatório formal:

Na verdade, as etapas do diagnóstico que geralmente é feito com a criança e o adolescente é uma; com adultos não temos como seguir as mesmas etapas até porque parte-se do princípio de que já está no operatório formal, ou seja, ela já passou dos estágios que investigamos quando é menor (P2).

Considerando todas as intervenções descritas até aqui, percebe-se o quanto o trabalho com o aluno adulto é pensado geralmente na comparação com o trabalho com a criança. Com o adulto, seria necessário sair do protocolo psicopedagógico padrão, o que parece não ser tão confortável e seguro para os participantes. Isso pode ser um reflexo do quanto o escopo e as ferramentas da Psicopedagogia voltada para o aluno adulto, no Ensino Superior, precisam ainda ser mais discutidas e definidas (FARIA, 2010). Também pode refletir a permanência de interpretações equivocadas sobre a teoria de Piaget, em especial, a que diz respeito aos estágios de desenvolvimento cognitivo.

No entanto, mesmo diante de tais aspectos, os participantes citaram diversas intervenções realizadas para atender as necessidades específicas dos alunos do Ensino Superior. Muitas delas tinham como objetivo a mudança nos comportamentos, nas crenças e nos sentimentos dos alunos diante de sua aprendizagem e de seu desempenho acadêmico. Nesse sentido, esta foi a intervenção que teve maior destaque: *auxiliar na organização e no planejamento de estratégias de estudos*. Diferentemente de uma aula de reforço, focada no

conteúdo, seu objetivo era o de ajudar o aluno a aprender a aprender. Foram incluídas orientações para o aluno aproveitar melhor o momento da aula, otimizar a leitura de textos, organizar tempo de aprendizagem, descobrir formas mais eficientes de estudo, ou seja, para fomentar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorregulada (SOUZA, 2010; TAVARES et al., 2003):

[...] ela tá com dificuldade em fazer trabalhos, essa é a parte mais prática, ‘Me traz o trabalho’. O que que a gente faz? A gente faz todo um roteirinho de estudos, ‘Vamos pegar este texto aqui, vamos dividir ele; faz pra mim, aqui com canetinha’. Porque a organização eu acho que faz parte desse trabalho; ensinar ela, dar ferramentas a ela pra que ela fora daqui, ela uma hora consiga fazer a coisa sozinha. (P1)

Com objetivo semelhante, também foi mencionada a intervenção de *estimular que o aluno simule situações acadêmicas desafiadoras dentro do setting do atendimento*, visando a antecipar sentimentos de insegurança e medo e a desenvolver estratégias para enfrentá-los:

[...] nós estávamos trabalhando uma disciplina em que essa menina tem que dar uma aula e ela nunca deu uma aula e ela está extremamente estressada com isso [...] E daí a gente parte pra quê? Pra uma parte muito mais prática: ‘Vamos fazer o seguinte: me dá uma aula, me dá essa aula que tu tem que dar’ [...] (P1).

Outra estratégia interventiva utilizada por alguns participantes foi a da *identificação e do fortalecimento de recursos e potencialidades* que o aluno já possuía. Diante da baixa autoestima dos alunos atendidos, salientou-se que era necessário identificar seus potenciais para motivá-los e ajudá-los a ser mais resilientes diante dos desafios da universidade. Percebeu-se que, assim, seria possível estimular seus processos cognitivos e mobilizar sua aprendizagem, o que mostra, mais uma vez, uma concepção de aprendizagem que considera a mútua influência de aspectos cognitivos, emocionais e interacionais (BECKER; MARQUES, 2000; PAIN, 1988; VYGOTSKY, 1991):

[...] Ela me contou que ela gostava muito de desenhar, mas a família não queria que ela desenhasse em casa porque era coisa de criança, então eu disse: bom, já que a tua cadeira lá é de anatomia e de fisiologia e vocês trabalham com as peças, então você pode usar o desenho como suporte pra tua memória. Então ela começou a desenhar as peças todas e me explicava [...] e assim a gente começou a montar uma dinâmica que ela podia aplicar no processo de aprendizagem dela dentro da universidade. (P3)

Essa mesma participante, por sua vez, também afirmou ter realizado um trabalho que visava a *promover a autonomia psicológica e a independência do aluno*. Aprender exige uma

postura de autonomia e, principalmente, na universidade, uma postura de maior independência dos pais e dos professores (ALMEIDA, 2007; CUNHA; CARRILHO, 2005):

No início, o pai trazia e ficava sentado na porta, mas depois, com essa conversa que a gente foi tendo com a família, ela foi se conscientizando que ela já tinha 21 anos e que tinha condições próprias de ser mais individual, de chegar ao prédio; [...] Então todo esse processo a gente foi trabalhando com ela e com a família e, no final do ano, ela estava super orgulhosa porque o pai deixava ela lá no portão da Bento, e ela vinha sozinha pro atendimento e para as aulas (P3).

Também se optou por realizar intervenções voltadas explicitamente à *estimulação cognitiva*, por meio de recursos lúdicos. Destacou-se que, considerando o nível pré-operatório do desenvolvimento cognitivo da aluna, foi necessário recorrer a jogos e recursos concretos (tinta, agulha) para despertar seu interesse e mobilizar suas estruturas cognitivas e emocionais de funcionamento: “[...] Uma vez eu propus a ela trabalhar com agulha, daí ela ficou muito desacomodada que ela não podia mexer na agulha, que ela podia se machucar, podia se espetar, então a gente foi devagar, sem agulha pra começar” (P3).

Finalmente, duas últimas intervenções tinham como foco outras pessoas e profissionais presentes no contexto dos estudantes: família e professores. *Oferecer apoio e orientação às famílias* era necessário para ajudar os pais a apoiar o filho nos desafios acadêmicos, sem, no entanto, torná-lo dependente. Para os participantes, o trabalho com a família visava a reforçar o status de aluno adulto, universitário, para delimitar um espaço entre família e universidade: “[...] E, às vezes, a gente tem que dizer não, não é assim, cada um aqui tem um papel: essa aqui é filha; o senhor é pai; ela tá na faculdade, e o senhor não tá. Então vamos respeitar essas linhas aqui, marcar as diferenças [...]” (P1).

A tarefa de fazer *contato com os professores e coordenadores de cursos e dar-lhes orientação* foi efetivamente realizada por um dos participantes, com o intuito de discutir o processo de avaliação do aluno nas disciplinas. Foram feitos esclarecimentos sobre a singularidade do aluno na expressão oral e escrita e foram dadas sugestões alternativas para o processo avaliativo. No entanto, apesar de não terem relatado a realização de outros contatos, os profissionais, em geral, consideraram importante esse trabalho, o que indica uma compreensão do atendimento psicopedagógico não só em nível individual, mas também institucional (MAGALHÃES, 2013; MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

4. Considerações Finais

O presente estudo buscou descrever as concepções de psicopedagogos a respeito dos fatores intervenientes no processo de aprendizagem de estudantes universitários com deficiências e/ou dificuldades na aprendizagem, bem como identificar e caracterizar as principais intervenções realizadas durante atendimentos psicopedagógicos a tais estudantes. Quanto ao primeiro objetivo, de forma geral, os resultados indicaram uma ênfase nos aspectos emocionais como fatores que intervêm na aprendizagem dos estudantes, embora também se tenha salientado bastante o papel da história de escolarização anterior à da universidade. Além disso, a análise sobre os fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes demonstrou uma diversidade de concepções de aprendizagem entre os participantes, o que provavelmente implica também uma diversidade na forma de condução das intervenções psicopedagógicas.

Relacionado a isso, também se verificou que nem todos os participantes possuíam clareza a respeito do papel do psicopedagogo junto a alunos adultos no Ensino Superior. Nesse sentido, alguns sentiam que precisavam sair do protocolo tradicional da Psicopedagogia e, nesse contexto, a escuta e o apoio emocional foram práticas inevitáveis nos atendimentos. Seria a ênfase nessas práticas resultante de uma compreensão simplificada sobre o processo de aprendizagem no adulto e conseqüentemente sobre as possíveis vias de intervenção psicopedagógica? Essa é uma questão que merece atenção em novos estudos na área.

Por fim, por outro lado, ressalta-se a diversidade de intervenções citadas pelos profissionais em relação aos estudantes atendidos. Essa diversidade parece revelar uma atuação que reflete os inúmeros desafios que os estudantes enfrentam no contexto do Ensino Superior. Daí a importância de serviços dessa natureza, que, obviamente, não dão conta de atender a todas as necessidades dos estudantes, mas que podem servir como ponto de partida para acolhê-los e direcioná-los. Do ponto de vista do processo de aprendizagem, foco principal da intervenção psicopedagógica, destaca-se que o presente estudo fornece alguns indícios de que determinadas concepções e intervenções adotadas pelo psicopedagogo parecem resultar em diferentes experiências para os estudantes no contexto dos atendimentos. Novos estudos, dessa forma, são necessários para se avaliar a eficácia das intervenções, para que sejam focalizados de maneira mais direta seus resultados no processo de aprendizagem, no sucesso acadêmico e na permanência dos estudantes no Ensino Superior.

Referências

ALMEIDA, Leandro Silva. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, v. 14, n. 2, p. 203-215, 2007.

ALMEIDA, Leandro et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 17, n. 3, p. 899-920, 2012.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Cláudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*. **Revista da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde**. ISSN 1413-4063, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. Iwaszko. Aprendizagem humana: processo de construção. **Pátio, Porto Alegre, ano**, v. 4, 2000.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

FARIA, Paula Amaral. Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 16, p. 79-93, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Currículo e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões sobre a docência universitária. In: MELO, F. R. L. (Org.). **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 45-56.

MARIAN, A. L.; FERRARI, Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOREIRA, Laura Ceretta; BOLSANELLO, Maria Augusta; SEGER, Rosangela Gehrke. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, n. 41, 2011.

PAIN, S. **Função da ignorância**. 1 e 2 v. Porto Alegre: Artmed, 1988.

_____. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PEREZ, Pedro Alvarez et al. Intervención psicopedagógica en el ámbito universitario: valoración de una experiencia en el centro superior de educación de la ULL. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, v. 10, n. 18, p. 379-387, 1999.

- PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- RODRIGUES, David. A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, p. 09-15, 2004.
- SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **Educação Temática Digital**, v. 6, n. 2, p. 99, 2005.
- SANTOS, Tatiana dos; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma Revisão da Legislação. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação= Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 3, 2015.
- SOUZA, Liliane Ferreira Neves Inglez de. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar em Revista**, n. 36, p. 95-107, 2010.
- STEVENS, Jeffrey. Perceptions, Attitudes, & Preferences of Adult Learners in Higher Education: A National Survey. **Learning in Higher Education**, p. 65, 2014.
- TAVARES, José et al. Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. **Análise Psicológica**, v. 21, n. 4, p. 475-484, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.