

ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO

Layse Pereira da Costa ²³

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa ²⁴

Resumo

Este trabalho expõe as características e delineamento das ações avaliativas e interventivas realizadas no assessoramento psicopedagógico de uma estudante encaminhada para o Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) com a suspeita de Dislexia. O atendimento ocorreu de forma online, em sessões semanais de 1 hora de duração cada. Dentre as ações realizadas, destacam-se: estímulo às habilidades de leitura, exposição a técnicas de estudo, exercícios de autoavaliação, atividades com rimas, tarefas de nomeação automática rápida e encaminhamento para outros profissionais. Após a intervenção, a aprendente apresentou: uso das estratégias, aumento da motivação e autonomia para os estudos, melhora no rendimento acadêmico e nas relações sociais. Acredita-se que a atuação psicopedagógica tenha sido significativa e contribua para as discussões na área.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Ensino superior; Dislexia; Universitários.

²³ Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

²⁴ Departamento de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

Endereço para correspondência: Layse Pereira da Costa, Universidade Federal da Paraíba, Campus I - Rua José Alexandre de Lira, Bancários, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: laysep.costa@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade descrever as vivências, demandas identificadas, planejamento de avaliação e ações interventivas de um caso atendido no Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE), mediante estágio desenvolvido no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), durante os meses de maio a novembro de 2021.

Por meio dos resultados obtidos, o relato pretende, ainda, contribuir para as discussões acerca da ampliação do universo de atuação psicopedagógica e proporcionar subsídios práticos para o acompanhamento de estudantes universitários com dificuldades na leitura.

O CAPpE é uma iniciativa do departamento de Psicopedagogia da UFPB, cujo o objetivo é oferecer acompanhamento psicopedagógico para os estudantes dos diferentes cursos dos Campis da UFPB que solicitam apoio, esclarecendo-os sobre as implicações dos processos vivenciados no decorrer de sua formação, sugerindo atividades e ferramentas como estratégias de aprendizagem, propondo intervenções individuais e coletivas referentes as demandas psicopatológicas e favorecendo encaminhamentos para as áreas pertinentes as necessidades do acadêmico. A vida universitária é permeada por muitas mudanças na vida do estudante, trazendo consigo, também, uma série de situações que repercutem de forma negativa na vida acadêmica, social e afetiva, o que estudos como o realizado por Santos, Dantas, Escarião & Gaião e Barbosa (2022) têm demonstrado a respeito dos inúmeros prejuízos na área da saúde mental dos acadêmicos.

Desde 2018 são desenvolvidos projetos de extensão no CAPpE, a fim de cumprir os objetos citados, bem como promover aos discentes do curso de Psicopedagogia a experiência prática de exercício da futura profissão.

A partir do ano de 2021, por meio do vínculo estabelecido com o CIA, as ações do CAPpE se expandiram. Além de tornar possível o atendimento a estudantes de outros campis, a parceria com o Comitê faz do Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante um agente fundamental para o processo de inclusão e acessibilidade na Universidade Federal da Paraíba, dada a natureza da assessoria na prestação de serviços aos discentes que possuem algum tipo de deficiência e/ou necessidade educativa especial.

Nos últimos anos, tem-se ampliado as discussões acerca da necessidade de apoio psicológico e educacional aos estudantes do 3º grau. Os crescentes debates sobre os aspectos envolvidos na vivência acadêmica (Penha, Oliveira & Mendes, 2020) e o aumento das taxas de retenção nos níveis mais elevados de ensino (Brasil, 2019), aliada ao agravamento de problemas

relativos à saúde mental (ANDIFES, 2018) e crescimento do número de estudantes com dificuldades de aprendizagem (Tops, Callens, Lammertyn, Van Hees & Brysbaert, 2012) neste ambiente podem justificar essa preocupação.

Como se sabe, a aprendizagem consiste em um processo de aquisição, conservação e evocação do conhecimento (Rotta, Ohlweiler & Riesgo, 2016). Seu processamento ocorre no sistema nervoso central (SNC) e envolve aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais e sociais (Rotta et al., 2016). Assim sendo, infere-se que inúmeros fatores, além de patologias pré-existentes, podem impactar a assimilação típica dos conteúdos e propiciar o rendimento acadêmico insuficiente.

Comumente, os problemas relativos a aprendizagem dividem-se entre transtornos/distúrbios e dificuldades. Sendo que, os transtornos associam-se a inabilidades específicas, de ordem neurológica, nas áreas de leitura, escrita ou matemática e as dificuldades de aprendizagem, por sua vez, compreendem uma série de variáveis possíveis de alterar as condições do aprendizado, independentemente da preservação da estrutura neurológica (Rotta et al., 2016).

Situações relacionadas às metodologias pedagógicas adotadas pela instituição, problemas socioeconômicos, distração, imaturidade social, ansiedade e deficiências físicas diversas podem desencadear em déficits gerais na aquisição dos conteúdos, constituindo-se, portanto, como dificuldades de aprendizagem (Rotta et al., 2016).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V (American Psychiatric Association [APA], 2014) subdivide os distúrbios de aprendizagem em três categorias de acordo com a especificidade da dificuldade manifestada: com prejuízo na leitura, notadamente denominados como Dislexia, caracterizados por problemas na precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura e compreensão da leitura; com prejuízo na escrita, caracterizados por problemas na precisão na ortografia, precisão na gramática e na pontuação e clareza ou organização da expressão escrita; e com prejuízo na matemática, no qual, o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos, a precisão ou fluência de cálculo e o raciocínio matemático se encontram deficitários.

Para o diagnóstico clínico dos distúrbios de aprendizagem, as manifestações sintomáticas não podem ser explicadas por deficiências intelectuais e/ou físicas, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial ou instrução educacional inadequada. Igualmente, o prejuízo nas habilidades específicas precisa ser identificado desde o início da escolarização e

persistir por pelo menos seis meses, apesar da existência de intervenções direcionadas (APA, 2014).

O diagnóstico clínico dos distúrbios de aprendizagem é mais comum entre as crianças. Embora as características da dislexia, por exemplo, não apresentem tantas distinções significativas na infância e na idade adulta (Moojen, Bâsoa & Gonçalves, 2016), no público adulto, o reconhecimento dessas dificuldades pode ser dificultado, seja pelas estratégias de compensação já adquiridas ao longo da escolarização e histórico de intervenções na fase escolar (Peres & Mousinho, 2017) ou pela própria crença de que as dificuldades não se cessarão em função da idade mais avançada (Pereira, 2009).

Considera-se, também, a limitação de estudos na literatura quanto a avaliação e aos procedimentos de intervenção em indivíduos adultos com problemas no aprendizado (Jorge, Lamônica & Caldana, 2006), um fator que dificulta o reconhecimento e reabilitação destes distúrbios.

De acordo com Sá et al. (2008), por ser uma área de conhecimento relativamente nova, seu surgimento data do século XX na Europa, a psicopedagogia se apresenta como um campo vasto a ser explorado. A necessidade de remediação educacional em outros públicos, a popularização da formação, entre outras condições vão ampliando a conceituação da psicopedagogia e dando base para sua formulação teórico-prática (Sá et al., 2008).

Valendo de tais considerações, dá-se luz às inferências de Faria (2010) sobre a atuação psicopedagógica no ensino superior. Conforme a autora, a compreensão multidisciplinar da psicopedagogia acerca do processo de aprendizagem pode contribuir no assessoramento de estudantes que apresentam comportamentos de aparente incapacidade, desinteresse e inatividade, como também na orientação dos docentes quanto às práticas pedagógicas empregadas.

Em caráter preventivo, a visão do profissional em psicopedagogia pode possibilitar a prevenção de crises e dificuldades acadêmicas, de forma que esses alunos realmente alcancem o sucesso no aprendizado e na vida profissional (Faria, 2010).

As experiências aqui relatadas se juntam, deste modo, as outras vivências de atendimento psicopedagógico no ensino superior, objetivando o reconhecimento destas contribuições e a expansão do conhecimento nesta área, já que ainda é precária estudos com os universitários e sua relação com a aprendizagem.

Metodologia

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de caso, pois investiga um fenômeno atual e específico dentro do seu contexto de realidade (Yin, 2005). Quanto à abordagem, o estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, uma vez que a descrição das ações desenvolvidas no curso do caso visa esclarecer sobre o assessoramento psicopedagógico, bem como, formular hipóteses pesquisáveis para estudos futuros, em conformidade com a definição de Gil (2002).

O estudo de caso foi desenvolvido a partir de um processo de avaliação e intervenção psicopedagógica realizado no Centro de Apoio Psicopedagógico ao Estudante (CAPpE) no setor de estágio psicopedagógico do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, com uma estudante de Zootecnia, do sexo feminino, de 32 anos de idade.

A discente, identificada no presente estudo como M., foi encaminhada para o CAPpE por uma estagiária do setor de Terapia Ocupacional após uma triagem inicial. A suspeita que motivou o encaminhamento era de um quadro de Dislexia. Dentre as dificuldades relatadas, cita-se: problemas em compreender textos e desempenho abaixo do esperado nas atividades acadêmicas.

Posterior ao recebimento do encaminhamento, M. foi contatada via e-mail para o agendamento de um momento síncrono e desenvolvimento da anamnese. A partir das problemáticas evidenciadas e das hipóteses suscitadas, o plano de avaliação foi traçado. A suspeita de Dislexia foi considerada também no planejamento.

O assessoramento psicopedagógico se deu de forma online através da plataforma *Google Meet*, de maio a dezembro de 2021, em encontros semanais de 1 hora de duração cada. No total, foram realizados dezoito (18) encontros. Destes, cinco sessões de avaliação e doze sessões de intervenção.

A autorização das informações coletadas e acontecimentos ocorridos durante os atendimentos sucedeu por meio de uma das cláusulas do contrato psicopedagógico, lido e assinado pelas partes envolvidas na primeira sessão.

O registro e análise dos dados foram feitas mediante o relatório da anamnese, dos planos de avaliação e de intervenção, do diário de bordo com as anotações de cada sessão, do histórico escolar e do desempenho nas avaliações acadêmicas. Além desses documentos, considerou-se, também: os arquivos preenchidos dos exercícios propostos, as autoavaliações produzidas nas sessões sucedidas após o fim dos semestres letivos 2020.2 e 2021.1 e os relatos expostos em

uma tabela produzida para o acompanhamento semanal dos aspectos: interação social, assiduidade nas aulas, utilização de estratégias de estudo e manutenção de uma rotina.

Resultados

M. chegou ao atendimento psicopedagógico com 31 anos de idade. Natural de Bananeiras, uma cidade localizada no interior da Paraíba, no momento, ela residia em Areia-PB e cursava o 10º período do curso de Zootecnia no campus II da UFPB. A estudante morava com o namorado e com a cunhada, as pessoas com quem cultiva os laços afetivos mais próximos.

Na anamnese, M. relatou que se sentia triste em grande parte do tempo. Costumava, ainda, alimentar um sentimento de frustração muito forte por ainda não ter concluído o curso, ela estava atrasada em relação aos seus colegas de turma. No semestre em que foi realizada a avaliação, a aprendente cursava seis cadeiras de diferentes períodos, tinha problemas para compreender os textos acadêmicos, não mantinha boas relações com os colegas, não se sentia confortável em interagir nas aulas e/ou tirar dúvidas com os professores e não conseguia ter sucesso na academia.

Com relação ao histórico escolar, M. apresentou problemas para assimilar os conteúdos desde os primeiros anos de escolaridade formal. Disse ter começado a ler apenas com 7/8 anos de idade, estando um pouco aquém em comparação com as crianças da mesma idade. No ensino médio, precisou fazer o programa “Acelera Brasil” para recuperar a distorção entre a série-idade. Ademais, relatou sempre ter dificuldade em disciplinas que requerem cálculos, como: matemática, química e física.

O curso de Zootecnia não era sua primeira opção de formação, conforme contou a estudante. Na verdade, M. queria cursar agronomia, mas não conseguiu obter nota suficiente para ingressar no curso. Apesar disso, se identificou com sua escolha, mesmo sentindo que não é boa o suficiente para estar na graduação, em determinadas situações.

Problemas com certos professores e demais colegas foram citados. Segundo as informações coletadas, algumas pessoas da universidade costumavam praticar bullying com M., apelidando-a de forma pejorativa, chamando-a de burra e lenta, devido as suas dificuldades.

Diante dos dados obtidos na entrevista inicial e da consideração de que inúmeros aspectos influenciam no desenvolvimento “normal” da aprendizagem (Rotta; Ohlweiler & Riesgo, 2016), a hipótese levantada era de que os déficits na compreensão leitora e nas habilidades envolvidas no processo, como: atenção, percepção e fluência, afetavam o desenvolvimento da aprendizagem de M. e interferiam na sua percepção sobre si mesma.

Sabendo, ainda, que as emoções podem afetar o gerenciamento e a assimilação do aprendizado (Ganda & Boruchovitch, 2018), foi sugerido a existência de um ciclo vicioso, no qual as crenças negativas cultivadas pela aprendente também acabassem influenciando na sua vivência, na organização de uma rotina de estudos e em seu rendimento nas atividades acadêmicas.

Para constatação de tais inferências, os instrumentos utilizados no curso avaliativo foram: um questionário de autorregulação da aprendizagem baseada na Escala de Autorregulação da Aprendizagem de Oliveira & Noronha (2019), uma atividade de compreensão de texto, contendo uma tarefa de reconto e perguntas de múltipla escolha, um ditado de palavras e produção de frases e a Técnica de Cloze com o texto “Desentendimento” de Luiz Fernando Veríssimo, similar ao estudo de Santos, Primi, Taxa & Vendramini (2002).

O uso limitado de estratégias de aprendizagem, mesmo quando elas não funcionam, leitura pausada e lenta, apesar de compreensiva e déficits atencionais foram observados nas atividades avaliativas realizadas. Além disso, foram percebidas algumas vacilações nas resoluções das atividades de compreensão, as quais pareciam estar associadas à defasagem da atenção, já que, no reconto, seu desempenho foi satisfatório. Documentaram-se, ainda, erros nas questões de compreensão inferencial.

Na atividade de ditado de palavras e produção de frases subsequente, o vocabulário de M. se mostrou restrito. Erros ortográficos de acentuação e de regras gramaticais contextuais também foram cometidos. Algumas dessas constatações podem ser visualizadas na Figura 1, que mostra a produção de M., por meio de uma captura de tela da tarefa proposta.

Palavra	aviario
Frase	O <u>aviario</u> da universidade está vazio
Palavra	<u>prezepio</u>
Frase	Eu nao sei o que é um <u>prezepio</u>

Figura 1. Captura de tela da produção de M. na atividade de Ditado de Palavras e Produção de Frases.

Após o processamento das investigações, um relatório psicopedagógico constando sobre as habilidades avaliadas de M. e os aspectos em defasagem observados foi redigido e enviado para o setor de Terapia Ocupacional que encaminhou o caso. Orientações quanto à necessidade de

avaliação de outros profissionais de áreas da fonoaudiologia e neurologia, por exemplo, foram feitas, a fim de facilitar o diagnóstico do Transtorno específico de Leitura.

Ressalta-se que até o momento da redação deste relatório a investigação dos demais profissionais não havia sido finalizada. As sessões de intervenção psicopedagógica, contudo, ocorreram a partir das análises já empregadas.

Assim sendo, o plano interventivo traçado teve como finalidade primordial o estímulo às habilidades metacognitivas (atenção, concentração e estratégias de leitura) e metalinguísticas (vocabulário, ortografia, fluência) envolvidas na leitura. Reforços positivos foram utilizados durante as sessões como forma de minimizar as crenças negativas cultivadas pela aprendente acerca de suas competências. Um encaminhamento para o psiquiatra foi feito também com este fim.

Inicialmente, as atividades interventivas foram vivenciadas em encontros semanais, ocorridos de forma remota no Google Meet, durando 1 hora, cada. À medida que o progresso da estudante foi observado, as sessões passaram a ocorrer quinzenalmente.

Como exemplo de estratégias/ações produzidas destaca-se: exposição a diferentes técnicas de estudo (leitura de textos dividindo o texto em partes menores, criação de tópicos durante a leitura e a autoexplicação), a fim de auxiliar na manutenção do foco e, conseqüentemente, na decodificação dos textos; tarefas de interpretação de textos de diferentes gêneros textuais e criação de um vocabulário com palavras desconhecidas, visando à ampliação do léxico semântico.

Com o objetivo de incentivar o monitoramento, a observação e a autorreflexão dos aspectos que pareciam distorcidos pela baixa autoestima da discente, foi construída uma tabela de acompanhamento no *Google Docs*. Foi proposto que M. preenchesse as tabelas semanalmente avaliando o desenvolvimento dos seus dias em quatro tópicos principais: interação social, assiduidade nas aulas, utilização de estratégias de estudo e manutenção de uma rotina.

No início de cada sessão, antes da execução dos exercícios elaborados para o encontro, o documento da tabela preenchido em relação à semana anterior era exposto e discutido com a discente.

No período interventivo também foram observados novos elementos que necessitavam de reforço. Durante as tarefas de leitura e interpretação de texto, percebeu-se que M. repetia excessivamente algumas palavras e trechos e retornava inúmeras vezes aos extratos iniciais das redações para compreendê-las. A discente comentou também sobre o prejuízo em atividades avaliativas realizadas ao longo do semestre na universidade, em razão dessa lentidão na

decodificação das questões. Com frequência, em trabalhos de diferentes disciplinas, ela disse ter deixado questões sem resposta por não ter conseguido concluí-las a tempo.

Em consonância com as referidas declarações e com as verificações efetuadas ao longo do caso, foi suscitada a tese de uma possível ineficiência na velocidade leitora de M. Exercícios de nomeação automática rápida, atividades com rimas e uma adaptação da brincadeira “Adedonha”, praticada com um limite específico de tempo para evocação das palavras, foram elaboradas para estimular tal habilidade.

A análise do progresso de M., por meio dos instrumentos utilizados, expôs resultados satisfatórios. Na Tabela 1 estão dispostos os principais avanços da aprendente percebidos durante e após o período interventivo, bem como, as atividades desenvolvidas para cada competência que foi estimulada.

Tabela 1. Síntese dos resultados obtidos ao longo da intervenção no caso de M.

Aspectos observados na avaliação	Atividades desenvolvidas	Aspectos observados durante e após a intervenção
Estratégias metacognitivas		
Dificuldade de manter o foco durante a leitura de textos extensos + Problemas para sintetizar e extrair a ideia principal dos textos + Dificuldade em compreender a explicação dos professores durante as aulas + Tempo excessivo dedicado para os estudos, sem êxito	Estímulo ao uso do método de divisão de texto e resumo de cada parte lida + Leitura de textos por partes e explicação subsequente das partes lidas + Incentivo a prática de anotações em tópicos	Emprego do método de divisão do texto para leituras acadêmicas e relato de efetividade; Melhora na recuperação de informações e exposição de detalhes sobre os textos lidos; Realização de anotações durante as aulas e relato de auxílio para absorção dos conteúdos; Relato de menos desgaste e uso eficiente do tempo para os estudos, por meio das estratégias utilizadas
Compreensão leitora		
Relato de problemas para compreender os textos acadêmicos + Dificuldade de extrair a ideia principal e indicar detalhes dos textos, principalmente em textos longos; Erros nas questões de compreensão inferencial; Dificuldade de estabelecer relações práticas entre os textos e de aplicar os conteúdos em seu cotidiano	Leitura e exercícios de interpretação de textos de diferentes gêneros textuais (reportagem, crônica e música)	Melhora na recuperação de informações e exposição de detalhes sobre os textos lidos; Compreensão das figuras de linguagem mediante o contexto de emprego; Bom desempenho na resolução das questões; Melhora na compreensão e estabelecimento de relações entre partes do texto
Vocabulário		
Léxico semântico restrito + Erros ortográficos na escrita de	Incentivo à criação de um dicionário com palavras	Relato de criação e manutenção de um vocabulário com termos

palavras, tanto referentes ao emprego de acentuação quanto ao conhecimento da correspondência fonema-grafema dependente de regras contextuais	desconhecidas + Prática de escrita na resolução de questões e correção dos erros ortográficos cometidos ao longo da produção	técnicos relacionados ao seu curso + Diminuição nos erros ortográficos durante as produções escritas + Compreensão de palavras desconhecidas mediante o contexto de aplicação
Fluência leitora		
Fluência regular; Leitura lenta e pausada; Releitura frequente dos trechos; Trocas de palavras durante a leitura; Relato de tempo excessivo para resolução das atividades acadêmicas, em função dos problemas na fluência leitora	Adedonha + Atividade de nomeação automática rápida + Leitura e repetição de trava-línguas	Aumento progressivo na quantidade de palavras evocadas na atividade de adedonha ao longo das sessões; Diminuição do tempo nas atividades de nomeação; Mais eficiência e mais rapidez na leitura dos trava-línguas no decorrer das sessões
Percepções acerca da aprendizagem		
Descrição de sentimento de frustração acerca da aprendizagem; Nervosismo em interagir nas aulas; Problemas para sanar dúvidas com professores e colegas; Descrença em relação às suas habilidades	Adoção de reforços positivos ao longo das sessões + Estímulo à comunicação oral, por meio das atividades de autoexplicação + Incentivo ao monitoramento do desempenho acadêmico	Relato de maior participação e interação nas aulas; Estabelecimento de relações com os colegas de turma; Minimização de falas negativas acerca de suas competências; Relato de mais motivação e autoconfiança para realização das atividades acadêmicas

Fonte: elaborada pelas autoras.

Como pode ser observado, para todas as áreas tratadas na intervenção, constataram-se considerações significativas. Na habilidade de compreensão leitora, especificamente, nos diferentes exercícios propostos no curso interventivo, a estudante obteve um desempenho superior aos exercícios resolvidos na avaliação. Em alguns relatos, durante as sessões, ela contou sobre a efetividade do emprego da estratégia proposta na leitura de materiais das disciplinas que estava cursando e o auxílio na compreensão das redações.

A Figura 2 e a Figura 3 apresentam as respostas de M. em questões que requesitavam a habilidade de compreensão inferencial em dois momentos distintos do processo de assessoramento. Enquanto a primeira resposta foi emitida durante o curso da avaliação, a segunda resposta se refere ao período durante a intervenção, após a exposição de algumas das estratégias já citadas.

6. Em sua opinião, por que o pintor reagiu de forma contrária quando alguém falou: "A grande dor das coisas que passaram"? O que ele quis dizer com a frase "A grande cor, a grande flor das coisas que passaram"? *

Porque o pintor pensou nas cores.

Figura 2. Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a avaliação em relação ao texto "Coisas lembradas" de Carlos Drummond de Andrade.

O Brasil está entre os países mais desiguais do mundo. Segundo dados do Banco Mundial, 10% dos brasileiros mais ricos detêm cerca de 43% da renda do país, enquanto os 10% mais pobres usufruem de menos de 1% desta mesma renda (World Bank, 2013). Em uma passagem do texto, o homem pergunta o salário dos lixeiros e diz que ganha dez vezes mais do que eles, ainda assim vive preocupado. Qual pensamento pode estar associado ao comentário feito pelo homem? Por que saber o salário desses profissionais e relacioná-lo ao seu era importante para ele? Comente.

1 resposta

O homem pensou que pelo fato desses lixeiros ganharem menos do que ele, esses lixeiros deveriam ser pessoas tristes, e não rindo à toa. Porque para ele, os lixeiros deveriam ter vidas sofridas e esse pensamento era reconfortante para ele, pois o mesmo acreditava que por está em uma situação ruim, existem pessoas em situação pior do que a dele, no caso, os lixeiros.

Figura 3: Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a intervenção em relação ao texto "Alegrias" de Luis Fernando Veríssimo.

Ao comparar as respostas da discente nas duas etapas, é notória a evolução na formulação da sua produção escrita. Além de expor mais claramente suas impressões sobre a parte citada na questão referente ao texto "Alegrias" de Luis Fernando Veríssimo, M. demonstrou, através de sua resposta, uma maior compreensão sobre o texto e um progresso no nível inferencial, quando destaca informações fundamentais para a compreensão da narrativa que não estavam explícitas no trecho extraído.

Na resolução da questão acerca da crônica "Coisas Lembradas" de Carlos Drummond de Andrade, por outro lado, a aprendente emitiu uma resposta breve, não conseguiu estabelecer relações e interpretar adequadamente a figura de linguagem empregada pelo autor, indicando a fragilidade na competência.

Ainda sobre a compreensão inferencial e sobre a limitação do léxico mental, outros elementos merecem ser comentados. No início da intervenção, quando elaboradas tarefas de leitura e interpretação de músicas, M. exibiu problemas para compreender determinados termos e

figuras de linguagem, mesmo quando estes estavam contextualizados e eram explicados pela estagiária.

Nas atividades mais posteriores, contudo, sua capacidade de inferir significados por meio do contexto de utilização das palavras e expressões linguísticas parece ter melhorado. Na Figura 4 é possível verificar algumas destas inferências no vocabulário construído pela estudante para uma estrofe da música “Chão de Giz” do cantor Zé Ramalho. Deve-se atentar que todas as palavras que constam no quadro “vocabulário” não eram conhecidas por M. e foram compreendidas apenas por sua inserção nos versos da canção.

Tópicos	Vocabulário
Expressão de sentimentos em um chão que não é firme. Sofrimento/ perdas, ao ver as fotos. Guardar as fotos picadas em um saco.	Meros Devaneios = ilusão Amiúde = pequenas

Figura 4: Captura de tela da resposta de questão de compreensão inferencial dada por M. durante a intervenção em relação ao texto “Alegrias” de Luis Fernando Veríssimo.

Quanto às estratégias metacognitivas, no decorrer da intervenção, M. trouxe o relato de utilização de outras técnicas explanadas ao longo dos encontros, como: produção de anotações durante as aulas, explicação para si mesma dos conteúdos de estudo a partir das anotações criadas e manutenção de um vocabulário com as palavras novas. Em todas as falas trazidas, foi ressaltada a eficiência dos métodos no seu processo de aprendizado.

Melhoras no rendimento acadêmico puderam, ainda, ser verificadas. Enquanto nos semestres anteriores ao acompanhamento psicopedagógico, as notas de M. costumavam estar abaixo da média de aprovação, após as sessões interventivas, seu desempenho nas atividades avaliativas se apresentou acima da pontuação mínima estabelecida para conclusão dos componentes.

A respeito das mudanças atitudinais e percepções sobre a sua aprendizagem, destaca-se uma maior autonomia para os estudos, melhora na autoestima e o estabelecimento de relações mais positivas com o ambiente acadêmico, com os professores e com os colegas. Na tabela de acompanhamento, preenchida desde a 11ª sessão, a frequência de escolha de M. na opção

“Participei das aulas, respondi a chamada oralmente e não tive dificuldades para falar durante a aula” sobre a interação nas aulas ocorreu em quase todas as semanas.

Em suma, a aprendente descreveu-se como mais motivada e confiante em relação aos estudos. Próximo à finalização do semestre 2021.1, possuía boas notas e se encaminhava para aprovação por média em todas as disciplinas. Nos trabalhos realizados, inclusive nas avaliações orais, ela recebeu elogios dos docentes em função do seu bom desempenho. M. estava, ainda, estagiando em um setor da universidade e se preparava para a produção do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Discussão

O atendimento psicopedagógico no ensino superior diferencia-se em alguns aspectos da atuação em níveis básicos de ensino. Conforme Pereira (2009), uma das principais diferenças refere-se ao fato de que a busca pelo atendimento é feita pelo próprio jovem ou adulto quando detecta problemas, geralmente, na leitura e/ou escrita. Embora não tenha clareza sobre o que tem, o sujeito tem consciência do que procura, do que quer e do que espera do acompanhamento com o profissional (Pereira, 2009).

Sousa & Agrello (2020) enfatizam, entretanto, que independentemente de quando a procura é voluntária e o acadêmico está ciente das deficiências no seu aprender, a compreensão global do indivíduo, do seu processo de desenvolvimento e do seu histórico de aprendizado é indispensável para o trabalho do psicopedagogo. Em muitos casos, os motivos que impulsionam a procura são apenas uma manifestação de dificuldades mais amplas (Sousa & Agrello, 2020).

A respeito do presente estudo, no momento em que buscou o apoio, M. tinha ciência da sua situação de aprendizagem e da defasagem específica na compreensão da leitura. Em contrapartida, a estudante não conhecia as possíveis causas da dificuldade, detinha poucos conhecimentos sobre a Dislexia, suspeita que motivou o enchaminamento, como também, não percebia como outros problemas poderiam estar interferindo na assimilação dos conteúdos.

O histórico de problemas desde o início da escolaridade também era um dado de seu conhecimento, ainda que ela não tenha recebido o auxílio necessário ao longo do seu progresso escolar ou feito inferências sobre o acúmulo progressivo destas dificuldades.

Corroborando com inferências reportadas na literatura, a avaliação geral do processo de aprendizagem conduzida ao longo do atendimento psicopedagógico com a aprendente, bem como a análise do seu histórico escolar e de outros aspectos não citados na exposição da queixa

inicial, auxiliaram no reconhecimento das potencialidades e reais defasagens de M., na verificação das hipóteses formuladas e, conseqüentemente, na estruturação de ações interventivas mais direcionadas.

Mesmo com a limitação da ausência do diagnóstico clínico da Dislexia, é válido ressaltar que, os sintomas que compõem o transtorno, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V (APA, 2014) e com outras investigações empíricas documentadas na literatura (Moojen et al., 2016), foram percebidos durante o processo avaliativo e foram tratados em conformidade com o horizonte de atuação psicopedagógica.

Na avaliação psicopedagógica empregada por Moojen et al. (2016) com um , por exemplo, foi evidenciado: bom nível de compreensão quando julgado seus acertos nas questões dirigidas, dificuldades significativas para decodificação de sílabas complexas, de palavras e de pseudopalavras, leitura de texto lenta, substituição de palavras de perfil semelhante, desempenho abaixo do esperado na tarefa de Ditado, erros ortográficos na tarefa de Produção Textual, problemas de pontuação e sintaxe.

Apesar da utilização de instrumentos diferentes, o perfil de respostas de M. nas tarefas de leitura, ditado de palavras, produção textual e compreensão foi similar a investigação de Moojen et al. (2016).

Quanto as condições emocionais adversas, também apresentadas por M. durante o assessoramento, expõe-se sobre a prevalência de sofrimento psíquico entre os universitários nos últimos anos. No levantamento realizado pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis em 2018, 83,5% dos estudantes disseram enfrentar algum problema emocional. A ansiedade recaía sob 6 a cada 10 universitários, enquanto a idealização suicida afetava 10,8% desta população (Andifes, 2018).

Dentre alguns dos fatores estressores presentes no ambiente acadêmicos destacam-se: falta de tempo livre, dificuldade de relacionamento com colegas e/ou professores, alto nível de exigências, dificuldade de expressar sentimentos, desorganização, excesso de provas e trabalhos, problemas financeiros, falta de ligação dos conteúdos com a prática (Bardagi & Hutz, 2011). A ocorrência de uma dificuldade ou transtorno específico de aprendizagem aumenta, ainda, a vulnerabilidade dos estudantes para o desenvolvimento de distúrbios neuropsiquiátricos (APA, 2014).

No atendimento de pessoas adultas com queixas iniciais de dificuldades no aprendizado são comumente detectados problemas comportamentais e psicopatológicos associados, como: autoestima rebaixada, falta de autonomia, medo ao erro, conduta evitativa com relação à

aprendizagem, dificuldades de relacionamento interpessoal, distanciamento do grupo no qual convive e forte inibição (Pereira, 2009; Gomes & Pavão, 2021).

Assim, supõe-se que não só o ambiente universitário contribuiu para o estado emocional de M., com ênfase para os episódios de bullying e para o conflito com professores e colegas, mas também o passado de dificuldades e eventual acúmulo progressivo do sentimento de frustração em relação aos estudos.

Quanto as mudanças atitudinais e a melhora no rendimento acadêmico de M., nossos resultados também se assemelham aos achados de vários outros estudos (Santos, 1997; Pereira, 2009; Murakami, Barros, Peres, Flauzino & Colares, 2018; Gomes & Pavão, 2021) que expõem melhoras significativas, tanto nos aspectos acadêmicos, quantos nas habilidades sociais, intra e interpessoais do público jovem e adulto, após um período de assessoramento, especialmente quando esse atendimento ocorre de forma individualizada.

No trabalho de Santos (1997), o grupo de estudantes que participou de um programa de remediação em leitura e escrita demonstrou mudança nos hábitos de estudo, na preparação para provas e no aproveitamento em sala de aula, apesar de terem mantido seus resultados na competência leitora nas situações de pré e pós-treinamento. Por outro lado, Pereira (2009), no atendimento clínico de uma mulher de 35 anos, cujo principal queixa era dificuldades na leitura, relatou melhoras na capacidade de ler e escrever textos, estabelecimento de níveis de argumentação e solução de problemas mais compatíveis com sua idade, elevação da autoestima e da autonomia e integração com a comunidade.

Conclusões

O presente trabalho apresentou as principais ações desenvolvidas no assessoramento psicopedagógico com a estudante M., durante o período de maio a dezembro de 2021, a partir do estágio em psicopedagogia no Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Para fins didáticos, serão retratadas, de forma geral, as contribuições obtidas no curso do assessoramento para dois agentes principais: os discentes assessorados no manejo das suas dificuldades/transtornos de aprendizagem e das consequências funcionais subjacentes; e a instituição de ensino na efetivação do processo de inclusão e nos seus índices de eficiência.

Em primeiro lugar, como ocorreu em outros trabalhos publicados na área, a ação interventiva teve efeitos significativos não apenas nas dificuldades de leitura e escrita, conforme

era esperado, segundo a queixa inicialmente apresentada, mas também nos aspectos comportamentais, emocionais e interpessoais da aprendente que acompanhavam sua trajetória acadêmica.

Secundariamente, tendo em vista que alguns dos elementos suscitados na avaliação de M. são comumente associados ao estresse, sofrimento psíquico e as taxas de evasão e repetência das universidades brasileiras é possível evidenciar a importância da psicopedagogia na remediação de tais problemáticas, considerando o progresso geral da discente no fim do período de atendimento, seja quanto ao seu índice de aprovação ou nos relatos de maior engajamento para a aprendizagem.

Embora se acredite que a atuação psicopedagógica tenha obtido resultados satisfatórios, algumas limitações surgiram em seu curso. Dentre elas, citam-se: problemas relacionados ao formato remoto e ao trabalho excessivo para elaborar e aplicar as atividades digitalmente, dificuldade de contato com outros profissionais para investigação da hipótese de transtorno específico de aprendizagem e a ausência de instrumentos validados para uso psicopedagógico na avaliação de jovens e adultos.

Portanto, deve ser salientada a necessidade de maiores investigações e estudos empíricos na área com esta população. Espera-se que as considerações apresentadas no presente trabalho forneçam informações relevantes para o delineamento de ações futuras no atendimento de pessoas jovens e adultas com dificuldades na leitura, como também fomentem as discussões sobre o papel da psicopedagogia no contexto universitário.

Referências

- American Psychiatric Association – APA (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5ª ed.) [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders]. Artmed.
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES (2018). *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação* [V Survey Of The Socioeconomic And Cultural Profile Of Undergraduate Students]. FONAPRACE. <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconomo%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2011). Eventos Estressores no Contexto Acadêmico: Uma Breve Revisão da Literatura Brasileira [Stressors in the Academic Context: A Brief Review of Brazilian Literature]. *Interação Psicol.*, 15(1), 111-119. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v15i1.17085>
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2019). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017* [Technical Summary of the 2017 Higher Education Census].

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf

- Faria, P. A. (2010). Psicopedagogia e ensino superior: o múltiplo e as possibilidades de aprender e ensinar [Psychopedagogy and higher education: the multiple and the possibilities of learning and teaching]. *Construção Psicopedagógica*, 18(16), 79-93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-69542010000100008
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos [Self-regulation of Learning: Key Concepts and Theoretical Models]. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20180008>
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.) [Methods and techniques of social research]. Atlas.
- Gomes, C. C. & Pavão, S. M. O. (2021). Intervenção psicopedagógica no ensino superior [Intervention psychoeducational in higher education]. *Revista Construção Psicopedagógica*, 29(30), 37-49. <http://dx.doi.org/10.37388/CP2021/v29n30a05>
- Jorge, T. M., Lamônica, D. A. C., Caldana, M. L. (2006). Distúrbios de aprendizagem em adulto: discussão sobre a proposta terapêutica fonoaudiológica – estudo de caso [Learning disorders in adults: discussion about the speech therapy proposal – case study]. *Salusvita*, 25(1), 71-89. https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/salusvita/salusvita_v25_n1_2006_art_06.pdf
- Moojen, S. M. P., Bassôa, A., Gonçalves, H. A. (2016). Características da dislexia de desenvolvimento e sua manifestação na idade adulta [Characteristics of development dyslexia and its manifestation in adulthood]. *Rev. Psicopedagogia*, 33(100), 50-9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000100006
- Murakami, K., Barros, G. C., Peres, C. M., Flauzino, R. H. & Colares, M. F. A. (2018). Atuações de um centro educacional e psicológico junto a estudantes universitários [Activities of an educational and psychological center with university students]. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 109-119. <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p109>
- Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa [University student mental health: integrative review]. *Journal Health NPES*, 5(1), 369-395. <http://dx.doi.org/10.30681/252610103549>
- Pereira, D. S. C. (2009). Diagnóstico e intervenção psicopedagógica com adultos: um estudo de caso [Diagnosis and psychopedagogical intervention in adults: a case study]. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 265-273. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/254/diagnostico-e-intervencao-psicopedagogica-com-adultos--um-estudo-de-caso>
- Peres, S. & Mousinho, R. (2017). Avaliação de adultos com dificuldades de leitura [Evaluation of adults with reading difficulties]. *Rev. Psicopedagogia*, 34(103), 20-32. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100003
- Rotta, N. T.; Ohlweiler, L. & Riesgo, R. S. (Eds.) (2016). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (2ª ed.) [Learning disorders: neurobiological and multidisciplinary approach]. Artmed.
- Sá, M. S. M. M. et al. (2008). *Introdução à Psicopedagogia* (2ª ed.) [Introduction to Psychopedagogy]. IESDE Brasil.

- Santos, A. A. A. dos. (1997). Psicopedagogia no 3º grau: avaliação de um programa de remediação em leitura e estudo [Psychopedagogy in the 3rd grade: evaluation of a remediation program in reading and study]. *Pró-Posições*, 8(1), 22-37. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644201/11631>
- Santos, A. A. A. dos, Primi, R., Taxa, F. O. S. & Vendramini, C. M. M. (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura [The Cloze Teste on the Reading Comprehension Assesment]. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(3), 549-560. <https://www.scielo.br/j/prc/a/gtXWFDhqfQ4VQykPfNGFQqJ/?format=pdf&lang=pt>
- Santos, V. A. dos; Dantas, V. R.; Escarião, A. D.; Gaião e Barbosa, A. A. (2022). *As ações de apoio psicopedagógico do CAPpE no período da pandemia* [CAPpE's psychopedagogical support actions during the pandemic period]. Anais VII Conedu - Conedu em casa. <https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/vii-conedu---conedu-em-maceio>.
- Sousa, L. B. & Agrello, M. P. (2020). A psicopedagogia no ensino superior: relato de experiência sobre as principais queixas dos acadêmicos em uma instituição universitária no Brasil [Psychopedagogy in higher education: experience report on the main complaints of academics in a university institution in Brazil]. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(20), 1137-1152. <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i50.2519>
- Tops, W., Callens, M., Lammertyn, J., Van Hees, V., Brysbaert, M. (2012). Identifying students with dyslexia in higher education. *Ann Dyslexia*, 62(3), 186-203. <https://doi.org/10.1007/s11881-012-0072-6>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3ª ed.) [Case study: planning and methods]. Bookman.

PSYCHOPEDAGOGICAL ADVICE IN HIGHER EDUCATION: REPORT OF A CASE STUDY

Abstract

This work exposes the characteristics and planning of the evaluative and interventional actions carried out in the psychopedagogical counseling of a student referred to the Psychopedagogical Support Center for Students (CAPpE) with suspected dyslexia. The service took place online, in weekly sessions of 1 hour each. Among the actions carried out, the following stand out: stimulation of reading skills, exposure to study techniques, self-assessment exercises, activities with rhymes, rapid automatic naming tasks and referral to other professionals. After the intervention, the student presented: use of strategies, increased motivation and autonomy for studies, improvement in academic performance and social relationships. It is believed that the psychopedagogical performance has been significant and contributes to the discussions in the area.

Keywords: Psychopedagogy; University education; Dyslexia; College students.