

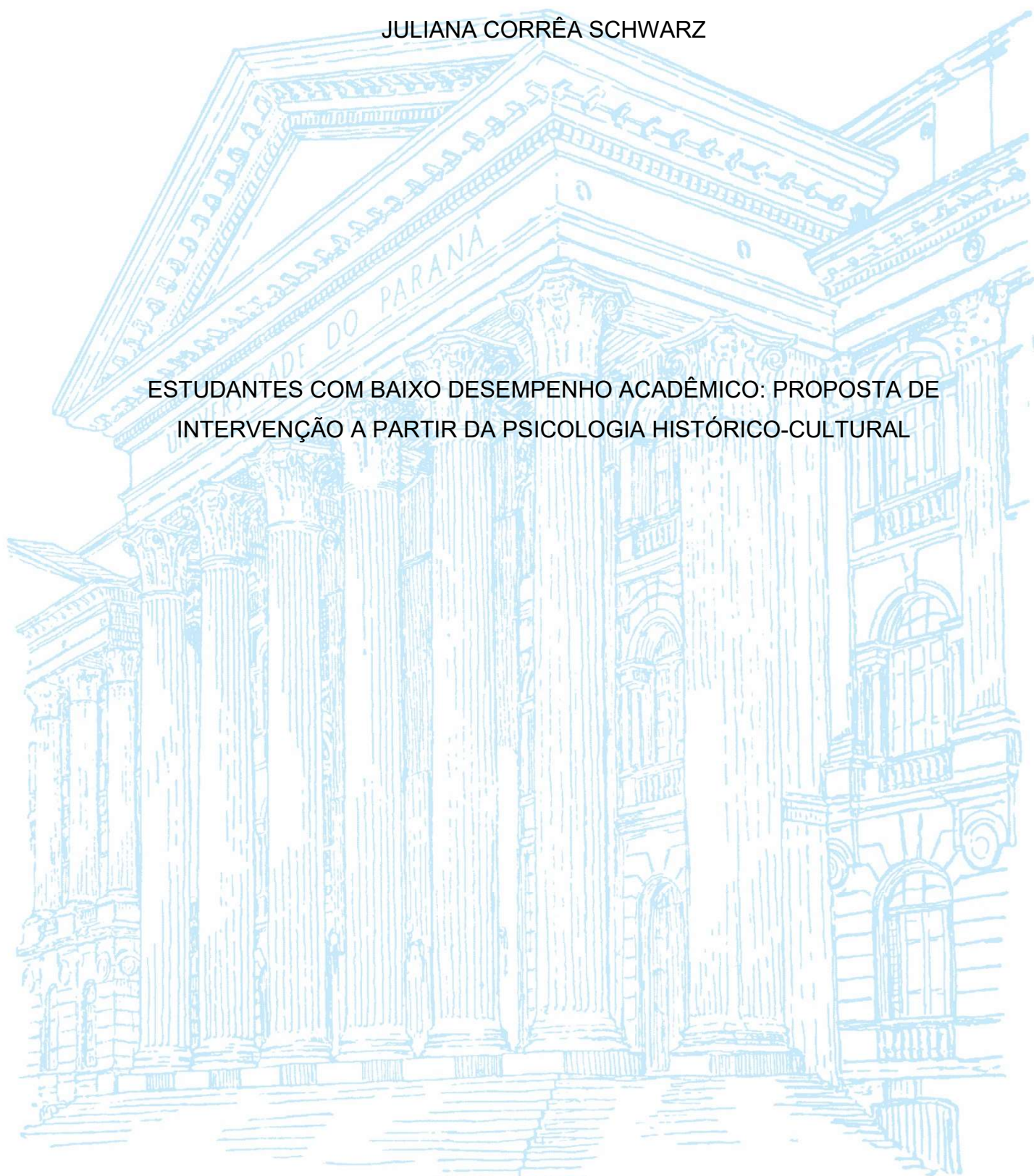
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA CORRÊA SCHWARZ

ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

CURITIBA

2020



JULIANA CORRÊA SCHWARZ

ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: PROPOSTA DE
INTERVENÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise de Camargo

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Schwarz, Juliana Corrêa.

Estudantes com baixo desempenho acadêmico : proposta de
intervenção a partir da psicologia histórico-cultural / Juliana Corrêa
Schwarz – Curitiba, 2020.

233 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Estudantes universitários – Avaliação. 2. Estudantes –
Reprovação. 3. Estudantes – Aspectos sociais. 4. Psicologia
educacional. 5. Ensino superior – Programas de atividades. I. Título. II.
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **JULIANA CORRÊA SCHWARZ** intitulada: **ESTUDANTES COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**, sob orientação da Profa. Dra. DENISE DE CAMARGO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 16 de Novembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
21/01/2021 14:45:23.0
DENISE DE CAMARGO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/01/2021 09:45:10.0
MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 20:13:58.0
TANIA STOLTZ
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 13:49:38.0
ADRIANO VALÉRIO DOS SANTOS AZEVEDO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ)

Dedico esta dissertação ao meu esposo, Rodrigo, que sempre esteve por perto me apoiando, me incentivando, me consolando e vibrando comigo. Aos meus filhos, Bernardo e Camila, por compreenderem minhas ausências e se alegrarem com minhas realizações.

Também dedico à minha querida orientadora, Profa. Dra. Denise de Camargo, por todo carinho, afeto, generosidade e encorajamento.

AGRADECIMENTOS

À professora Denise de Camargo, por sua orientação atenciosa e generosa. Em todos os momentos que nos encontrávamos, extraía de mim o que eu achava que não tinha e me deu impulsos para ir além do que eu imaginava.

À Profa. Dra. Maria Sara de Lima Dias e Profa. Dra. Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, que abriram as portas do grupo de leituras de Vygotski para que eu iniciasse os estudos dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Ao Prof. Dr. Adriano Azevêdo, que contribuiu muito para a melhoria do trabalho após a banca de qualificação.

Aos colegas da turma de Mestrado de 2018, especialmente à minha amiga Elizabete Abate. Foram muitas trocas e palavras de incentivo.

Ao Centro Universitário onde realizei a pesquisa, por ter confiado em meu trabalho e pelo apoio em todos os momentos.

Aos participantes da pesquisa, que me ajudaram muito e contribuíram ao meu crescimento pessoal e acadêmico. Aprendi muito com todos e me surpreendi com suas belas histórias.

Aos colegas de trabalho, também professores, que tantas vezes acreditaram e torceram por mim.

Aos amigos que me ajudaram, de maneiras diversas, antes e durante o programa de mestrado: Ivelize Tiblier, Malu Resende, Juliana Alquini Lemos, Juliana Serpe Schamne, Bernadete Machado Serpe, Clésnia Oliveira, Ivan Cicarello Júnior, Flávia Roldão, Paula Maria Ferreira de Faria, Larissa Portes e tantos outros que doaram um pouco de seu tempo ou uma palavra amiga para que eu realizasse esse sonho.

Por fim, à minha família, especialmente ao Rodrigo, Camila e Bernardo, que são os pilares da minha vida. Hoje somos mais unidos e parceiros do que ontem.

Uma pesquisa constitui-se realmente em atividade quando motivos profissionais e pessoais estão mobilizados para o mesmo fim. Mesmo constituindo-se em um trabalho científico, a pesquisa, na condição de atividade, não exclui o aspecto emocional. As intenções são, explícita ou implicitamente, movidas por insatisfações e ideais, sentimentos que transitam do pessimismo ao otimismo e que, não raro, escapam à racionalidade. Uma pesquisa é justamente a busca da racionalidade no trato dos fenômenos, a procura da cientificidade em meio às paixões, ainda que movida por elas (SFORNI, 2004, p. 9).

RESUMO

A pesquisa possui como objetivo geral propor um modelo de intervenção em grupo de apoio social à estudantes com baixo desempenho acadêmico. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de caráter exploratório e de natureza qualitativa. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas e questionários de complemento de frases foram aplicados a nove estudantes com histórico de reprovação em disciplinas de um centro universitário privado de Curitiba, que também participaram de um grupo de apoio social composto por quatro encontros desenhados partindo-se dos pressupostos da teoria da atividade reflexiva, abordagem contemporânea construída a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural. Os dados coletados das entrevistas e do grupo de apoio social foram analisados por meio do processo de codificação e categorização temática; as respostas ao questionário de complemento de frases foram interpretadas por meio do *software* IRAMUTEQ e por meio da análise comparativa entre respostas do antes e depois do grupo de apoio social. A categoria “atividade reflexiva” foi estabelecida a partir do estudo do quadro teórico que embasa esta pesquisa. Outras duas categorias, “da passividade da educação básica ao ‘se vira’ na faculdade” e “resultados da intervenção no grupo de apoio”, foram desenvolvidas a partir da apreciação dos dados coletados dos participantes. O Ensino Médio é visto como uma etapa que não prepara o estudante suficientemente para o Ensino Superior, percebido como mais exigente e que cobra do estudante uma postura mais independente e autônoma. Novos modos de ação foram elaborados para o enfrentamento do baixo desempenho, durante os grupos de apoio social e sete dentre os nove participantes os colocaram em prática. Os problemas identificados pelos participantes como causas do baixo desempenho acadêmico foram falta de concentração, de foco e dificuldades de administração de tempo. Apesar de os participantes passarem pela experiência de reprovação, o autoconceito geral é de que são alunos dedicados, mas que precisam estudar mais para alcançar melhores resultados. Observa-se uma correlação complexa entre autoconceito e baixo desempenho acadêmico: o histórico escolar anterior, as oportunidades desfrutadas, o apoio familiar, os recursos materiais, o tempo direcionado aos estudos e a vida profissional influenciam tanto o autoconceito como o baixo desempenho. O sentido e significado atribuído ao baixo desempenho é bastante particular, mas em comum; após a intervenção, o baixo desempenho é compreendido como um fenômeno possível de ser superado. Ainda após a intervenção, percebeu-se a ampliação do autoconceito, que aconteceu por meio do reconhecimento das próprias potencialidades e habilidades (recursos pessoais). O grupo de apoio social representou, assim, um recurso que facilitou a reflexão e a colaboração em termos emocionais, instrumentais e informacionais entre os participantes.

Palavras-chave: Grupo de apoio social. Universitário. Baixo desempenho acadêmico. Teoria da atividade reflexiva. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The research has as general objective to propose a model of intervention in a group of social support to students with low academic performance. It is an exploratory-qualitative research-intervention. Semi-structured interviews were carried out and sentence completion questionnaires were applied to nine students with a history of failing subjects in a private university center in Curitiba, who also participated in a social support group composed of four meetings designed based on the assumptions of the theory. reflective activity, contemporary approach built from the foundations of historical-cultural psychology. The data collected from the interviews and the social support group were analyzed through the process of coding and thematic categorization; the responses to the sentence complementary questionnaire were interpreted using the IRAMUTEQ software and through the comparative analysis between responses from before and after the social support group. The category "reflective activity" was established from the study of the theoretical framework that supports this research. Two other categories, "from the passivity of basic education to 'getting by' in college" and "results of intervention in the support group", were developed from the assessment of the data collected from the participants. High School is seen as a stage that does not prepare the student sufficiently for Higher Education, perceived as more demanding and that demands from the student a more independent and autonomous posture. New modes of action were developed to face low performance, during social support groups and seven out of nine participants put them into practice. The problems identified by the participants as causes of poor academic performance were lack of concentration, focus and difficulties in time management. Although the participants go through the failing experience, the general self-concept is that they are dedicated students, but that they need to study more to achieve better results. There is a complex correlation between self-concept and low academic performance: previous school history, opportunities enjoyed, family support, material resources, time spent studying and professional life influence both self-concept and low performance. The sense and meaning attributed to low performance is quite particular, but in common; after the intervention, low performance is understood as a phenomenon that can be overcome. Even after the intervention, there was an increase in self-concept, which happened through the recognition of their own potential and skills (personal resources). The social support group thus represented a resource that facilitated reflection and collaboration in emotional, instrumental and informational terms among the participants.

Keywords: Social Support Group. University student. Academic failure. Reflective Activity Approach. Historical-Cultural Psychology

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1– PROCESSO DE BUSCA DE ARTIGO	39
FIGURA 2– RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	94
FIGURA 3– DESENHO DA ÁRVORE DE HERMIONE, DEPELE, FORÇA E CACTOS	157
FIGURA 4 – DESENHO DA ÁRVORE DE ISAAC E MARTA M.....	158
FIGURA 5 – DESENHO DA ÁRVORE DE ROCK LEE E ZÍBIA	158
FIGURA 6 – NUVEM DE PALAVRAS ANTES DO GRUPO DE APOIO.....	190
FIGURA 7 – NUVEM DE PALAVRAS APÓS O GRUPO DE APOIO	191

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES POR ANO	26
GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ARTIGOS RECUPERADOS POR PAÍS.....	39
GRÁFICO 3 – PUBLICAÇÕES POR ANO	40
GRÁFICO 4 – QUANTIDADE DE ALUNOS POR CURSO	100
GRÁFICO 5 – QUANTIDADE DE ALUNOS COM E SEM REPROVAÇÃO	100
GRÁFICO 6 – REPROVAÇÕES POR CURSO.....	101
GRÁFICO 7 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS REPROVADOS POR NOTA, FALTA OU AMBAS AS SITUAÇÕES.....	102
GRÁFICO 8 – NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR PERÍODO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	102
GRÁFICO 9 – NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR PERÍODO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	103
GRÁFICO 10 – NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR DISCIPLINA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO	104
GRÁFICO 11– NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR DISCIPLINA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	105

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE PROGRAMAS DE APOIO COM SUAS PRÁTICAS	46
QUADRO 2 – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS VINCULADOS AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	87
QUADRO 3 – MODOS DE APREENSÃO DOS ELEMENTOS RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	96
QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	108
QUADRO 5 – DADOS SOBRE TRABALHO, ESTÁGIO E TEMPO DE PERCURSO.....	109
QUADRO 6 – DADOS SOBRE REPROVAÇÕES DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	111
QUADRO 7 – PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA.....	121
QUADRO 8 – RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – CONCEITO E PERCEPÇÃO QUE FORMAM DE SI.....	183
QUADRO 9 – RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – AUTOESTIMA.....	186
QUADRO 10 – RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – PROJETO DE VIDA.....	189

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	PROCESSO DE BUSCA DE ARTIGOS, TESES E DISSERTACOES EM NÚMEROS	25
------------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

AF5	- Autoconceito Forma 5
AFA	- Autoconceito Forma A
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	- Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CRC	- Conselho Regional de Contabilidade
DISC	- <i>Drop-in-support-center</i>
EaD	- Ensino a distância
EFA	- Escala Fatorial de Autoconceito
FIES	- Programa de Financiamento Estudantil
IES	- Instituições de Ensino Superior
INAF	- Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
iPASS	- <i>Integrated Planning and Advising for Student Success</i>
IRAMUTEQ	- <i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
MEC	- Ministério da Educação
PBL	- <i>Problem Based Learning</i>
PHC	- Psicologia Histórico-Cultural
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Prouni	- Programa Universidade para Todos
Reuni	- Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Saeb	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	- <i>Scientific Eletronic Library Online</i>
STEM	- <i>Science, Technology, Engineering, Mathematics</i>
TAR	- Teoria da Atividade Reflexiva
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	22
2.1	PRIMEIRA REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1.1	Processo de busca	23
2.1.2	Discussão dos resultados da primeira revisão de literatura.....	27
2.2	SEGUNDA REVISÃO DE LITERATURA.....	37
2.2.1	Processo de busca	37
2.2.2	Discussão dos resultados da segunda revisão de literatura.....	41
3	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	50
3.1	A TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA	50
3.1.1	A influência de Vygotski: ZDP, colaboração e internalização da atividade sócio-histórica	53
3.1.2	O método da Teoria da Atividade Reflexiva	57
3.2	ANTES DA TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA: A TEORIA DA ATIVIDADE.....	61
3.2.1	Atividade orientadora.....	63
3.3	CONSCIÊNCIA.....	65
3.4	SENTIDO E SIGNIFICADO	67
3.5	EMOÇÃO.....	72
3.6	AUTOCONCEITO.....	74
3.6.1	O autoconceito sob o olhar de autores de diferentes abordagens	75
3.6.2	Uma leitura sobre o autoconceito sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural	81
4	FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	84
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	84
4.2	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
4.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	87
4.4	CUIDADOS ÉTICOS	90
4.5	CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	90
4.5.1	Categorias de análise	92
4.5.2	Processo de identificação de indicadores.....	96
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	99

5.1	CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE OS DADOS DE REPROVAÇÕES.....	99
5.2	CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	107
5.3	OS PARTICIPANTES: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA	112
5.3.1	Depele: três pilares em um nome	112
5.3.2	Força: a garra do dia a dia.....	113
5.3.3	Isaac: a sorridente mesmo diante dos desafios.....	114
5.3.4	Zíbia: o espírito de luz adormecido.....	115
5.3.5	A.C.: buscador de experiências dentro e fora da faculdade	116
5.3.6	Cactos: a planta resistente que tem flor	117
5.3.7	Hermione: a menina tímida tornando-se a Capitã Marvel.....	118
5.3.8	Marta M.: a estudante madura.....	119
5.3.9	Rock Lee: orgulho da própria história	119
5.4	O QUE AS ENTREVISTAS E GRUPOS DE APOIO SOCIAL REVELARAM	120
5.4.1	Da passividade da educação básica ao “se vira” na faculdade	122
5.4.2	Atividade reflexiva.....	143
5.4.2.1	Consciência	144
5.4.2.2	Emoção	165
5.4.2.3	Sentido e significado.....	173
5.4.2.4	Autoconceito	178
5.5	RESULTADOS DA INTERVENÇÃO NO GRUPO DE APOIO	192
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
	REFERÊNCIAS	203
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SOBRE O PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO	217
	APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO	218
	APÊNDICE C - COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE O AUTOCONCEITO.....	219
	APÊNDICE D - ELABORAÇÃO DE NOVOS MODOS DE AÇÃO	220

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO FINAL DOS ENCONTROS DO GRUPO SOCIAL.....	222
APÊNDICE F - CONTRATO PESSOAL	223
APÊNDICE G - PLANO DE ATIVIDADES DO GRUPO DE APOIO SOCIAL	224
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)	228
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	230

1 INTRODUÇÃO

Em uma passagem do livro *Activity, Consciousness, and Personality*, Leontiev (1978a) conta uma parábola que ouviu de um criador de cavalos nos Montes Urais, na Rússia: “quando um cavalo, num caminho difícil, começa a tropeçar, então é necessário, não chicoteá-lo, mas levantar sua cabeça mais alto de modo que possa enxergar mais longe” (p. 160). Essa frase reflete todo o sentido de realizar uma intervenção, por meio de grupo de apoio social, com estudantes que “começam a tropeçar” diante dos obstáculos que encontram no ensino superior. O que se pretende com este trabalho é promover a colaboração, fazê-los refletir e “levantar suas cabeças mais alto” para que possam enxergar novas possibilidades de superação.

Essa passagem também tem muita relação com minha história profissional, por escolher uma carreira que tem a pretensão de dedicar suporte ao outro “num caminho difícil”. Eu sou psicóloga e escolhi esta profissão para trabalhar com pessoas para ajudá-las a serem melhores e mais felizes; o momento em que me senti mais realizada, foi quando escolhi a carreira de docência universitária.

Antes da opção pela docência, no entanto, atuei na área organizacional, em empresas de grande porte, nas quais realizei atividades como recrutamento e seleção e treinamento e desenvolvimento. Eu não entendia essa área da psicologia como possibilidade para a promoção de desenvolvimento humano, não me identificava; quando uma estagiária na empresa onde eu trabalhava comentou que eu ensinava bem as atividades da área, percebi a vontade de mudar de carreira e atuar em sala de aula.

Ser professora é uma tarefa árdua, pois me deparo o tempo todo com vários perfis de pessoas, com vários interesses, motivos e desejos diferentes. Alguns estudantes se esforçam, têm clareza do que querem buscar; outros não sabem bem o que estão fazendo ali. Alguns escolheram o curso sabendo onde querem chegar; muitos escolheram um curso que não foi sua primeira opção. Assim, vivencio constantemente situações gratificantes por fazer parte do desenvolvimento e crescimento pessoal de uma pessoa; por outro lado, me deparo com o desinteresse, com trabalhos acadêmicos fracos e sem consistência, com um rendimento acadêmico mediano ou ruim, com estudantes com dificuldade para escrever e quase reprovando

por faltas. Percebo que alguns estudantes aprendem pouco e toda essa situação pode provocar baixo desempenho acadêmico.

Este, portanto, é o desafio que abracei em minha carreira atual: não apenas lecionar, mas ajudar esses estudantes a terem clareza da origem de suas dificuldades e conseqüente baixo desempenho, para mobilizá-los a criar estratégias para superá-las. Acredito que, ao proporcionar um espaço de ajuda mútua para expressão de dificuldades e conseqüente reflexão, os estudantes universitários poderão ter uma maior tomada de consciência no caminho para desnaturalizar o baixo desempenho acadêmico. Esse desafio faz com que eu me sinta mais alinhada ao propósito de ajudar as pessoas a se tornarem melhores e mais felizes, em conformidade com o meu objetivo inicial quando escolhi a profissão de psicóloga.

O tema é importante não apenas para minha realização pessoal, mas mostra-se relevante para a discussão sobre o desempenho acadêmico e suas conseqüências para o estudante no Ensino Superior da sociedade atual. O baixo desempenho acadêmico com uma possível desistência da universidade pelo estudante não é só um fracasso individual, o que influencia em seu autoconceito e autoestima, mas é também um fracasso das expectativas da família do estudante; é um fracasso da universidade, que não conseguiu ensinar e perdeu um aluno, e é um fracasso para a sociedade, que deixa de contar com um representante participativo e qualificado profissionalmente, com pensamento crítico para contribuir com o desenvolvimento do país.

Em vista disso, o desafio não é mais o ingresso e sim a permanência dos estudantes na universidade (COULON, 2017; PAN; ZONTA, 2017). Percebe-se atualmente maior democratização de acesso aos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES); estas admitem um perfil de estudantes cada vez mais heterogêneo no que se refere aos aspectos socioeconômicos (CECHET, 2013; COULON, 2017), étnicos e referente às vivências escolares anteriores (PAN; ZONTA, 2017). Cursar uma faculdade tem o significado de resgate da autoestima e um desejo de "vir a ser" – uma oportunidade que, para muitos estudantes, é uma realização pessoal e social (PIOTTO; 2007; SARAIVA, 2015). Diante dessa perspectiva, as IES possuem não somente a função de formação para o trabalho, mas também o papel de ampliar a consciência dos estudantes por meio dos conhecimentos científicos que podem disponibilizar.

A pesquisa mostra-se relevante para dar voz aos estudantes para que, em um ambiente de acolhimento, expressem suas dificuldades, possibilitando a elaboração de seus problemas e a visualização de saídas e possibilidades de resolução. É também relevante para promover a compreensão do autoconceito e a consciência que têm de si. Em resumo, é uma intervenção com espaço para os estudantes compreenderem as causas de seu baixo desempenho acadêmico, reconhecerem seus recursos próprios e construir modos de ação para lidar com as dificuldades que encontram.

Com base no estudo da literatura é possível observar uma grande preocupação, por parte das IES, com questões relativas ao baixo desempenho acadêmico, ao fracasso e à evasão escolar, principalmente nos últimos anos, período em que cresceu o número de vagas disponíveis no Ensino Superior, tanto em universidades públicas como nas privadas. Os estudantes de várias classes sociais e com variadas vivências escolares possuem oportunidades para ingressar na graduação. Entretanto, os que não conseguem se adaptar a essa nova etapa estudantil, que exige um padrão de leitura, de escrita, de raciocínio lógico-matemático e de pensamento crítico e reflexivo, terminam por abandonar o curso.

Assim, são necessárias novas práticas para não apenas facilitar o ingresso desse estudante no que tange a questões financeiras, mas também proporcionar sua permanência com qualidade de vida e suporte adequado que o levem em direção à formação profissional (PAN; ZONTA, 2017). É preciso também compreender quem é esse jovem, o que ele pensa, o que sente, quais os sentidos e significados que atribui ao fato de estar em uma universidade, os motivos do baixo desempenho e o que ele já utilizou como recurso para poder dar conta das novas demandas.

Realizamos duas revisões de literatura, resultando na identificação de pesquisas que apresentam interessantes estratégias para dirimir as dificuldades acadêmicas encontradas pelos universitários (BARAC, 2015; BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; BROOMS, 2018; CAMPBELL, 2015; CHRISTIE; 2014; COSTA; COTTA, 2014; COTTA; COSTA; MENDONCA, 2013; FERNANDES, 2013; FLORES; SOUZA, 2014; FREITAS-SALGADO, 2013; GONZÁLEZ FERNÁNDEZ; GARCÍA RUIZ; RAMÍREZ GARCÍA, 2015; GUNN; LEE; STEED, 2016; LANE, 2016; LIM et al., 2017; LIN et al., 2016; MARTIN et al., 2018; MICIN et al., 2015; MITCHELL; ALOZIE; WASHINGTON, 2015; MONTEIRO; SOARES, 2017; MUDALY; MTSHALI, 2018; PACHECO, 2017; PELISSONI, 2016; PEREZ, 2013; RIOS-ELLIS et al., 2015;

ROSÁRIO et al., 2010; SALAS et al., 2014; SANTIKIAN KALAMKARIAN; MECHUR KARP, 2017; SIBIYA; MAHLANZE, 2018; SILVA, L. L. V., 2012; SILVA, M. A. R., 2017; TANGA; MAPHOSA, 2018; TURNER et al., 2017; VALLE et al., 2007). No entanto, vimos a importância de estudos com práticas fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural.

Com essa necessidade em mente, buscas foram feitas para encontrar propostas de intervenções nessa abordagem da psicologia. Entre muitas leituras, o artigo *The Zone of Proximal Development: what Vygotsky did not have time to write*, de V. K. Zaretsky (2010), chamou a atenção por expor possibilidades práticas da aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotski (2001b) para a reflexão de causas de dificuldades de aprendizagem e subsequente desenvolvimento de ações para a superação desses obstáculos. Não foram encontrados trabalhos brasileiros que fizessem referência à abordagem proposta por V. K. Zaretsky (2010, 2016).

Assim, retomando novamente a analogia do cavalo citada por Leontiev (1978a), acreditamos que a abordagem de V. K. Zaretsky (2010, 2016) atende nossa intenção de propor atividades de reflexão para que os estudantes possam “enxergar mais longe” para superar suas dificuldades de desempenho acadêmico.

O problema de pesquisa definido então foi: “como avaliar as contribuições de um programa de intervenção de apoio social com estudantes de baixo desempenho acadêmico?”. Outras perguntas, construídas a partir de categorias selecionadas da teoria, nortearam nossa caminhada: quais sentidos e significados os estudantes expressam sobre suas dificuldades e baixo desempenho? Qual é o autoconceito dos estudantes com baixo desempenho acadêmico? A participação no grupo de apoio social pode modificar o autoconceito dos estudantes e os sentidos e significados que atribuíam ao seu baixo desempenho acadêmico?

Nosso pressuposto é que a participação do estudante com baixo desempenho acadêmico em grupos de apoio, como um espaço de compartilhamento de sentidos e significados, contribui para a compreensão e desnaturalização de suas dificuldades. Consideramos que o processo de compartilhar as narrativas de suas vivências na universidade com outros estudantes que se encontram na mesma situação que a sua abre possibilidades para que o estudante se compreenda como pertencente a um grupo social e assim ressignifique suas dificuldades. Corroborando essa premissa, Gracia Fuster (2011) defende que “a participação em grupos de apoio pode

incrementar a autoestima, pode promover o uso de outras práticas de autocuidado, e pode proporcionar a seus membros um maior sentimento de controle pessoal sobre seu bem estar emocional” (p. 158, livre tradução nossa).

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi propor um modelo de intervenção em grupo de apoio social a estudantes com baixo desempenho acadêmico.

Quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa propôs:

- Compreender os sentidos e significados que os estudantes expressam sobre suas dificuldades e baixo desempenho;
- Conhecer o autoconceito dos estudantes com baixo desempenho acadêmico;
- Avaliar se a participação no grupo de apoio social modificou o autoconceito dos estudantes e os sentidos e significados que atribuíam ao seu baixo desempenho acadêmico.

Para responder às questões apontadas anteriormente e atender os objetivos propostos, o presente trabalho está dividido da seguinte forma: o Capítulo 2, a seguir, apresenta duas revisões de literatura realizadas em bases nacionais e internacionais com o propósito de compreender o estado da arte sobre tema. O Capítulo 3 apresenta o quadro teórico, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural, que sustenta a intervenção realizada. O Capítulo 4 descreve o método utilizado na pesquisa. No Capítulo 5 é apresentada a análise e discussão dos resultados; por fim, o Capítulo 6 tece as considerações finais acerca desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi realizada em dois momentos. Inicialmente o interesse era compreender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior; entretanto, ao investigar a literatura referente ao tema, percebeu-se que em boa parte das situações os estudantes não apresentavam dificuldades em aprender, e sim enfrentavam outros desafios que impactavam seu desempenho acadêmico.

Por meio de levantamento de literatura entre os anos de 2001 a 2011, Serafim (2014) classificou as definições de dificuldade de aprendizagem em três categorias: dificuldade como fenômeno passageiro e reversível, não estando ligado a transtornos e distúrbios; dificuldades ligadas a distúrbios neurológicos presentes na pessoa; e dificuldades causadas por fatores intrínsecos e extrínsecos, como condições biológicas, psicológicas e sociais da pessoa. A pesquisadora chega à conclusão que o conceito de dificuldade de aprendizagem pode variar bastante conforme a concepção teórica dos autores da área de educação (SERAFIM, 2014).

Com fundamentação teórica na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), esta pesquisa de mestrado parte do pressuposto de que a dificuldade de aprendizagem não está ligada a problemas biológicos isolados, sendo que cada indivíduo apresenta formas diferentes de aprender e se desenvolver. Ao alterar a forma de mediação da aprendizagem em um determinado contexto histórico-cultural, percebe-se que todo indivíduo demonstra condições para apropriar-se dos conhecimentos disponíveis. Em outras palavras, quem manifesta dificuldades no processo de aprendizagem necessita de mediação e colaboração mais próxima de alguém mais experiente.

Diante disso, para que não se caia na armadilha de responsabilizar os transtornos, distúrbios, problemas e dificuldades pessoais pelo fracasso ou sucesso acadêmico, fez-se a opção de utilizar o termo “baixo desempenho acadêmico”, que é um dado mensurável e verificável por meio de notas e reprovações, ao invés de “dificuldade de aprendizagem”, que é um conceito multifacetado e com muitas variáveis.

Em um segundo momento foi realizada uma nova revisão de literatura buscando investigar as práticas de apoio ou suporte oferecidas pelas IES aos estudantes com baixo desempenho acadêmico.

A primeira revisão de literatura, com descritores em língua portuguesa, foi mais ampla e refletiu o contexto brasileiro em sua maioria. Essa pesquisa não foi descartada, pois proporcionou maior conhecimento acerca do campo de pesquisa, permitindo a aproximação da pesquisadora ao objeto de estudo e indicando questões importantes que contribuíram para refinar a segunda revisão.

A segunda revisão de literatura, com descritores em inglês e português, revelou dados de pesquisas internacionais sobre serviços de apoio a estudantes, com foco no desempenho acadêmico, no contexto do Ensino Superior.

2.1 PRIMEIRA REVISÃO DE LITERATURA

Na sequência são retratados o processo de busca e a discussão da revisão de literatura realizada no ano de 2018, referente às dificuldades de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior.

2.1.1 Processo de busca

A universidade abre caminhos, mas ao mesmo tempo é um espaço onde muitas dificuldades surgem. Para investigar mais a fundo as dificuldades encontradas no ambiente acadêmico, os sentidos e significados vinculados e as estratégias possíveis de intervenção, optou-se por realizar uma revisão de literatura com busca sistematizada. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), a revisão de literatura é importante no apoio à construção de conceitos, na descoberta de como outras pesquisas foram realizadas, na percepção de lacunas de estudos anteriores, na justificativa da necessidade do estudo e na formulação do problema de pesquisa. A busca pelos artigos, teses e dissertações obedeceu a metodologia da revisão sistemática: foram utilizadas palavras-chave, com um período de tempo determinado e com critérios de seleção e exclusão de trabalhos (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

A revisão de literatura foi realizada a partir do levantamento de pesquisas indexadas nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Portal de Periódicos da CAPES. Foi definido um intervalo de tempo de dez

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um órgão pertencente ao Ministério de Educação (MEC) do Brasil.

anos, para obter uma gama maior de trabalhos, considerando os anos de publicação entre 2007 a 2017. No entanto, como novas pesquisas foram sendo publicadas em 2018, esse ano também foi considerado.

A busca foi realizada procurando encontrar pesquisas que estivessem relacionadas com as dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior, com foco no universitário, sobre os sentidos e significados que ele atribui, sobre a sua consciência, identidade, autoconceito e sobre práticas para atenuar essas dificuldades, como grupos de apoio, serviços de atendimento estudantil e comunidades de prática. Para essa busca foram utilizados descritores junto com operadores booleanos, perfazendo as seguintes *strings* de busca:

- “Dificuldade de aprendizagem” AND universitário;
- "Dificuldade de aprendizagem" OR fracasso AND "ensino superior";
- "Serviço de apoio" OR "apoio em pares" OR "grupo de apoio" OR "apoio psicopedagógico" OR "psicologia escolar";
- Sentido OR significado AND “estar na universidade”;
- Sentido OR significado AND universidade OR universitário AND dificuldade de aprendizagem AND “grupo de apoio” OR “apoio em pares” OR “serviço de atendimento”;
- Autoconceito OR autoestima AND “ensino superior”;
- Identidade AND “ensino superior”;
- Consciência AND “ensino superior”;
- “Comunidade de prática” OR “comunidades de prática” AND ensino superior.

A busca permitiu o acesso a um total de 20.220 trabalhos entre artigos, teses e dissertações. Como filtro para encontrar os trabalhos que mais estariam ligados ao tema da pesquisa foram utilizados, como critérios, a publicação a partir de 2007, além da seleção de trabalhos da área de Educação e suas subdivisões: ensino, ensino-aprendizagem e da área da Psicologia e suas subdivisões. Restaram um total de 3.046 trabalhos, dos quais foram lidos títulos e resumos. Foram selecionados somente os trabalhos cujo foco principal abordasse o tema “estudante universitário” e que contivessem no texto, pelo menos, dois dos temas principais de busca: dificuldade de aprendizagem, o sentido-significado, grupo de apoio, apoio psicopedagógico, apoio

em pares, serviço de atendimento, psicologia escolar, identidade, consciência, autoconceito, autoestima e comunidades de prática.

Os motivos da exclusão de trabalhos da presente revisão de literatura seguiram os seguintes critérios: apareceram na pesquisa repetidos; artigos com acesso restrito (pagos); por estarem fora da área da Educação, temas relativos a outras modalidades de educação que não fossem relacionadas ao Ensino Superior; materiais com foco no trabalho e na formação do professor, no currículo, análise documental, políticas públicas, programas governamentais e avaliação institucional. Do total, portanto, 75 trabalhos foram lidos na íntegra e 51 trabalhos foram considerados para a presente revisão. A TABELA 1 explica melhor os passos realizados para a busca dos trabalhos de acordo com o tema.

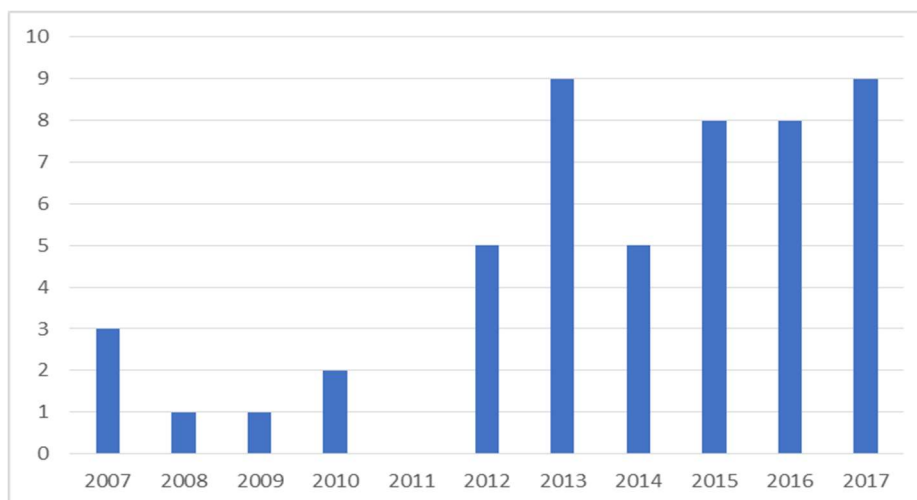
TABELA 1 - PROCESSO DE BUSCA DE ARTIGOS, TESES E DISSERTACOES EM NÚMEROS

Bancos de pesquisa	Número total de trabalhos	Número após filtro ano e área	Excluídos após leitura de títulos e resumo	Trabalhos lidos na íntegra	Trabalhos selecionados (ligados ao tema)
BDTD	9826	502	489	13	8
Teses e dissert – CAPES	3322	1145	1111	33	24
SciELO	2149	752	742	15	11
Periódicos CAPES	4923	647	629	14	8
TOTAIS	20220	3046	2971	75	51

FONTE: a autora (2020).

Como já comentado, o intervalo de tempo para a busca dos trabalhos foi de dez anos, ou seja, de 2007 a 2017. Durante o processo de escrita da presente revisão de literatura, o ano de 2018 foi considerado, entretanto nenhum trabalho desse ano foi selecionado. O número de publicações foi nulo em 2011 e foi aumentando a partir do ano de 2012, com destaque para os anos de 2013 e 2017, que obtiveram 9 publicações cada ano (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 - PUBLICAÇÕES POR ANO



FONTE: a autora (2020).

Ao analisar os números do GRÁFICO 1, concordamos com Coulon (2017), que explica que “a emergência de estudos e pesquisas sobre o ensino superior tem uma relação direta com as transformações que esse nível de ensino viveu durante as duas últimas décadas” (p. 1241). Com o propósito de aumentar a oferta de vagas nas IES, foram criados no Brasil o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)² em 2008, no que se refere às universidades públicas; o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)³ de 2001; e o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁴ de 2004, os dois últimos na esfera do Ensino Superior privado, como explicam alguns estudos (BERNARDELLI; 2014; BIANCHINI; 2017; COULON, 2017; FREITAS-SALGADO, 2013; KALMUS, 2010; VIEIRA, 2012).

A fundamentação teórica dos 51 trabalhos selecionados foi diversificada. Há 18 trabalhos que abordam o pensamento de vários autores; 14 são fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural; 8 trabalhos com base na Teoria Social Cognitiva; 2 trabalhos de cada teoria baseados em: Fenomenologia, na Teoria das

² De acordo com o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018d), é um programa instituído desde 2008 com o Decreto nº 6.096/2007, que “busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior”.

³ Conforme o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018a), “o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC e ofertados por instituições de educação superior não gratuitas aderentes ao programa”.

⁴ Segundo o Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018b), “é um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior”.

Representações Sociais, na Teoria Sociológica das Representações Sociais e na Etnometodologia; um tem como fundamento a Análise da Linguagem, um na Psicologia Analítica, um no Materialismo Histórico-Dialético, um na Psicologia Cognitiva e, por fim, uma pesquisa fundamentada na Sociologia Interacionista americana.

Todos os estudos tiveram como participante a pessoa do estudante universitário, em pesquisas qualitativas na sua maioria (76%) e qualitativas-quantitativas (14%). Somente quatro pesquisas tiveram uma abordagem somente quantitativa (9%) e há apenas um trabalho de revisão sistemática (1%).

2.1.2 Discussão dos resultados da primeira revisão de literatura

Algumas pesquisas selecionadas na revisão de literatura relatam a dificuldade dos estudantes para se adaptar à rotina de estudos e à postura mais científica exigida nas universidades, o que pode atrapalhar o seu desempenho acadêmico e causar a evasão e desistência (MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; MONTEIRO; SOARES, 2017). A entrada dos estudantes na graduação causa um grande impacto na sua subjetividade, pois as mudanças do Ensino Médio para o Superior são drásticas; é perceptível o despreparo de vários discentes que, quando ingressam na universidade, deixam explícito que não sabem estudar, em razão da exigência de estudo ser diferente do que era exigido no Ensino Médio (CRESTE, 2013; JORGE, 2015). Os professores reclamam do despreparo dos alunos advindos do Ensino Médio e os alunos, por sua vez, reclamam da falta de didática dos professores (RESENDE, 2016). Professores se queixam também das dificuldades de interpretação de textos e leitura dos alunos (LUSTOSA et al., 2016; ZACCARO, 2007).

Soares (2013) investigou ações pedagógicas para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem; para isso, realizou entrevistas semiestruturadas com 20 estudantes universitários. Verificou a ausência de responsabilidade pelo próprio desenvolvimento acadêmico e as dificuldades que os estudantes têm em utilizar as estratégias de aprendizagem metacognitivas⁵. Concluiu que estudantes não se interessam e desconhecem aspectos importantes sobre o curso que escolheram e

⁵ Estratégias de aprendizagem metacognitivas são ações que o estudante toma de forma sistemática e planejada para alcançar seus objetivos acadêmicos, é a “tomada de consciência sobre a própria evolução da aprendizagem e reflexão acerca de como aprimorá-la” (SOARES, 2013, p. 54).

sobre os diversos recursos disponibilizados pela instituição em que estavam matriculados. A autora chama a atenção para a necessidade de o professor intervir e ensinar a utilização de estratégias de aprendizagem (SOARES, 2013).

Lustosa et al. (2016) realizaram uma pesquisa para analisar o nível de letramento de 392 estudantes de uma universidade particular, que responderam a um questionário e participaram de um teste prático de leitura adaptado a partir do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF). Os resultados demonstraram que:

[...] embora os textos apresentados pertencessem a gêneros primários, os estudantes apresentaram respostas incorretas e não condizentes ao nível de escolaridade no qual se encontram matriculados. Conclui-se que dos sujeitos avaliados, a maioria tanto de ingressantes quanto de concluintes apresenta o nível 2 de alfabetismo, o que demonstra que as defasagens com relação as práticas de letramento oriundas da educação básica ainda prevalecem na educação superior. (LUSTOSA et al., 2016, p. 1008).

Kalmus (2010) pesquisou o ingresso de estudantes das camadas mais pobres no Ensino Superior. Muitas vezes esses alunos passaram por uma escolarização fraca sem garantir uma formação sólida. A pesquisadora entrevistou três estudantes de uma faculdade particular e os acompanhou em três etapas diferentes da formação para investigar quais os sentidos que eles atribuem à experiência nessa modalidade de ensino. Seus resultados apontam que os estudantes demonstram consciência de sua integração parcial ao Ensino Superior e de que sua trajetória escolar não foi suficiente para enfrentar as demandas de estudo, fazem uma reflexão sobre o valor relativo do diploma e sobre as dificuldades em permanecer na faculdade. Kalmus (2010) entrevistou estudantes que pertencem à primeira geração da família a cursar o Ensino Superior, que revelaram que esperam mais da instituição do que a promessa de melhoria de sua condição social e empregabilidade; buscam apoio para o “enfrentamento da humilhação” (KALMUS, 2010, p. 166), fruto da desigualdade de classes.

Pesquisas realizadas com alunos que cursam disciplinas da área de exatas mostram que as dificuldades podem resultar em retenção do aluno na mesma disciplina, evasão e conseqüente fracasso escolar (DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016; RESENDE, 2016; SILVA, L. S., 2016). O estudo de Silva, L. S. (2016) indica que o fracasso dos alunos foi atribuído à práticas pedagógicas tradicionais, metodologias de ensino, formação dos professores, infraestrutura deficiente, sendo

necessária uma mediação mais eficaz na qual o professor leve em conta o que os estudantes já sabem e perceba o que eles são potencialmente capazes de aprender, para proporcionar aos universitários uma formação plena e crítica.

Daitx, Loguercio e Strack (2016) realizaram um estudo sobre a evasão e retenção de alunos de uma universidade do Rio Grande do Sul e 36 universitários responderam a um questionário *online*. Os resultados assinalaram que problemas com o acolhimento do estudante, relacionamento com colegas e professores, excesso de conteúdo nas disciplinas são os motivos mais recorrentes para a evasão ou retenção do estudante. Cechet (2013) encontrou elementos similares em sua pesquisa, como problemas com colegas de turma, com professores, com a falta de informação disponibilizada pela instituição de ensino, além da demanda grande de estudo, falta de dinheiro e dificuldades na administração do tempo.

Resende (2016) buscou analisar como se construía o fracasso escolar em uma Licenciatura em Física em uma universidade pública. Para alcançar esse objetivo a autora realizou uma pesquisa etnográfica e se assistiu as aulas do Curso de Física durante um ano, tendo como participantes 19 estudantes e 11 professores. A autora concluiu que a idade dos estudantes interfere na reprovação e que os alunos mais novos tendem a alcançar melhor desempenho acadêmico. Além disso, o fracasso escolar foi associado a uma relação ruim entre professor-aluno, com uma não afiliação do estudante com a universidade e/ou com o currículo e pelo não interesse por parte dos estudantes em seguir a carreira docente. Muitos deles usavam a estratégia de ingressar na faculdade de Física para depois tentar a transferência para cursos mais reconhecidos socialmente, como as engenharias. De acordo com Resende (2016), os estudantes também relataram a falta de orientação no momento do ingresso na universidade e a necessidade de conhecimentos prévios para que chegassem ao Ensino Superior.

Na mesma perspectiva, Bernardelli (2014) concluiu que os maiores índices de casos de reprovação ocorrem quando os alunos ingressam no mercado de trabalho e precisam conciliar a faculdade com o emprego. Entretanto, a autora também indica outros fatores que influem nos casos de repetência e que corroboram com as conclusões já expostas anteriormente, como as aulas tradicionais e expositivas e a falta de uma relação dialógica entre professor e alunos.

Dificuldades com as avaliações da aprendizagem também foram apontadas em algumas pesquisas (MONTEIRO; SOARES, 2017; RESENDE, 2016; SARAIVA,

2015; SILVA, L. S., 2016). O sentido atribuído à avaliação é carregado de sentimentos pessimistas (SARAIVA, 2015), com uma abordagem somente quantitativa, por meio de notas (SILVA, L. S., 2016), mas que poderia ser utilizada como uma ferramenta de aprendizagem, autonomia e autodesenvolvimento (MONTEIRO; SOARES, 2017; SARAIVA, 2015).

Outra questão que agrava a situação de evasão e fracasso escolar é a escolha do curso, que muitas vezes não é a primeira opção do estudante, como indicam pesquisas realizadas em cursos de licenciatura. Esses discentes sentem as marcas da desvalorização da carreira docente pela sociedade. Alguns pretendem seguir carreira como professores porque terminaram por gostar do curso ou porque era o curso que tinham condições de cursar, outros não querem seguir a carreira docente por conta dos baixos salários (BIANCHINI, 2017; RESENDE, 2016; VALENÇUELA, 2012). Já Baez (2008), ao pesquisar sobre os motivos de escolha do curso de Licenciatura em Educação Física, revelou que a escolha pelo curso se devia à identificação com a área, iniciada nos tempos de escola dos participantes.

Floriano (2013) realizou uma pesquisa entre alunos de bacharelado, com o objetivo de investigar como alunos de ciências econômicas de uma universidade particular de Santa Catarina veem o seu processo de aprendizagem. A autora afirma que esse perfil de estudante possui mais motivação para aprender porque têm clareza sobre suas escolhas e qual carreira profissional querem atuar. Segundo Floriano (2013), esses alunos de bacharelado recorrem a ajuda de colegas, professores ou se dedicam ao estudo mais aprofundado dependendo do conteúdo. Como trabalham de dia e estudam à noite, os estudantes precisam planejar e organizar os conteúdos a ser memorizados, sendo mais fácil quando estabelecem conexões com os conhecimentos prévios, quando conseguem visualizar a aplicação do conhecimento na prática e sentir emoções positivas e significativas acerca do conteúdo. Revelaram que preferem ter uma posição mais ativa e que sentem dificuldades quando recebem aulas somente expositivas. Como estratégias de aprendizagem, eles utilizam mapas conceituais, grifam, fazem resumos e destacam que aprendem essas estratégias à medida que avançam nos anos do curso.

Lehman (2014) realizou uma pesquisa acerca da reescolha profissional entre jovens universitários entre os anos de 1996 a 2002. Os estudantes eram abordados no momento em que estavam em crise, ou seja, desistindo do primeiro curso e solicitando a transferência para um segundo e, por meio de um serviço de atendimento

vocacional, os estudantes eram convidados a participar de sessões individuais ou em grupo com um psicólogo para investigar os motivos do abandono do primeiro curso, os sonhos implicados nessas escolhas e quais as interferências sociais e do mercado de trabalho que intervinham em suas escolhas. Constatou-se que os casos de crise e desistência ocorrem principalmente nos primeiros anos de curso, pois verifica-se casos de ansiedade por conta da mudança de contexto do ensino médio para o superior (LEHMAN, 2014).

Casos de dificuldades entre os estudantes já são percebidos no primeiro ano de curso, como relatam vários autores (COULON, 2017; DAMIANO et al., 2015; LEHMAN, 2014; MARTINES, 2017; ROSÁRIO et al., 2010; SILVA, L. S., 2016). Rocha (2016) pôde verificar a falta de hábitos de estudo entre os participantes de sua pesquisa. Rosário et al. (2010) defendem a necessidade de que as IES implantem programas de competência de estudos com os alunos de primeiro ano de curso. Damiano et al. (2015) assinalam a importância de programas voltados aos primeiranistas para promover maior habilidade de enfrentamento e pertencimento ao grupo. Coulon (2017) sugere duas metodologias que visam possibilitar uma pedagogia da afiliação; ou seja, ensinar o ofício de estudante para aqueles que estão ingressando na universidade: a escrita cotidiana e a aprendizagem da metodologia documental. A escrita cotidiana se refere a um relato que o estudante faz em um diário sobre suas vivências, relacionamentos e emoções vividas no ambiente universitário. Essa prática faria com que os estudantes se habituassem a atividade da escrita. A aprendizagem da metodologia documental é uma forma de ensinar aos alunos estratégias de estudo e ajudá-los nas competências de pensar, classificar e categorizar.

Com um maior contingente de discentes com características bastante heterogêneas que estão adentrando no espaço acadêmico, diversos autores frisam a responsabilidade que as IES precisam assumir em implantar programas ou serviços de apoio ou assistência a esse público (ABELLO RIQUELME et al., 2012; ALMEIDA, 2014; BISINOTO; MARINHO; CRESTE, 2013; DAMIANO et al., 2015; FREITAS-SALGADO, 2013; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; PELISSONI, 2016; PIOTTO, 2007; RIBEIRO, 2013) e/ou a contratação do psicólogo escolar no ambiente universitário (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2014; CURY, 2012; FERRO; ANTUNES, 2015; RIBEIRO, 2013; SILVA, L. S., 2016).

Bisinoto, Marinho e Almeida (2014) realizaram uma investigação sobre os serviços de apoio psicológico com 11 profissionais de seis instituições de Portugal que

responderam a uma entrevista semiestruturada. Os autores identificaram que, enquanto no Brasil os serviços de apoio psicológico são recentes e restritos a poucas instituições, em Portugal há serviços que estão em funcionamento há 25 anos com vários estudos e publicações. Em anos anteriores, naquele país, o psicólogo na universidade estava mais voltado ao atendimento individual do estudante, mas atualmente o profissional está se voltando a programas que atendam outros atores dentro da universidade e com uma ação mais preventiva. Os autores acreditam que uma mudança mais qualitativa ocorrerá quando o psicólogo estiver envolvido em projetos educacionais e na avaliação institucional (BISINOTO; MARINHO; ALMEIDA, 2014).

Estudos defendem a criação de espaços para que os estudantes possam se expressar e evitar desistências (FERRO; ANTUNES, 2015; LEHMAN, 2014; MACHADO; PAN, 2016; MARTINES, 2017; SILVA, L. S., 2016). Lehman (2014) propõe assistência vocacional. Martines (2017) destaca a importância de grupos vivenciais com a utilização da arte para possibilitar a expressão de angústias, emoções, possibilitando a partilha de conhecimentos e experiências como um exercício para a alteridade. Machado e Pan (2016) relatam um estudo realizado entre estudantes universitários que recebem o benefício do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Ser bolsista do PNAES, para alguns estudantes, pode gerar vergonha por conta da exposição sobre suas condições socioeconômicas; mas ao terem a oportunidade de se expressarem em grupos, os estudantes puderam ressignificar os sentidos, sentimentos e pensamentos sobre ser bolsista (MACHADO; PAN, 2016).

Na Espanha, González Fernández, García Ruíz e Ramírez García (2015) procuraram demonstrar a potencialidade da tutoria entre pares com ferramentas 2.0 (*internet, blogs, redes sociais*) e a aprendizagem cooperativa para desenvolver conhecimentos e competências sociais e profissionais. A tutoria entre pares se refere a uma estratégia de aprendizagem em que os próprios estudantes trabalham de modo colaborativo, sem hierarquia, visando o auxílio mútuo para a aquisição de conhecimento. Participaram oito estudantes e um moderador que foram treinados na utilização das ferramentas 2.0, capacitados para o trabalho cooperativo, divididos em subgrupos para experimentarem o processo de tutoria; por fim, todos participaram de um grupo focal para avaliarem o projeto. Os resultados mostraram que os estudantes desenvolveram competências socioprofissionais relacionadas à autorregulação

(capacidade de os estudantes se automotivarem e desenvolverem estratégias de estudo para o alcance de suas metas acadêmicas), ao pensamento reflexivo e crítico e à aquisição consciente de competências.

Cotta, Costa e Mendonça (2013) analisaram a experiência de construção de portfólio como forma de desenvolvimentos de competências pessoais e convivência em equipe. No portfólio os estudantes foram convidados a representar, por meio da escrita, figuras e desenhos, sua trajetória pessoal, reflexões sobre as aprendizagens ocorridas durante uma disciplina, os problemas e conflitos vivenciados; esse processo promoveu o pensamento crítico sobre os conteúdos abordados e sobre os progressos alcançados. Possibilitou, além disso, uma avaliação formativa da aprendizagem, focando no processo e não em uma abordagem quantitativa característica da educação tradicional. O portfólio foi descrito como um método de transformação de uma prática tradicional para uma inovadora, "que permitiu a aprendizagem autônoma, libertadora, reflexiva, crítica, criadora, reunindo, assim, os elementos de uma formação para o ser" (COSTA; COTTA, 2014, p. 781) .

Perez (2013) propôs um método semelhante para 26 estudantes de um curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade Ensino a Distância (EaD): a redação de um diário reflexivo sobre as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e suas formas de enfrentamento. A pesquisadora não observou grandes dificuldades, pois a grande maioria dos participantes já tinha tido a experiência de outra graduação anterior e porque os estudantes que persistiram no ensino à distância possuíam características de autonomia e autodisciplina. Flores e Souza (2014) propuseram a utilização de escrita de diário, um dispositivo cartográfico, como forma de aprendizagem pela escrita e releitura dos escritos. A releitura proporcionou novos olhares e novos sentidos para o que foi elaborado antes.

Continuando na mesma linha sobre pesquisas que enfocam táticas para lidar com as dificuldades para aprender, muitos trabalhos com abordagem qualitativa-quantitativa relatam experiências de estratégias cognitivas de autorregulação da aprendizagem, (FERNANDES, 2013; FREITAS-SALGADO, 2013; MONTEIRO; SOARES, 2017; PACHECO, 2017; PELISSONI, 2016; ROSÁRIO et al., 2010; L. L. V. SILVA, L. L. V., 2012; SILVA, M. A. R., 2017; VALLE et al., 2007). Autorregular a aprendizagem é planejar e monitorar os aspectos cognitivos e afetivos e estar ciente do quanto se sabe e o que precisa fazer para saber mais sobre determinado conteúdo. Todas as pesquisas indicam bons resultados alcançados com a aprendizagem

autorregulada; algumas defendem que essa metodologia precisa ser ensinada através de disciplina pertencente ao currículo do curso (FREITAS-SALGADO, 2013; PELISSONI, 2016; SILVA, M. A. R., 2017; VALLE et al., 2007), ofertada pelo serviço de apoio ao estudante (FREITAS-SALGADO, 2013), oferecida como oficina não obrigatória e vinculada a algum tema ou competência necessária ao curso (FERNANDES, 2013) ou ensinada em qualquer disciplina pelo professor (ROSÁRIO et al., 2010).

Silva, L. L. V. (2012) realizou uma pesquisa quantitativa com 352 estudantes; seus resultados revelaram que os universitários demonstram preferência por estilos que exigem menor desafio cognitivo, de reflexão e abstração. As estratégias de aprendizagem mais usadas são as de autorregulação dos recursos internos e contextuais (controle da ansiedade e planejamento do próprio tempo e ambiente de estudo de forma a atender as demandas da aprendizagem); em segundo lugar, está a autorregulação cognitiva e metacognitiva (ler, reler, anotar, resumir, se automotivar e monitorar a própria compreensão); a estratégia menos utilizada é a autorregulação social (estudo em grupo, por exemplo).

Valle et al. (2007) realizaram uma pesquisa quantitativa com 632 estudantes de diversos cursos de licenciatura na Espanha. O propósito foi estudar a relação entre os diferentes tipos de orientações motivacionais (metas de aprendizagem, metas de rendimento e metas de evitação do trabalho) e a utilização de estratégias cognitivas e de autorregulação. Os resultados apontam que, quando os estudantes se propõem a atingir metas de aprendizagem mais altas, se esforçam mais e utilizam um número maior de estratégias de aprendizagem; além disso, se organizam mais, aprimoram o pensamento crítico e a autorregulação metacognitiva – ou seja, estratégias de processamento profundo. Quanto maior a motivação intrínseca para aprender, maiores são os níveis de autorregulação da aprendizagem (VALLE et al., 2007).

Pacheco (2017) investigou a relação entre adaptação acadêmica e processos autorregulatórios de aprendizagem. A pesquisadora concluiu que "as características pessoais como autoestima, motivação e habilidades sociais influenciam no processo de adaptação e facilitam o uso de estratégias de autorregulação, proporcionando uma condição favorável ao processo de aprendizagem" (PACHECO, 2017, p. 6).

Crenças limitantes sobre as próprias capacidades e potencialidades prejudicam a aprendizagem (ROCHA, 2016). Fernandes (2013) constatou que, por outro lado, a crença na própria autoeficácia possibilita maior motivação, bons

sentimentos sobre si mesmo e um autoconceito positivo. Matias e Martinelli (2017) defendem que, quando o estudante recebe apoio social e possui um bom autoconceito, tende a obter um bom desempenho acadêmico e a apresentar facilidade de adaptação na universidade. Araújo (2017) pondera, contudo, que “autoeficácia e autoestima não se correlacionam, pois, a autoestima está relacionada à personalidade da pessoa e a autoeficácia, ao comportamento que pode ser modificado no decorrer da vida” (p. 126). Essa autora chega à conclusão que é possível modelar os comportamentos dos estudantes para que eles adquiram a capacidade de acreditar no seu potencial de desenvolvimento.

Matta, Lebrão e Heleno (2017) relatam que o estudante com mais expectativas em obter uma boa vivência acadêmica tende a se esforçar mais e melhorar o desempenho. Saraiva (2015) conclui que a proatividade, o estar consciente do que está fazendo auxiliam o processo de aprendizagem. Resende (2016) explica que, na fala dos próprios alunos, os que se saíram melhor eram os que procuravam manter um bom relacionamento com o professor e buscavam os recursos da instituição. Há, nessas pesquisas, componentes importantes para o sucesso na aprendizagem: autoconceito positivo, crença no próprio potencial, autoestima elevada, desenvolvimento de habilidades sociais e atitude ativa de busca do conhecimento.

Teles (2015), contrariando pesquisas sobre métodos de aprendizagem, acredita que não são as estratégias que garantem que o estudante aprenda ou seja capaz de transformar a educação; mas o entendimento do desenvolvimento humano como processo de subjetivação com foco no sujeito. De acordo com Silva, J. L. (2016), é preciso que as instituições se atentem que seu papel é formar profissionais que estarão a serviço da sociedade precisando assim ter um posicionamento político crítico, também defendendo a educação focada no sujeito. Para Teles (2015), antes de focalizar em técnicas, é preciso que as IES e o professor tenham um olhar para a subjetividade de cada um, porque cada ser humano se constrói a partir de si e da sua relação com o mundo.

Sobre essa relação com o outro, pesquisas também apontam a relação professor-aluno como fundamental para garantir a aprendizagem do sujeito (CRESTE, 2013; CURY, 2012; MATOS; HOBOLD, 2015; ROCHA, 2016; SILVA, J. L., 2016; VIEIRA, 2012; ZACCARO, 2007). De acordo com Cury (2012), as relações estabelecidas entre esses dois atores no ambiente universitário repercutem na forma

em que o estudante aprecia a disciplina e o professor e no empenho que dedicará aos estudos. Para Matos e Hobold (2015), o professor possui forte influência na constituição de sentido subjetivo nos alunos e há uma relação dialética entre esses atores: assim como os professores influenciam os alunos, os alunos influenciam os professores na busca de aprimoramento, sendo preciso então investir na qualidade da relação professor-aluno. Rocha (2016) observa que a distância afetiva entre professor e aluno prejudica a aprendizagem. Creste (2013), ao realizar pesquisas entre estudantes de medicina, nota o despreparo do corpo docente para formar alunos em habilidades e atitudes éticas e humanísticas. Zaccaro (2007) conclui que a presença do professor como um parceiro mais habilitado potencializa o desenvolvimento do aluno e os leva a refletir; desse modo, defende a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁶. Nota-se aí o quanto o professor influencia e tem o papel de mediador mais preparado para promover a aprendizagem do aluno.

Por meio da presente revisão de literatura é possível perceber a grande quantidade de pesquisas relacionadas ao estudante do Ensino Superior e também a grande demanda por mais pesquisas. As dificuldades com a adaptação a uma nova realidade, com o volume de estudos e com a exigência de uma postura mais crítica e madura estão presentes principalmente nos primeiros anos de curso. Os alunos que continuam, vão amadurecendo nesses aspectos e criando uma identidade de estudante e futuro profissional no decorrer do curso (BAEZ, 2008; JORGE, 2015), principalmente durante os momentos de prática, extensão e pesquisa (JORGE, 2015). O modelo de constituição do curso, a proposta de ensino e as aprendizagens interferem no processo de constituição da identidade do estudante (PADILHA, 2009), mas somente para aqueles que permanecem na universidade.

A questão principal não é só ingresso do jovem, mas sua permanência no espaço acadêmico obtendo ensino com qualidade. Para que ele permaneça, de acordo com as pesquisas já citadas, é preciso que se dê uma atenção especial àqueles que estão ingressando na universidade; é preciso ensiná-los a estudar, ensiná-los a aprender, a se autorregular quanto à aprendizagem, à administração do tempo e quanto às suas emoções, sentimentos e interesses. Serviços de apoio e

⁶ “Um indivíduo que, na companhia de outrem, consegue realizar algo que não faria sozinho, está trabalhando em sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, funções que ainda estão em processo de maturação” (ZACCARO, 2007, p. 35).

suporte podem ser ofertados para que os estudantes tenham espaço para se expressar e assim acreditem no próprio potencial; para ajudá-los a ter consciência de si mesmos, de seus estilos e seus desejos para construírem sua identidade de estudante e profissional com um autoconceito positivo. Além disso, é importante privilegiar uma relação afetiva entre professor-aluno, aluno-instituição, aluno-aluno e promover práticas educacionais mais colaborativas.

2.2 SEGUNDA REVISÃO DE LITERATURA

Como o objetivo da pesquisa é propor um modelo de intervenção em grupo de apoio social a estudantes com baixo desempenho acadêmico, e face aos resultados obtidos na primeira revisão de literatura, decidiu-se realizar uma nova pesquisa, refinando melhor os termos de busca, e, dessa vez, contemplando estudos internacionais.

2.2.1 Processo de busca

A nova busca foi iniciada no segundo semestre de 2018 e finalizada no segundo semestre de 2019. O objetivo foi identificar na literatura nacional e internacional artigos oriundos de pesquisas empíricas que abordem práticas de suporte ou apoio acadêmico voltadas a estudantes universitários com baixo desempenho. Na primeira revisão de literatura, foi percebida a demanda de novos estudos e de intervenções que deem suporte aos estudantes nas suas necessidades emocionais e acadêmicas.

Como já explicado anteriormente, a expressão “dificuldade de aprendizagem” foi substituída por “baixo desempenho acadêmico”, pois compreende-se que essas pesquisas relataram que os estudantes não possuem dificuldades para aprender, mas sim dificuldades em aspectos emocionais, sociais, de autoconceito negativo, de escolha profissional, adaptação ao ritmo do Ensino Superior, administração do tempo, habilidades de estudo, leitura e interpretação de textos, frutos de uma educação básica deficitária.

Para a segunda revisão da literatura formulamos a seguinte questão de pesquisa: o que já foi proposto com relação à aplicação de práticas, programas e serviços de apoio acadêmico a estudantes universitários com baixo desempenho?

Optou-se pela pesquisa de artigos científicos revisados por pares indexados na plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa plataforma foi escolhida por ser uma fonte de trabalhos que contém mais de 130 bases referenciais (CAPES, 2019). Foi realizado o acesso remoto ao conteúdo dessa plataforma, pois a universidade de vinculação da pesquisadora, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), integra a Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Dessa forma, obteve-se uma gama maior de artigos para pesquisa.

A busca foi realizada por meio de descritores em inglês e português que têm relação com o objetivo do estudo. As *strings* de busca utilizadas foram:

- "*academic support*" AND ("*academic performance*" OR "*academic failure*") AND "*higher education*";
- (suporte OR apoio) AND "desempenho acadêmico" AND ("ensino superior" OR universidade).

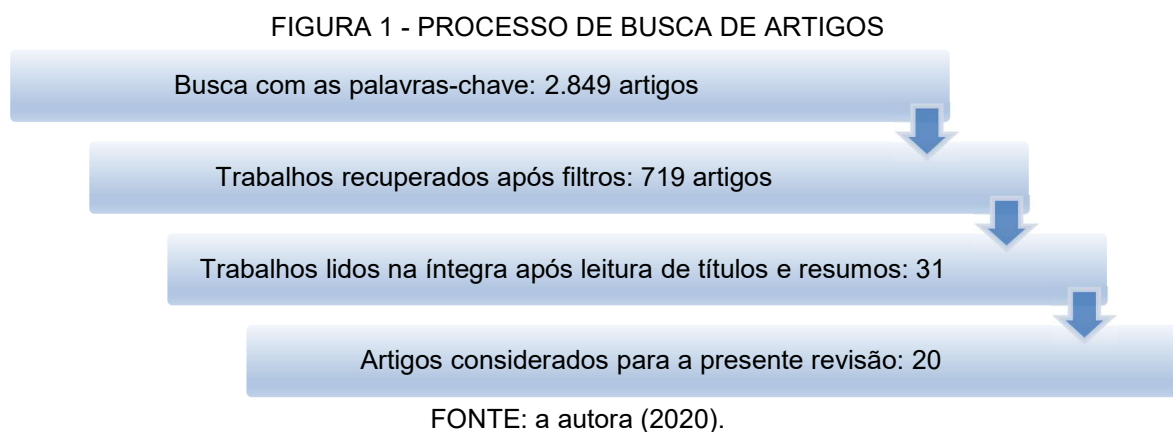
Pode-se notar que foram feitas pequenas modificações na tradução do inglês para o português, para que se mantivesse o sentido das palavras que mais atendiam ao objetivo da revisão.

Os critérios de inclusão foram: serem provenientes de pesquisas empíricas com abordagem qualitativa; que demonstrassem a aplicação de uma prática ou intervenções de suporte ou apoio ao universitário; e que fossem trabalhos recentes, de 2014 até o ano corrente (2019) – pois a revisão de literatura realizada anteriormente com pesquisas exclusivamente brasileiras constatou o aumento gradativo do interesse por pesquisas ligadas ao Ensino Superior nos últimos anos.

Já os critérios para a exclusão de artigos foram: artigos de acesso restrito (pagos); trabalhos cujo foco de estudo não tenha sido o estudante de graduação; trabalhos de revisões de literatura, revisões sistemáticas, resenhas e ensaios; artigos com estudos quantitativos; artigos redigidos em outras línguas exceto inglês, português e espanhol; estudos que abordassem outros tipos de suporte não voltados ao apoio acadêmico; artigos repetidos; pesquisas de validação de ferramentas de avaliação; e pesquisas do tipo *survey* ou com somente a aplicação de questionário aos participantes.

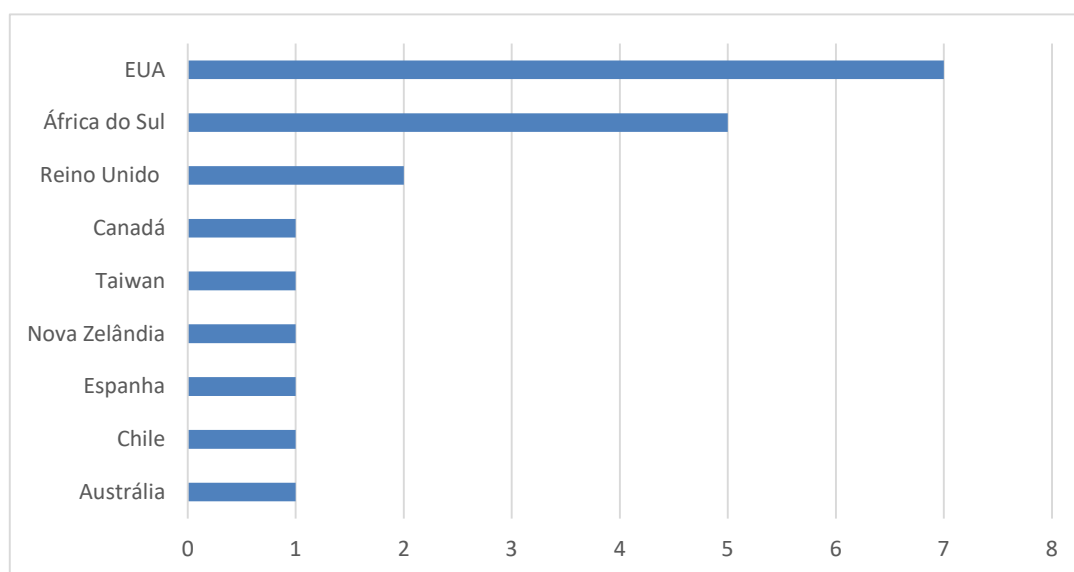
O primeiro passo foi realizar a busca de artigos no Portal CAPES utilizando os descritores, o que resultou em 2.849 artigos. Filtros foram utilizados para refinar a busca (data de publicação, periódicos revisados por pares, exclusão de resenhas),

resultando em 719 trabalhos, dos quais foi realizada a leitura dos títulos e resumos, já realizando os filtros de acordo com os critérios de inclusão e exclusão. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, foram selecionados 31 artigos para leitura na íntegra. Dentre esses, 20 artigos foram incluídos na revisão sistemática. A FIGURA 1 resume as fases da busca.



Os dados apresentados na FIGURA 1 representam a quantidade recuperada até setembro de 2019. Os artigos selecionados foram provenientes de vários países, conforme aponta o GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 - NÚMERO DE ARTIGOS RECUPERADOS POR PAÍS

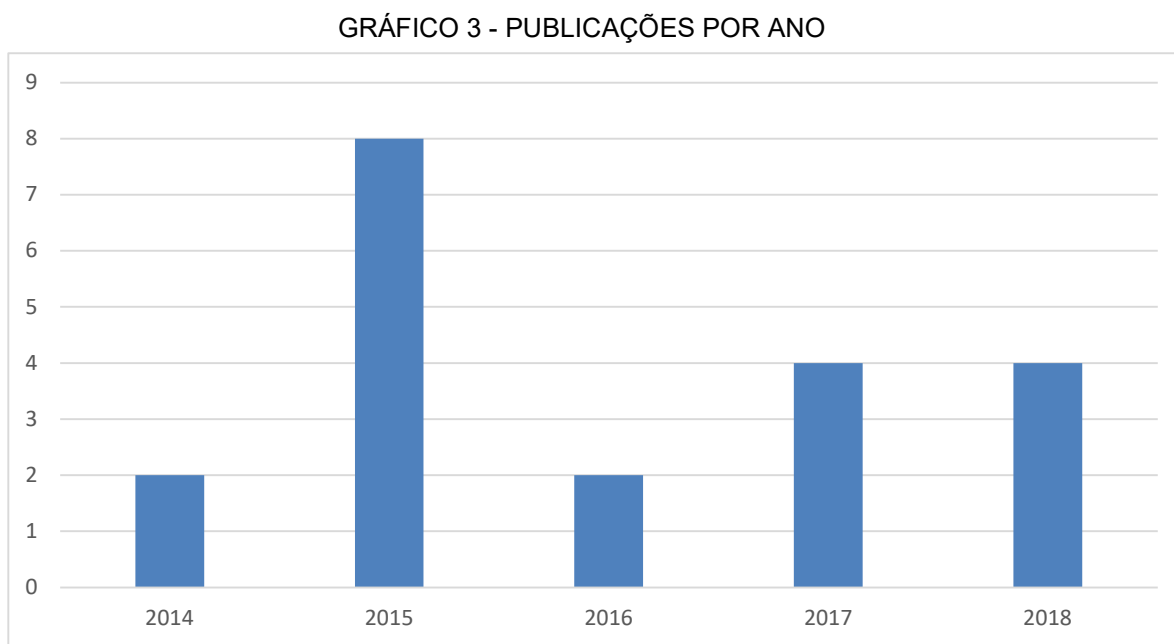


FONTE: a autora (2020).

O GRÁFICO 2 demonstra que artigos provenientes de nove países foram recuperados para essa busca, sendo que o número mais considerável foi relativo aos

trabalhos produzidos nos Estados Unidos com oito artigos. Não foi encontrado nenhum artigo de autores brasileiros com as palavras-chave utilizadas.

Quanto ao ano de publicação, a busca teve um recorte de cinco anos (2014 até o ano de 2019), como pode se perceber no GRÁFICO 3.



FONTE: a autora (2020).

O GRÁFICO 3 revela o número bem maior de publicações no ano de 2015 em relação aos outros anos. Em 2014 e 2016 foi percebido os menores números de publicações. Em 2017 e 2018 a quantidade se estabilizou e em 2019 não foi selecionado nenhum artigo para a presente revisão.

No âmbito das orientações teóricas que fundamentam os trabalhos, a maior parte deles (16 artigos) usa como referência diversos autores, sem deixar claro a orientação teórica. Dois artigos se utilizam da Teoria da Validação de Laura Réndon e dois usam como referência autores da Teoria do Capital Sociocultural. As seguintes teorias orientam apenas um artigo cada: Teoria da Integração Acadêmica, de Vincent Tinto; Modelo de Mentoring, de Glória Crisp e Irene Cruz; Teoria da Aprendizagem Experiencial, de David Kolb; e Comunidades de Prática, de Etienne Wenger e Jean Lave.

Na sequência, realizaremos a discussão dos resultados apresentados pelos trabalhos selecionados.

2.2.2 Discussão dos resultados da segunda revisão de literatura

Nos artigos recuperados para a presente revisão de literatura são retratadas diversas práticas que têm como foco o apoio ao estudante do Ensino Superior, como a tutoria entre pares (RIOS-ELLIS et al., 2015; TANGA; MAPHOSA, 2018); a mentoria (BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; CHRISTIE; 2014; GUNN; LEE; STEED, 2016; LIM et al., 2017; LIN et al., 2016; SALAS et al., 2014); sessões de aprendizagem dirigida (HAMMOND et al., 2015); módulos de imersão nos estudos (TURNER et al., 2017); aconselhamento mediado pela tecnologia (SANTIKIAN KALAMKARIAN; MECHUR KARP, 2017); cursos intensivos antes do início na universidade (CAMPBELL, 2015); e, no caso da maioria dos estudos, práticas variadas que integram um programa único (ALOZIE; WASHINGTON, 2015; BARAC, 2015; LANE, 2016; MARTIN et al., 2018; MICIN et al., 2015; MITCHELL; BROOMS, 2018; MUDALY; MTSHALI, 2018; SIBIYA; MAHLANZE, 2018).

As práticas de tutoria entre pares são abordadas em dois artigos. Em um dos manuscritos, Tanga e Maphosa (2018) relatam suas experiências na África do Sul, onde realizaram entrevistas com sete coordenadores do programa de tutoria, 14 tutores (alunos de pós-graduação por possuírem mais maturidade e implicação com a tarefa) e organizaram um grupo focal com dez estudantes do primeiro ano de cursos variados de uma universidade local. Os resultados indicaram que o trabalho de tutoria facilita o percurso do estudante na universidade, mas não pode ser superestimado. Isso quer dizer que, para um programa de tutoria surtir bons resultados, o processo de seleção dos tutores deve ser criterioso, justo e adotado por toda a universidade de forma igual. Tutores precisam ser treinados para que forneçam um serviço qualificado e com conteúdo robusto (TANGA; MAPHOSA, 2018).

O segundo artigo que trata de tutoria entre pares é um estudo de caso de origem americana. Rios-Ellis et al. (2015) utilizam o conceito de capital cultural para apresentar o programa de apoio estudantil, acadêmico e assistência para a vinculação à universidade a estudantes latinos. Os tutores auxiliam os estudantes não só na dificuldade de desempenho, mas são responsáveis por apresentar os serviços e eventos que a universidade disponibiliza. Nesse programa os tutores também são latinos, visando promover a ambientação na universidade sem deixar de lado a cultura própria, que assim é melhor compreendida e respeitada. O estudo considera que os tutores, sendo latinos e de primeira geração, são exemplos de pessoas com

capacidade de resiliência a serem seguidos pelos estudantes latinos com dificuldades (RIO-ELLIS et al., 2015).

A nomenclatura “mentoria” foi mais acentuadamente utilizada em comparação com “tutoria entre pares”, mas esses programas possuem a mesma característica – a reunião entre estudantes (pares) para a colaboração nos assuntos ligados à universidade (BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; CHRISTIE; 2014; GUNN; LEE; STEED, 2016; LIM et al., 2017; LIN et al., 2016; SALAS et al., 2014). Pontos em comum entre esses estudos podem ser encontrados, como o atendimento prioritário a estudantes do primeiro ano para promover sua adaptação ao ambiente universitário (BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; CHRISTIE; 2014; GUNN; LEE; STEED, 2016; LIM et al., 2017; LIN et al., 2016; SALAS et al., 2014); a preocupação com a retenção do estudante (BARRETT ; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; CHRISTIE, 2014; SALAS et al., 2014); a constatação de que a mentoria pode ser uma oportunidade de desenvolvimento de liderança e habilidades sociais para o mentor (GUNN; LEE; STEED, 2016; LIM et al., 2017; LIN et al., 2016); e o cuidado na oferta de um desenho de mentoria apropriada à cultura latina em universidades americanas (RIOS-ELLIS et al., 2015; SALAS et al., 2014).

Barrett, Ghezzi e Satterfield (2015) descrevem um programa de mentoria e de pré-mentoria. Este último ocorre antes do processo de mentoria em pares no espaço da biblioteca onde os estudantes são convidados a se apropriar das metodologias de pesquisa de forma ativa comuns ao novo espaço e recebem dicas de como se portar na universidade. Trabalha-se com o que o estudante já traz como experiência e busca-se a capacidade de reflexão, de ação do aluno e relacionamento de proximidade entre os envolvidos para que os estudantes se sintam seguros em buscar ajuda (BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015).

Lim et al. (2017) apresentam em seu estudo uma experiência de mentoria entre pares em formato de grupos de comunidades de prática entre estudantes de engenharia nos Estados Unidos. A participação dos estudantes foi voluntária e extraclasse. Diversos temas foram suscitados e debatidos no grupo, como administração do tempo e recursos do *campus*.

Lin et al. (2016) descrevem um estudo de um processo de mentoria em Taiwan em dormitórios da universidade, de modo que o espaço poderia ser utilizado para aprendizagem fora das aulas. Os autores chegaram à conclusão de que a mentoria realizada no dormitório auxilia o mentorando a se adaptar à vida universitária

e a expandir o serviço dentro da universidade. Além disso, o trabalho pode funcionar melhor se mentores e mentorandos forem instalados no mesmo dormitório.

Destaca-se pontos positivos do processo de mentoria, como o sentimento de pertencimento (BARRETT; GHEZZI; SATTERFIELD, 2015; SALAS et al., 2014); o desenvolvimento de habilidades sociais e integração (SALAS et al., 2014); e a melhoria do desempenho acadêmico, suporte psicológico e orientação de carreira (GUNN; LEE; STEED, 2016). Lim et al. (2017) acrescentam que o vínculo afetivo entre mentor e mentorando é condição para que os resultados apareçam.

Benefícios são percebidos também para o desenvolvimento dos mentores, como a oportunidade de liderança, capacidade para o planejamento e organização (GUNN; LEE; STEED, 2016); habilidades de aconselhamento (GUNN; LEE; STEED, 2016; LIN et al., 2016); habilidades para a resolução de problemas; familiarização aos recursos disponibilizados pela universidade; autoconsciência e fortalecimento da identidade de universitário (LIN et al., 2016); habilidades psicossociais (LIM et al., 2017; LIN et al., 2016); apropriação técnica do curso para possibilitar o diálogo com profissionais já formados; aprendizagem para lidar com a frustração ao trabalhar com mentorandos desmotivados e flexibilidade para acompanhar mentorandos com necessidades diferentes (LIM et al., 2017).

Christie (2014) aponta uma dimensão crítica do processo de mentoria. Seus estudos, realizados em uma universidade no Reino Unido, mostram “segundas intenções” da universidade ao ofertar programas de mentoria, pois poderiam exercer controle e poder para guiar os comportamentos esperados dos estudantes para que eles se “encaixem” e permaneçam na universidade, sem ajudá-los em suas reais necessidades. Ainda segundo o autor, os mentorandos podem se sentir dependentes da mentoria (CHRISTIE, 2014).

Outra prática encontrada entre os artigos selecionados diz respeito à oferta de módulos de imersão, para estudantes que estão iniciando na universidade, com o propósito de promover a integração social, o letramento acadêmico, habilidades de estudo e a preparação para essa nova etapa da vida (TURNER et al., 2017). Os módulos imersivos atenderam grupos de estudantes da área de saúde e de negócios de uma universidade no Reino Unido. Turner et al. (2017) concluem que o trabalho nesse modelo ajudou os estudantes a estabelecer relacionamentos com seus pares, com professores e outros profissionais da equipe acadêmica. Os autores ainda salientam que várias abordagens pedagógicas foram utilizadas nos módulos, como o

Problem Based Learning (PBL), sendo as abordagens que estimulavam a colaboração entre pares, as mais eficazes e necessárias ao público que estava iniciando o ensino superior (TURNER et al., 2017).

Em uma universidade na Nova Zelândia professores, orientadores educacionais e funcionários da biblioteca elaboraram um programa chamado “sessões de aprendizagem dirigida”, que tinha por objetivo facilitar o apoio acadêmico a estudantes de primeiro ano (HAMMOND et al., 2015). Durante as sessões, uma sala de aula foi dividida em três estações, sendo que cada uma contava com a presença de professores ou orientadores e bibliotecários envolvidos. Os estudantes escolhiam a quais estações iriam se dirigir e realizavam perguntas referentes às atividades que precisariam cumprir no currículo. Segundo Hammond et al. (2015), um ponto avaliado positivamente pelos estudantes foi a oportunidade de escutar perguntas e dúvidas de outros alunos, o que possibilitou a reflexão sobre a superação das próprias dificuldades que eram comuns entre seus colegas. Outro ponto positivo avaliado pelos autores foi a abertura de um espaço no qual os estudantes pudessem receber ajuda sem se sentirem discriminados e estigmatizados (HAMMOND et al., 2015).

Santikian Kalamkarian e Mechur Karp (2017) apresentaram resultados da avaliação da ferramenta “Planejamento e Orientação Integrados para o Sucesso do Aluno” (a sigla em inglês é iPASS) em seis universidades americanas. Serviços de apoio aos estudantes são oferecidos por meio de tecnologia, incluindo software ou *hosts* baseados na *Web*, os quais podem substituir os serviços presenciais. Os autores chegaram à conclusão de que, quanto mais complexo o nível de interação e a necessidade de reflexão, maior é sentida pelos estudantes a necessidade de interação com um conselheiro presencial. Embora os estudantes achassem válidas as tarefas propostas pelo sistema, como a de registros administrativos relativos ao curso, alertas sobre desempenho acadêmico e mensagens encorajadoras, eles sentiam a necessidade de espaço presencial para aconselhamento pessoal nos casos em que precisassem refletir, analisar e planejar a sua vida universitária e carreira futura (SANTIKIAN KALAMKARIAN; MECHUR KARP, 2017).

Campbell (2015), pesquisadora da África do Sul, relata experiências de treinamentos intensivos de cinco dias em matemática para estudantes do primeiro ano durante as férias, conduzidas por tutor sênior (estudante de pós-graduação), com aplicação de prova ao final dos encontros. A participação dos estudantes era obrigatória em alguns casos e voluntária em outros. Durante o curso, palestras foram

ministradas, atividades foram propostas e, na sequência, testes individuais foram aplicados. Tutores ficaram disponíveis para atendimento individual no final do dia. O estudo mostrou que as chances de melhoria de desempenho acadêmico são aumentadas com esse formato, porém resultados melhores são visíveis em estudantes que se voluntariam para o curso (CAMPBELL, 2015).

Autores de oito artigos apresentam programas “guarda-chuva”, ou seja, que contêm mais de uma prática para viabilizar o desenvolvimento do estudante no ensino superior. O QUADRO 1 organiza as informações a respeito de cada programa com suas ações, autores e país de origem.

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE PROGRAMAS DE APOIO COM SUAS PRÁTICAS

PROGRAMA	AUTORES	PAÍS	PRÁTICAS
Bolsa de Nivelamento acadêmico	Micin et al. (2015)	Chile	Aulas de reforço de disciplinas com histórico de insucesso, tutoria entre pares e atendimento psicoeducacional para estudantes com déficits educacionais provenientes da educação básica.
Programa de currículo estendido	Sibiya; Mahlanze (2018)	África do Sul	Estudantes que demonstram despreparo para as exigências no ensino superior, têm seu currículo estendido de quatro para cinco anos. O programa promove palestras, viagens e ensino prático.
Programa de mentoria e suporte acadêmico	Mudaly; Mtshali (2018)	África do Sul	O apoio fornecido aos estudantes englobou: aconselhamento de carreira, oficinas de desenvolvimento de habilidades, orientações para o bem-estar, apoio psicológico, currículo centrado no aluno, orientações entre pares, entre professor-aluno e monitoramento do desempenho.
Drop-in-support-center (DISC)	Martin et al. (2018)	Austrália	Trata-se de um espaço informal e descontraído, disponibilizado pela universidade uma vez por semana, aberto ao estudante para receber tutoria entre pares e orientação de professores.
Iniciativa Masculina Negra	Brooms (2018)	Estados Unidos	Programa de <i>mentoring</i> , tutoria entre pares, coesão social entre homens negros.
Thuthuka	Barac (2015)	África do Sul	Programa que oferece bolsas de estudos para estudantes desfavorecidos economicamente e também oferta serviços de orientação, tutoria, aulas extras e treinamento em habilidades sociais.
Pontes de verão	Mitchell; Alozie; Wathington (2015)	Estados Unidos	Estudantes recebem instrução intensiva para aprendizagem de leitura, escrita e matemática. Recebem mentoria, tutoria ⁷ , ajuda financeira e são orientados no gerenciamento do tempo e do estresse.
Enriquecimento STEM ⁸	Lane (2016)	Estados Unidos	Programa de férias de verão onde os estudantes negros que cursam disciplinas STEM ficam alojados e participam de aulas, <i>workshops</i> sobre vida acadêmica e profissional, atividades sociais e comunitárias, cursos de matemática, sessões de estudo em pares ou grupo, mentoria por pares, orientação acadêmica, (aconselhamento, acompanhamento do desempenho, elaboração de planos de ação) e seminário para iniciantes (preparação para comunicação, apresentação de trabalhos, redação, planos acadêmicos e de carreira).

FONTE: a autora (2020).

⁷ O artigo não esclarece a distinção entre mentoria e tutoria.

⁸ STEM é uma sigla que representa as áreas de ciências (*Science*), tecnologia (*Technology*), engenharia (*Engineering*) e matemática (*Mathematics*).

O QUADRO 1 apresenta dados gerais de programas que, em sua maioria, resultaram em pontos positivos para os estudantes do ensino superior e podem servir de modelo para projetos no Brasil.

O estudo do programa de bolsa de nivelamento acadêmico do Chile se refere à análise de um programa do governo para melhorar o índice de retenção entre os estudantes na universidade. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes conseguiram entender as demandas do Ensino Superior, adquiriram novas estratégias de aprendizagem e aprenderam a organizar seu tempo e estudos. Além disso, revelaram que a tutoria entre pares foi mais efetiva, pois se sentiam mais à vontade. A iniciativa facilitou o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo dos estudantes, o que aumentou o sentimento de pertença à instituição de ensino (MICIN et al., 2015).

Sibiya e Mahlanze (2018) apresentam a iniciativa de currículo estendido de uma faculdade de enfermagem da África do Sul. Trata-se de um programa obrigatório para estudantes que alcançam nota inferior a 50% em leitura e escrita. Embora os resultados em relação ao desempenho acadêmico tenham melhorado, o acréscimo de horas no currículo não despertou a motivação nos estudantes.

Outro programa de mentoria e suporte acadêmico foi direcionado a estudantes de enfermagem com situação econômica desfavorecida na África do Sul. Os resultados são positivos e revelam a importância de trabalhar de forma holística com os estudantes, levando em conta os aspectos sociais, psicossociais e acadêmicos para que possam reduzir a ansiedade o estresse e melhorem seu rendimento (MUDALY; MTSHALI, 2018).

O *Drop-in-Support-Center* (DISC), programa desenvolvido na Austrália, contribuiu para que os alunos estudassem de forma colaborativa, com apoio entre pares e compartilhamento de recursos. Sentiam que o DISC tinha um ambiente acolhedor, onde podiam estudar de forma descontraída e sem ameaças, pois foi desenhado em um formato em que os estudantes se voluntariavam, compareciam quando necessitavam, permaneciam no ambiente o tempo que achassem necessário e trocavam experiências com outros jovens. Esse formato atraía os estudantes mais motivados em estudar (MARTIN et al., 2018).

O estudo de Brooms (2018) a respeito da iniciativa masculina negra nos Estados Unidos mostra a eficácia de um programa que promove a coesão de um grupo de iguais – os negros. A troca de experiências, o processo de *mentoring* e o apoio entre pares pode ajudar, segundo o autor, nos aspectos acadêmico, social e

emocional. Os estudantes negros relataram seu crescimento pessoal, além da melhora no desempenho acadêmico. Brooms (2018) defende que o capital cultural fornece a força, recursos e instrumentos capazes de dar suporte e resiliência aos estudantes para não desistirem da universidade.

O Thuthuka é uma iniciativa de origem sul-africana pesquisada por Barac (2015) entre estudantes do curso de Contabilidade. Segundo a autora, os estudantes relataram que o programa foi um diferencial em suas vidas para a preparação para os exames do final do curso de Contabilidade, principalmente o serviço de tutoria entre pares. Embora tivessem reconhecido os pontos positivos, criticaram também a falta de compromisso que os tutores demonstravam com seus tutorandos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e análise, que os permitiriam resolver problemas multidisciplinares. Outros pontos críticos foram percebidos no estudo: não foi trabalhada habilidades de comunicação e de informática, importantes para o exercício da profissão de contador; e o apoio foi focado apenas em passar nos exames. Barac (2015) sugere que o suporte aos alunos esteja focado no desenvolvimento da autonomia e na autorregulação da aprendizagem.

Mitchell, Alozie e Wathington (2015) realizaram uma pesquisa entre estudantes de faculdades comunitárias dos Estados Unidos (com duração de dois anos) que pretendiam transferir-se para universidades de quatro anos. Esses estudantes passavam pelo programa de Pontes de Verão, subsidiado pelo governo do Texas, para se prepararem para os rigores do novo espaço acadêmico. Segundo os autores, os estudantes viram a participação no programa como positiva na questão da socialização, desenvolvimento da autoeficácia e da autoconfiança; entretanto, faltou o conhecimento específico sobre a universidade para onde iriam, o que poderia ajudá-los na escolha e na matrícula em universidades com o perfil mais adequado para as suas necessidades.

Por fim, outro programa relatado por autores dos Estados Unidos é o Enriquecimento STEM de uma instituição pública do país (LANE, 2016). Cinquenta vagas eram ofertadas aos estudantes que permaneciam em residências durante seis semanas das férias de verão. A conclusão da autora foi que, à medida que os estudantes melhoravam suas competências, também melhoravam sua autoconfiança, criavam identidade de estudantes de STEM e sentimento de comunidade. O programa propiciou o desenvolvimento da proatividade e autonomia, além de oportunizar o aprendizado coletivo e o estabelecimento de vínculos de confiança. Os ganhos para

os estudantes foram tanto nos aspectos cognitivos quanto no emocional (LANE, 2016).

Lacunias foram identificadas como a necessidade de formalização de políticas internas nas universidades com critérios quanto à seleção, treinamento e pagamento de mentores e tutores (TANGA; MAPHOSA, 2018); preferência na adoção de programas que privilegiassem a decisão voluntária e agência do estudante (SIBIYA; MAHLANZE, 2018); e entendimento das expectativas dos estudantes antes de se iniciar algum trabalho com esse público (TURNER et al., 2017).

O que nos chama atenção é que nenhum artigo brasileiro foi recuperado nessa segunda revisão de literatura. Percebe-se que há práticas bem estruturadas acontecendo no país, como foi demonstrado na primeira revisão de literatura, contudo, os artigos, teses e dissertações brasileiras parecem discutir o fenômeno da dificuldade acadêmica ou dificuldade de aprendizagem, bem como a questão do fracasso escolar, sem utilizarem tanto o termo desempenho acadêmico.

Investigações futuras a respeito das diferenças entre termos utilizados em pesquisas brasileiras e estrangeiras são recomendadas. No entanto, como reflexão, ponderamos a respeito das palavras “dificuldade” e “fracasso”, que podem retratar sentidos negativos em relação à pessoa do estudante: o estudante tem dificuldades e fracassa. Em contrapartida, o baixo desempenho acadêmico pode denotar uma evidência quantitativa em relação não à pessoa do estudante, mas quanto a seus resultados na universidade. Mas esse tipo de ponderação merece mais aprofundamento, não sendo explorado nesse trabalho de pesquisa.

Os trabalhos examinados nas duas revisões de literatura demonstraram os benefícios do trabalho entre pares, a necessidade da atenção e colaboração qualificada voltado ao estudante que necessita de ajuda e a constatação de que ações são possíveis de serem realizadas, resultando em desenvolvimento intelectual, afetivo, social e pessoal do estudante.

3 QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Este capítulo aborda o quadro teórico que embasa o caminho metodológico da pesquisa e apresenta a abordagem que serve de pano de fundo para as ações da pesquisadora. A posição teórica assumida diz respeito à Psicologia Histórico-Cultural (PHC), cujo proponente é Lev Semyonovich Vygotski⁹ (1896-1934) e que atualmente conta com um número significativo de teóricos e pesquisadores. O método utilizado para a condução do grupo de apoio social aos estudantes de Ensino Superior está fundamentado nos estudos realizados por um dos autores contemporâneos da PHC, Viktor Zaretsky (2010, 2016), cuja abordagem, a Teoria da Atividade Reflexiva, é explorada neste capítulo. Também são discutidas, à luz da PHC, as categorias Teoria da Atividade, Consciência, Sentido e Significado, Emoção e Autoconceito, que complementam e ampliam a discussão acerca dessa abordagem que é utilizada como método.

3.1 A TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA¹⁰

A Teoria da Atividade Reflexiva¹¹ (TAR) tem como um dos principais autores Viktor Kirillovich Zaretsky¹², que é Doutor em Psicologia e Professor do Departamento de Aconselhamento e Psicologia Clínica, e de Psicologia e Educação da Universidade Estadual de Moscou, em Moscou, na Rússia. Atualmente o autor acompanha o processo de desenvolvimento da TAR e é referência para outros pesquisadores quanto a essa abordagem. Entre diferentes autores que fazem parte da equipe de pesquisa da TAR, V. K. Zaretsky atua junto com o filho, Yury V. Zaretsky, psicólogo educacional em Moscou, onde trabalham juntos há aproximadamente 20 anos.

Nas palavras de Zaretsky, V. K. (2016), a TAR “é uma abordagem de pesquisa e prática com princípios teóricos e metodológicos específicos que se baseiam nas escolas russas de psicologia do desenvolvimento” (p. 154, livre tradução nossa). Além da psicologia do desenvolvimento, a teoria recebeu influência dos conhecimentos da

⁹ Há várias grafias para o sobrenome do autor; no presente trabalho optou-se pela escrita “Vygotski”.

¹⁰ O tópico sobre a teoria da atividade reflexiva foi publicada como capítulo de livro pelas autoras da presente pesquisa (SCHWARZ; CAMARGO, 2019).

¹¹ Do inglês *Reflexive Activity Approach* (RAA).

¹² Há duas opções de grafia para o sobrenome: “Zaretsky” e “Zaretskii”. Opta-se, no presente trabalho, por usar “Zaretsky”.

pedagogia e dos métodos de aconselhamento utilizados no processo psicoterapêutico. Ainda segundo o autor, a TAR

[...] é um sistema de princípios e técnicas que facilitam o desenvolvimento da criança no período em que recebe a colaboração de adultos e pares, que apoiam o senso de agência da criança em termos de atividade, reflexão, conscientização, reforma e construção de modos de ação. (ZARETSKY, V. K., 2016, p. 156, livre tradução nossa).

A abordagem teórica, portanto, possui fundamento na prática; as atividades propostas ocorrem na interação entre professor-aluno, entre pares, para encorajar a reflexão durante todo o processo de ensino-aprendizagem, visando a tomada de consciência de eventuais problemas, erros e dificuldades. Com a consciência do problema, em uma relação de colaboração, a pessoa decide o que resolver primeiro e quais ações precisam ser modificadas para evitar a mesma situação-problema. Assim, novos modos de ação são testados e depois apropriados, o que promove o desenvolvimento da pessoa que precisa de apoio.

Na maior parte das publicações os autores da TAR se referem a práticas com crianças, uma vez que suas pesquisas estão voltadas principalmente a esse público. Todavia, o próprio Viktor Zaretsky cita exemplos de processos de desenvolvimento pessoal por meio da cooperação, incrementação do senso de agência, reflexão e construção de modos de ação em adultos (ZARETSKY, V. K., 2016). Situações problemáticas também ocorrem com adultos que não possuem habilidades para superá-los sozinhos, levando-os a procurar ajuda por meio de aconselhamentos, terapias, *coaching*, dentre outros recursos disponíveis no ambiente. Entendemos, ao estudar a PHC, que o desenvolvimento humano ocorre em todas as etapas da vida, não só na infância. Por conta disso, na maior parte desta dissertação, nos referiremos aos indivíduos em aprendizagem com o termo “estudante”.

A TAR possui como fundamento teórico principal as discussões que Vygotski realizou sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento, ao explicar a concepção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a atividade cooperativa entre adultos e crianças no processo de aprendizagem (ZARETSKY, V. K., 2010, 2016; ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017; ZARETSKY, Y. V., 2017). Também recebeu influência de outros autores da PHC, como Piotr Galperin, Vasily Davydov, David Elkonin e Nikita Alekseev (ZARETSKY, V. K., 2016). Já o fundamento empírico para a criação da TAR ocorreu com a experiência vivida por V. K. Zaretsky e

colaboradores nas escolas de verão na década de 1990 na Rússia (ZARETSKY, V. K., 2016; ZARETSKY, Y. V., 2017).

Quanto à experiência das escolas de verão, Zaretsky, V. K. (2016) relata uma vivência ocorrida em 1997, dentre outras ações realizadas no período compreendido entre 1996 a 2002. O projeto intitulado *Summer Schools for Children with Special Needs* foi criado para atender crianças com dificuldades de aprendizagem; no caso citado, foram atendidas sete crianças de 9 anos de idade com dificuldades na língua russa. As crianças foram convidadas e participaram somente as que se voluntariaram; ou seja, as crianças que queriam superar essas dificuldades, pois essa condição já era um recurso inicial para que as crianças pudessem se desenvolver por meio das atividades propostas, segundo o autor. A experiência consistiu em apresentar uma atividade – nesse caso, um ditado – juntamente com um esclarecimento sobre o porquê e o significado que tinha essa atividade, que consistia em entender o nível de desenvolvimento atual da criança. Depois da atividade as falhas eram analisadas e escolhia-se um erro específico para que a criança tentasse corrigir com a colaboração de um adulto (pesquisadores); por fim, a criança criava o seu modo próprio de prevenção do erro, que era testado e colocado em prática (ZARETSKY, V. K., 2016).

A criação do próprio modo de ação contribuiu para que cada criança usasse a mesma prática para evitar outros erros parecidos. Na experiência de 1997, a atividade por meio das técnicas da TAR facilitou a autoconfiança da criança e a mudança em várias dimensões, como:

[...] ver sentido na aprendizagem; disponibilidade para investir esforço; prontidão para agir por si mesmo; prontidão para aceitar ajuda; compreender a linha entre as suas zonas de desenvolvimento real e proximal, isto é, a consciência de quando a ajuda era necessária; reflexão (moldada como auto aperfeiçoamento consistente e melhoria dos modos de ação), estabelecendo uma conexão entre os modos de se fazer a atividade e fracassos, entre a alteração dos modos e o desaparecimento de falhas, etc.); atitude para com eu e com o futuro [...]. (ZARETSKY, V. K., 2016, p. 160, livre tradução nossa).

Na experiência relatada por Zaretsky, V. K. (2016) era ensinado somente russo, mas essa aprendizagem possibilitou que as crianças adquirissem a consciência da “capacidade para lidar com desafios” (p. 160, livre tradução nossa). Trata-se da capacidade de saber o que fazer quando uma situação problema surge – optar por procurar ajuda, colaboração de outras pessoas ou refletir sobre a causa do problema e possibilidades de correção.

Para compreender com maior amplitude a TAR faz-se necessário um estudo mais detalhado dos pressupostos dessa teoria, bem como uma discussão sobre a ZDP, principal conceito que serviu de influência para V. K. Zaretsky.

3.1.1 A influência de Vygotski: a ZDP, a colaboração e a internalização da atividade socio-histórica

A TAR é uma abordagem que procura ampliar o conceito de ZDP proposto por Vygotski (2001b). A ZDP se refere a pontos de desenvolvimento que o estudante ainda não atingiu, mas que está próximo a atingir. Em outras palavras, o estudante possui uma zona de desenvolvimento atual, que se refere a todo o conhecimento que ele já domina e a problemas dos quais ele já consegue solucionar por conta própria; ao mesmo tempo, dispõe de condições de avançar em desenvolvimento, desde que obtenha a colaboração de um adulto ou de outra pessoa que detenha o conhecimento almejado. Esse espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro, é chamado de ZDP (VYGOTSKI, 2001b). É importante esclarecer que, como o termo “desenvolvimento proximal” já revela, a aprendizagem de novos conhecimentos e atividades só poderá ocorrer se estiver na iminência de ser apropriada por meio da ajuda de alguém mais capacitado, que colabore para que a pessoa consiga um dia fazer sozinho o que hoje ainda não consegue.

Na concepção da PHC, então, o método apropriado para se examinar a evolução intelectual de um indivíduo é por meio da identificação inicial do desenvolvimento atual, mas não limita-se a isso; busca ainda investigar o que o indivíduo consegue com colaboração – pois esse dado indica o que, em breve, ele poderá fazer de forma independente (VYGOTSKI, 2001b). Contudo, Vygotski (2001b) adverte que “não infinitamente mais, senão dentro de alguns limites, estritamente determinados pelo estado de seu desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais” (p. 240, livre tradução nossa).

A colaboração, de acordo com Vygotski (2001b), acontece por intermédio da imitação e da aprendizagem. A concepção de imitação que o autor propõe é mais ampla do que simplesmente copiar as reações de outras pessoas. Trata-se de compreender e internalizar os modos de ação de alguém mais capacitado; isso pode ocorrer, por exemplo, quando o estudante entende a explicação de um professor ao

resolver um cálculo de matemática – o estudante segue os passos do mestre e utiliza as mesmas fórmulas para resolver questões similares. A imitação, nesse sentido, está muito ligada ao processo da aprendizagem que se dá no espaço escolar e acontece somente quando o estudante é capaz de compreender o que é explicado pelo professor. Ninguém consegue imitar algo que está muito além das suas possibilidades; ou seja, só é possível imitar aquilo que está dentro da ZDP do estudante. Para Vygotski (2001b, p. 242, livre tradução nossa), “a instrução é possível onde cabe a imitação”. A instrução à qual o autor se refere pode ser compreendida como o processo de aprendizagem.

A aprendizagem é a fonte do desenvolvimento; é uma atividade social que se desenrola em um contexto cultural e histórico, no qual o indivíduo desde criança participa e, por consequência, se apropria do legado intelectual transmitido por outras pessoas, sobre conteúdos que homens e mulheres construíram ao longo do tempo.

Zaretsky, V. K. (2010, 2016) e Zaretsky, V. K. e Kholmogorova (2017) reforçam a concepção de Vygotski (2001b) de que a aprendizagem precede o desenvolvimento e acrescentam que a aprendizagem é capaz de desenvolver o estudante em diversas dimensões ou vetores. Os autores apresentam o modelo multivetor da ZDP, que defende que a aprendizagem relacionada a uma dimensão da vida do sujeito pode desencadear o desenvolvimento em várias outras dimensões (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017). O modelo multivetor é “uma esfera de mudanças cognitivas e pessoais que a criança experimenta em atividade conjunta com um adulto em uma situação específica” (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017, p. 139, livre tradução nossa). Por exemplo, a aprendizagem relacionada a cálculos, quando havia dificuldades prévias, resulta também no desenvolvimento da autoconfiança, na persistência para a busca de respostas, no desenvolvimento do autoconceito positivo e na ativação do raciocínio lógico para outras situações problemáticas da vida. Isso porque o desenvolvimento não ocorre somente em um tópico ou aspecto da atividade do estudante, mas sim em suas funções psicológicas. Por isso, em alguns momentos, é observado um salto qualitativo no desenvolvimento integral do estudante. Então, segundo Zaretsky, V. K. e Kholmogorova (2017) o desenvolvimento ocorre, de acordo com o modelo multivetor, em diferentes planos como:

1) na esfera da atividade da criança em aprender uma atividade (subjetividade); 2) na esfera do significado de aprendizado que ele ou ela produz (reflexão); 3) em diferentes funções mentais que essa atividade preenche (aspecto cognitivo); 4) nas qualidades e peculiaridades pessoais da criança que emergem e entram em jogo na atividade (esfera pessoal). (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017, p. 141, livre tradução nossa).

Os autores defendem que a experiência de superar um desafio pode promover a aprendizagem de métodos para superar várias outras dificuldades. O modelo multivetor permite, assim, ampliar o conceito de ZDP, pois não privilegia somente as questões relativas à dificuldade de aprendizagem, mas propõe direcionar o foco à várias outras situações problemáticas que o estudante vive juntamente com a dificuldade de aprendizagem que enfrenta.

Como uma técnica para iniciar um trabalho de atendimento ao estudante com dificuldades de aprendizagem, Zaretsky, V. K. e Kholmogorova (2017) sugerem que o adulto – ou a pessoa mais qualificada que irá colaborar com o estudante – realize alguns questionamentos:

1. O que a criança poderia fazer sozinha? (zona de desenvolvimento atual);
2. O que a criança não poderia fazer sozinha (quais erros ela comete, o que ela faz com assistência de um adulto?);
3. Que tipo de ajuda a criança precisa? (o que exatamente o adulto fez?);
4. O que essa ajuda proporciona a ela? (O adulto ajudou a criança a superar dificuldades, como exatamente?);
5. Qual será o próximo passo? (o que é sensato fazer em seguida para alcançar o próximo estágio de aprendizado e desenvolvimento? (idealmente, o epicentro do problema deve ser escrito). (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017, p. 143, livre tradução nossa).

Todas essas perguntas são importantes para que se possa chegar no epicentro do problema; ou seja, à questão fundamental que está encoberta em um dos vetores da ZDP, que impede o estudante superar as suas dificuldades de desenvolvimento. Ao realizar os questionamentos iniciais e utilizar as técnicas da TAR, o intuito é favorecer o desenvolvimento mental, que inclui: os vetores de autodomínio ou autorregulação emocional; funções cognitivas; características pessoais; capacidade de reflexão sobre os problemas e posterior enfrentamento das dificuldades; competência nas relações interpessoais e outros (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017). Nesse sentido, Zaretsky, V. K. (2016) argumenta que “qualquer atividade é um recurso potencial para o desenvolvimento e para romper o epicentro do problema, por meio dessa atividade pode-se desencadear o progresso em outras dimensões relacionadas” (p. 165, livre tradução nossa). Obviamente, todo

o processo depende do interesse e motivações do estudante, do contexto em que ele se encontra e de sua ZDP.

Em vista disso, para que haja desenvolvimento é necessária a atividade, mesmo que haja erros e falhas no processo. O erro é importante, pois aponta o nível de desenvolvimento atual do estudante. Assim, o estudante precisa aceitar os erros e refletir sobre suas causas sem se traumatizar com o fracasso, para que possa aprender com a situação. Para isso, o processo de colaboração é fundamental. O estudante não consegue vislumbrar sozinho o lado positivo do erro; o professor ou o colega mais capacitado precisa ajudá-lo nesse processo. É necessário sempre olhar o resultado da atividade como sucesso – se o estudante conseguiu resolver a situação sozinho é um sucesso, toda atividade colaborativa entre professor-aluno também é um sucesso. Se a causa dos erros passa por uma reflexão, o sucesso está na conscientização desse erro.

O processo de reflexão é importante no início, no meio e no fim de uma atividade para buscar entender os desafios, suas causas e formas de resolução. O processo de reconhecer o erro, aceitá-lo, compreendê-lo, refletir sobre as causas e buscar uma solução para ele, com o apoio e colaboração de outro, faz com que o estudante recupere a sua autoconfiança e melhore outras dimensões de sua vida, inclusive as suas relações interpessoais. Por meio desse processo, em conjunto com o outro, o estudante aprende modos de ação para lidar com as dificuldades de forma independente no futuro. Assim, favorecer o sentimento de agência e habilidades de enfrentamento no estudante é importante para que ele possa lidar com as dificuldades de aprendizagem e outras situações problemáticas que surjam em sua vida (ZARETSKY, V. K., 2016). Nesse contexto, o sentimento de agência “significa a capacidade da pessoa ser o sujeito de sua atividade e de sua reflexão” (ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017, p. 141, livre tradução nossa). Trata-se de um envolvimento ativo que faz com que o indivíduo tome consciência das atividades e se aproprie das ferramentas necessárias para a superação das dificuldades.

Quanto ao processo de apropriação, Vygotski (2001a, 2017) explica que toda operação psicológica interna de um indivíduo já foi um dia uma atividade externa. Em outros termos, embora o organismo do homem possua uma base biológica, o desenvolvimento ocorre na inter-relação com outras pessoas, quando uma relação interpessoal é transformada em intrapessoal e quando uma atividade que antes ocorria externamente (ao imitar ou realizar uma ação com ajuda) é reorganizada e

passa a operar internamente (de forma independente). Nesse processo, então, o estudante converte o que acontecia nas relações em aquisições internas. Ao explicar sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotski (2017) afirma:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VYGOTSKI, 2017, p. 114).

Vygotski (2017) ressalta, portanto, que qualquer atividade realizada pelo homem é uma atividade social dentro de um contexto histórico-cultural. A aprendizagem do falar, do escrever, do calcular, de como ser e comportar-se no mundo foi um dia uma atividade externa, interpessoal, que foi apropriada e passou a ser uma atividade própria, intrapessoal. Ao apropriar-se dos modos de ação realizados em conjunto com o outro mais capacitado, o estudante internaliza uma atividade externa, se reorganiza e passa a desenvolver a atividade internamente, por meio da reflexão e planejamento prévio das ações que compõem a atividade.

Ao utilizar as técnicas da TAR, o professor – ou outro profissional comprometido com o desenvolvimento das pessoas – motiva o estudante a reconhecer aquilo que ainda não consegue realizar sozinho, a realizar atividades recebendo a colaboração de outros, a refletir sobre essas atividades e a se apropriar de modos de ação, que passam a ser de propriedade sua, que o auxiliarão a resolver futuros problemas e dificuldades de forma independente. Desse modo, podemos inferir que o modo de ação nada mais é do que um instrumento de trabalho apreendido em uma relação social. Leontiev (1978b) afirma que “o instrumento é um objeto social de uma prática social, de uma experiência social de trabalho” (p. 83). A colaboração entre estudante e professor é uma atividade, um trabalho social que faz com que juntos, ambos descubram recursos pessoais e instrumentos próprios que façam com que o estudante supere desafios.

3.1.2 O método da Teoria da Atividade Reflexiva

A dificuldade acadêmica do estudante é descoberta quando se analisa seus erros na escrita, nas repostas fornecidas diante de um questionamento e outras falhas

de modo geral, que indicam o que o estudante ainda não consegue realizar de modo independente. Kholmogorova, Zaretsky, V. K. e Semenov (1982) realizaram experimentos que demonstravam que falhas ocorriam e se tornavam frequentes quando os sujeitos não tinham consciência de sua atividade cognitiva, ou seja, demonstravam baixo nível de reflexão. Os erros e falhas, de acordo com os autores, não eram objeto de reflexão por parte do estudante, tampouco eram estimulados pelos professores. Para Zaretsky, V. K. (2016), entretanto, “qualquer desafio que surja na aprendizagem é um recurso para o desenvolvimento. Tais desafios podem incluir erros, dificuldades, mal-entendidos, incapacidade (existente ou imaginada), falha acadêmica persistente, negligência educacional, etc.” (p. 154-155, livre tradução nossa). Desse modo, os erros precisam ser identificados, compreendidos e valorizados, pois revelam o nível de desenvolvimento atual do estudante. A metodologia da TAR, portanto, perpassa a identificação dos erros, a compreensão dos motivos que levam o estudante a cometê-los, a construção de novos modos de ação, a avaliação se a nova ação atinge os objetivos de aprendizagem, a consolidação do novo modo de ação e a posterior auto-organização da própria atividade por parte do estudante. Em todas essas etapas o estudante é levado a refletir com a colaboração do professor (ZARETSKY, V. K., 2010, 2016; ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017).

Mediante a identificação do erro o estudante, com a colaboração do professor, decide o que é preciso ser trabalhado primeiro. É preciso que o estudante passe pela experiência de escolha e decisão sobre o seu objetivo de aprendizagem para que se sinta um agente ativo e não passivo no processo. Isso não quer dizer que essa decisão tenha que ser tomada de forma isolada – pois, como já afirmado anteriormente, em cada etapa o estudante recebe a colaboração do professor.

É preciso deixar claro, entretanto, que a metodologia de colaboração não é simplesmente oferecer dicas ou conduzir o aluno para a resposta correta. O objetivo é que em todas as etapas o estudante seja levado à reflexão. Se não há reflexão desde o momento da identificação do erro, das causas do erro, de uma possível solução, o estudante somente reproduz o que o professor forneceu, sem consciência de sua atividade. É importante, então, considerar a autodeterminação do estudante – que, de acordo com Kholmogorova, Zaretsky, V. K. e Semenov (1982), é formada quando este decide mudar seus modos de ação, formular metas e realizar uma

reflexão sobre a razão de tais metas serem importantes e necessárias e qual o objetivo proposto para, assim, dirigir-se para a atividade.

Após a decisão sobre o que trabalhar primeiro busca-se entender as causas dos erros. O que está acontecendo? Por que se erra? O que não se entendeu anteriormente que faz com que o estudante reincida no erro? Por meio da reflexão busca-se compreender a situação e construir novos modos de ação para prevenir as falhas. Assim, o professor promove a execução da atividade com consciência; o estudante atua de forma ativa, com senso de propósito e compreendendo cada passo de suas ações. Segundo Kholmogorova, Zaretsky, V. K. e Semenov (1982), a construção de um novo modo de ação contendo metas e objetivos se torna produtiva de acordo com o nível de consciência da atividade que o estudante está a – ou pretende – executar. A consciência, nesse contexto, se refere à atenção plena na atividade a ser executada, à compreensão geral da situação em que o estudante se encontra e à reflexão sobre a dificuldade, suas causas e sobre o que é preciso mudar.

Ao executar novos modos de ação de forma consciente, o estudante é capaz de avaliar se a ação gerou resultados positivos e continuar a atividade com o novo modo de ação. Zaretsky, V. K. (2010) esclarece as etapas da TAR, que incluem a

[...] autodefinição das crianças em relação à aprendizagem e às próprias dificuldades, o desenvolvimento da capacidade de gerar um plano para sua própria atividade, reflexão (como a capacidade de compreender e mudar as bases e os meios de sua própria atividade) e auto-organização da atividade. (ZARETSKY. V. K., 2010, p. 92, livre tradução nossa).

Por meio dessas etapas de trabalho busca-se ativar ou ampliar os recursos próprios do estudante. Zaretsky, V. K. e Kholmogorova (2017) chamam a atenção para a noção de um duplo recurso; isto é, compreender quais recursos próprios do estudante precisam ser ampliados e quais recursos de outros com os quais o estudante pode contar. Ao tomar consciência desses recursos e diferenciá-los, o estudante se coloca na posição de agente. Tal posição pode ser traduzida como um sentimento de responsabilidade por comprometer-se a realizar a atividade com voluntariedade, ou ainda como a iniciativa e persistência para encontrar, com a colaboração do professor ou outro mais qualificado, modos de ação para superar um desafio de forma ativa e consciente.

Zaretsky, Y. V. (2017) apresenta o conceito de *subjectness position*, que traduzimos como posição de sujeito ou agência, como explicado no parágrafo anterior.

Em uma posição de sujeito os estudantes demonstram maior motivação, interesse, veem significado na atividade de aprendizagem, tendem a ter bom relacionamento com os professores, diminuem os conflitos com pais ou responsáveis por conta de seu desempenho escolar e apresentam boa frequência na escola.

Embora o senso de agência ou posição de sujeito do estudante seja importante, o professor precisa criar um ambiente propício para que o desenvolvimento ocorra. Segundo Zaretsky, V. K. (2016), a relação entre professor e estudante precisa cumprir alguns requisitos:

- 1º) Um relacionamento afetivo: nessa condição, o estudante se sente aceito e apoiado, compreende o significado e o sentido do que está estudando e do porque a participação do professor é importante. Para que as outras condições sejam cumpridas, essa primeira deve ser priorizada;
- 2º) O estudante precisa tomar a postura de agente do próprio desenvolvimento e ter a prática de refletir sobre a atividade proposta – cabe ao professor levar o estudante a refletir;
- 3º) O estudante é quem tem o papel de protagonista e o professor atua em colaboração com o aprendiz;
- 4º) O estudante é autônomo na sua atividade e o professor tem o papel de assessorá-lo;
- 5º) Interiorização, por parte do estudante, de modos de ação implementados com a colaboração do professor;
- 6º) Ao resolver um desafio, o estudante precisa perceber o desenvolvimento em várias dimensões ao mesmo tempo (modelo multivetor).

Essas condições indicam a importância de que a relação estudante-professor ou estudante-pares seja afetiva, respeitosa, baseada na confiança e na crença no desenvolvimento. Só assim, com a confiança depositada no estudante, ele terá condições de enxergar em si os recursos capazes de desenvolver-se, ser autônomo sem estar isolado das relações sociais e ser capaz de buscar fontes de recursos externos quando necessitar.

Em nossa pesquisa, os pressupostos da TAR por nós estudados com base em artigos redigidos na língua inglesa (KHOLMOGOROVA; ZARETSKY, V. K.; SEMENOV, 1982; ZARETSKY, V. K., 2010, 2016; ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, 2017; ZARETSKY, Y. V., 2017) foram aplicados em dois grupos

de estudantes universitários durante quatro encontros de um grupo de apoio social. Com a colaboração entre os integrantes do grupo, a proposta visava que os estudantes compreendessem a causa de suas dificuldades, reconhecessem os recursos próprios, dos pares do grupo e da pesquisadora e decidissem elaborar um plano de ação para solucionar tais dificuldades.

3.2 ANTES DA TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA: A TEORIA DA ATIVIDADE

Atividade é todo processo que se dirige a um objeto, sendo esse objeto ligado a um motivo carregado de emoção. A emoção, por sua vez, possui a função de mover o indivíduo para a atividade. A atividade precisa contar com um sentido e um propósito, bem como com a consciência acerca do que se está se executando no momento. Qual é o motivo da ação de um indivíduo no mundo? A resposta a essa questão conduz à sua atividade. Em termos mais diretos, o indivíduo executa uma atividade quando o objetivo final desta coincide com o seu motivo (LEONTIEV, 1978b, 2017). O motivo surge de uma necessidade; isto é, do sentimento de falta de um objeto que ainda não obteve, sendo o motivo o que encoraja o indivíduo para a atividade.

Vygotski (2013) considera atividade não só o comportamento observável, e concebe toda “sensação espiritual” como as “percepções ou apreciações, esforços volitivos ou sensações” (p. 31) também como atividade. Segundo o autor, na atividade voltada ao mundo exterior (que se expressa por meio de comportamentos) o indivíduo utiliza instrumentos “técnicos” que se direcionam a um objeto externo, que podem ser as próprias mãos ou alguma ferramenta de trabalho que faça a mediação entre o indivíduo e o objeto. Similarmente, o ser humano utiliza instrumentos psicológicos para mediar a atividade em direção à psiquê e ao próprio comportamento. O signo é um instrumento psicológico, cujo tipo fundamental é a linguagem, constituída por palavras carregadas de sentidos e significados.

De acordo com Galperin (1976) e Leontiev (1978b), ratificando a afirmação de Vygotski (2013), a forma básica de atividade, portanto, é o trabalho exercido por meio de instrumentos, sendo este conceituado como “um objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (LEONTIEV, 1978b, p. 82). A construção ou utilização de um instrumento e sua relação com o objeto da ação exige um ato consciente dentro de uma prática social.

É por meio da atividade que o indivíduo se desenvolve; em cada etapa da vida há uma atividade dominante. A atividade dominante é “aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1978b, p. 293). Dessa forma, em um dado momento na vida de um indivíduo, sua atividade dominante é brincar; logo depois, por meio de ações lúdicas, a atividade dominante pode ser aprender a ler. Com a leitura desenvolvida e códigos numéricos dominados, a atividade de leitura passa ser uma ação para resolver problemas matemáticos. Assim, o desenvolvimento de um indivíduo se perpetua enquanto está vivo – uma atividade dominante em uma etapa da vida se transforma em uma ação em uma etapa posterior, que leva a uma nova atividade dominante mais complexa e desafiadora.

É crucial diferenciar os conceitos de atividade, ação e operação. À primeira vista, esses termos podem parecer sinônimos; no entanto, na PHC possuem significados diferentes. Leontiev (2017) argumenta que, nos processos de ação, o indivíduo executa algo sem que o motivo da ação coincida com o objetivo final da atividade. A ação faz parte de uma atividade maior e o indivíduo é motivado a agir quando essa ação atende – ou ajuda a atender – a uma necessidade ou motivo de uma atividade. Assim, por exemplo, um estudante cujo único objetivo é obter nota para ser aprovado em uma disciplina pode não estar motivado a estudar por não apreciar o conteúdo da disciplina em si. Nesse exemplo, estudar o conteúdo é uma das ações que leva o estudante a atingir um objetivo de uma atividade maior, que é ser aprovado na disciplina. Assim, o “passar na disciplina” é um motivo e, por isso, é uma atividade também. A ação é como um passo que se dá em direção ao objetivo final da atividade. Leontiev (2017) alega que “para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para a sujeito em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (p. 69).

Já as operações são o “modo de execução de um ato” (LEONTIEV, 2017 p. 74); são, portanto, modos de ação, formas automáticas de uma ação. Por exemplo, na ação de dirigir um carro, algumas operações são automáticas, como a troca de marchas e o uso da embreagem. Quando a ação de dirigir já está plenamente aprendida, tais operações não são pensadas e não se faz uma reflexão consciente sobre como trocar a marcha e usar a embreagem. Essas reflexões conscientes são perceptíveis no momento em que se está aprendendo a dirigir: é preciso ter atenção

plena na troca de marchas e uso da embreagem. Mais tarde, depois que esses atos foram dominados pelo motorista, eles se tornam, então, operações – conteúdos automáticos da ação de dirigir. Assim, pode-se concluir que toda operação foi um dia uma ação, que foi dominada, apropriada e se tornou espontânea para a execução de uma ação mais complexa.

De acordo com Luria (2017), os componentes da atividade consciente humana são:

[...] recepção e o processamento (recodificação) de informação, com a seleção de seus elementos mais importantes; enunciação da tarefa ou formulação de uma intenção, com a preservação dos correspondentes motivos de atividade, a criação de um padrão (ou modelo) da requerida, e produção do programa apropriado (plano) para controlar a seleção das ações necessárias; e, finalmente, a comparação dos resultados da ação com a intenção original [...] com correção dos erros cometidos. (LURIA, 2017, p. 204).

Destaca-se o processo que se desenrola desde o momento em que a informação ou ideia ou lembrança ou imaginação ou emoção é recebida pelo indivíduo até a ação propriamente dita, com a posterior avaliação dos resultados obtidos. Nota-se aí um processo que ocorre de modo diferente nos seres humanos – a capacidade de planejar as ações de uma atividade.

Galperin (1976) esclarece que, antes de ser algo próprio do ser humano, a atividade psíquica é fruto de uma atividade objetiva, material, consciente e social. Por material, entende-se algo que existe em determinada sociedade e em um tempo histórico específico. Por isso, não necessariamente o que é material precisa ser algo físico e concreto; contudo, é real mesmo que o indivíduo não tenha consciência de sua existência. Embora o plano para uma execução, a imagem mental da atividade, exista somente na consciência, no psiquismo do indivíduo, esse plano é decorrente de algo objetivo, externo, que se torna posteriormente uma atividade própria.

3.2.1 Atividade orientadora

A atividade orientadora é a antecipação de uma atividade futura por meio de imagens que orientam o indivíduo para um fim. Para ir em direção ao seu objetivo o indivíduo escolhe um caminho, quais ações precisa realizar e avalia as condições do meio ambiente. Como os objetos de necessidade podem ser representados por meio

de imagens mentais, o indivíduo possui condições de planejar as suas ações e escolher a forma de execução (GALPERIN, 1976).

O sentido da palavra “orientação” se refere à direção: ações que não são dirigidas, conforme Galperin (1976), se tornam caóticas e desorganizadas. O autor sintetiza o processo da atividade orientadora:

A atividade orientadora resume-se no exame que o sujeito realiza de uma situação nova, na confirmação ou não do significado racional ou funcional dos objetos, na prova e modificação da ação, no delineamento de um novo caminho e mais adiante, durante o processo de realização, na consumação do controle de uma ação de acordo com as modificações previamente estabelecidas (GALPERIN, 1976, p. 81, livre tradução nossa).

O significado da expressão “funcional ou racional” se refere à importância do objeto e à sua necessidade atual. Assim, além da elaboração de um planejamento por meio de imagem mental, o indivíduo avalia a situação, os modos de ação a serem executados, os possíveis desfechos e quais modificações podem ser realizadas antes mesmo da execução de fato. A atividade orientadora ocorre quando a situação requer uma ação não automática, não condicionada; ou seja, uma situação nova.

[...] nas situações que se caracterizam pela variação constante, com caráter inacessível e irrepetível (e também nos casos que se resolvem por meio de ensaios e erros), a conduta não pode ser exitosa sem a regulação dos atos sobre a base do esboço da conduta no campo dos objetos presentes, que se faz manifesto no plano da imagem. Somente sob a base de semelhante esboço da ação no plano da imagem – ação traçada no caminho da execução, mas ainda não concluída – é possível a adaptação das particularidades únicas das condições que se dão uma só vez. (GALPERIN, 1976, p. 107, livre tradução nossa).

Galperin (1976) enfatiza a importância do planejamento como um esboço antes de partir para a ação. Por meio desse planejamento é possível regular o próprio comportamento para organizar as ações e operações necessárias para seguir em direção ao motivo por trás da atividade. Validando esse processo Zaretsky, V. K. (2010, 2016) acrescenta, por intermédio da abordagem da atividade reflexiva, a necessidade de refletir sobre as dificuldades do indivíduo (necessidades de melhoria) para organizar modos de ação (ações e operações) mais efetivos que levem o indivíduo à superação de problemas rumo ao objetivo que foi traçado (motivo da atividade).

3.3 CONSCIÊNCIA

A consciência possui um papel regulador do comportamento do homem. O comportamento humano, diferentemente do animal, se desenrola mediante três experiências vividas pelo indivíduo – a experiência histórica, a experiência social e a experiência duplicada. A experiência histórica se refere à apropriação que o indivíduo faz de toda a cultura, crenças e costumes que são passados de pai para filho através de gerações; a experiência social se dá por meio de atitudes aprendidas nos relacionamentos em sociedade; por fim, a experiência duplicada faz com que o indivíduo se adapte ao meio em que vive por meio da reflexão, elaboração dos pensamentos e do planejamento prévio, antes de comportar-se efetivamente (VYGOTSKI, 2013).

Por intermédio dessas experiências os comportamentos humanos são constituídos e podem ser modificados. Mediante o “dar-se conta” dos comportamentos e dos reflexos corporais que os acompanham o ser humano consegue, então, ter domínio e regular o próprio comportamento (VYGOTSKI, 2013). A consciência, à vista disso, está associada ao quanto um reflexo, uma emoção, uma sensação desperta outros sistemas psicológicos como o pensamento, a memória, a linguagem, etc. É um dar-se conta do que está se passando em diversos sistemas psicológicos simultaneamente e da interdependência desses sistemas.

Para Vygotski (2013) a consciência possui uma estrutura semiótica; em outras palavras, possui estreita relação com a linguagem e seus sentidos e significados. Segundo o autor, “a análise semiótica é o único método adequado para estudar a estrutura do sistema e o conteúdo da consciência” (VYGOTSKI, 2013, p. 129, livre tradução nossa). Mediante a compreensão da linguagem – ou seja, a compreensão dos significados que o indivíduo tem das palavras e do sentido (entendimento individual desenvolvido a partir do significado) – é possível compreender o conjunto de elementos interligados da consciência. A consciência, então, precisa ser compreendida em seu conjunto, sua forma integral, levando em consideração a complexa relação e interdependência entre todas as suas atividades, e não suas partes isoladas.

A consciência arquiteta signos – sentidos e significados –; estes, por sua vez, ressignificam a consciência e suas relações interfuncionais. Ao contrário do animal, o ser humano utiliza o signo como instrumento de conexão com os outros e com os

objetos; por meio da linguagem, é possível chegar à consciência ao procurar compreender os motivos e os sentidos das palavras utilizadas por uma pessoa. Ao expressar-se pela fala, pela escrita, pela arte, a pessoa cresce em consciência e modifica suas funções psicológicas superiores.

Leontiev (2005) se refere a “momentos”, ao invés de elementos, que constituem a consciência. O termo utilizado pelo autor transmite a noção de tempo, movimento; reforça a ideia de que a consciência não é estática, mas capaz de mudar e se ampliar. Um desses momentos são as imagens sensoriais recebidas pelos órgãos dos sentidos que se formam na consciência graças à função da percepção. Por meio da apreensão do mundo pelos órgãos dos sentidos, o homem interpreta as informações e forma a sua imagem da realidade na consciência.

Outro momento importante da consciência é o significado. Leontiev (2005) declara que a consciência

[...] não emerge sem a existência da linguagem [...] o que é apresentado no significado é a forma ideal da existência do mundo objetivo, transformado e envolto no material da linguagem, suas propriedades, conexões e relações, revelados através da totalidade da prática social. (LEONTIEV, 2005, p. 18-19, livre tradução nossa).

Assim como Vygotski (2013), Leontiev (2005) também atribui à linguagem um papel importante para a constituição da consciência. O significado das palavras na linguagem traz os conceitos, as generalizações de uma cultura, de um tempo histórico e de um contexto específico. A linguagem é, portanto, social, sendo os significados das palavras apropriados pelos indivíduos e utilizados em suas atividades e nas relações interpessoais.

O sentido pessoal é o terceiro momento da consciência para Leontiev (2005). Trata-se do significado que uma pessoa atribui à uma palavra para si, podendo ser diferente do significado que outra pessoa atribui para a mesma palavra. Em outros termos, são os motivos que estão por trás do significado. Esses motivos – o sentido pessoal – podem ser captados pela consciência por intermédio da análise dos interesses, vontades, sentimentos de tédio, esquivas ou atrações que uma determinada pessoa demonstra pelas coisas do mundo.

Sintetizando os três momentos que constituem a consciência, Leontiev (2005) explica que:

A consciência surge perante você como movimento, trazendo junto os momentos mais complexos: a realidade do mundo representada no material sensorial, a experiência da humanidade refletida no significado e a parcialidade da minha existência como um ser vivo, consistindo na aquisição do “significado para mim”, significado para a minha vida. (LEONTIEV, 2005, p. 24, livre tradução nossa).

Para Leontiev (2005), portanto, a percepção da realidade, o entendimento dos significados dos signos postos pela sociedade e a compreensão dos motivos internos ou sentido pessoal desses mesmos signos são os elementos que compõem a consciência.

Em relação à autoconsciência e sua importância para a formação do autoconceito pode-se conjecturar, com base nos autores da abordagem histórico-cultural, que a autoconsciência é a autopercepção das próprias sensações, a percepção do impacto em si mesmo dos signos socioculturais apreendidos ao longo da história, a compreensão dos próprios motivos, dos sentidos atribuídos às situações e objetos, e também o sentimento de estar presente nas atividades, ciente dos pensamentos e planos envolvidos na atividade. Essa autoconscientização é um processo em constante movimento que interfere na formação de novos conceitos e, por consequência, no autoconceito do indivíduo.

3.4 SENTIDO E SIGNIFICADO

O presente tópico apresenta os conceitos de sentido e significado com base principal na obra *Pensamento e Linguagem* de Vygotski (2001a, 2001b), apresentada no livro de mesmo nome, traduzido para o português pela editora Martins Fontes (2001a), e no tomo II das *Obras Escogidas* (2001b). Também são considerados os conceitos de significação e sentido pessoal de Leontiev (1978b). É importante levantar essas fontes primárias posto que os conceitos das palavras “sentido” e “significado” são bastante disseminados e interpretados de modo diferente de acordo com a área de conhecimento (ASBAHR, 2014).

Vygotski (2001a, 2001b) aborda os conceitos de sentido e significado quando explora a relação do pensamento e da linguagem no homem. Para o autor a relação entre essas duas categorias é dinâmica, visto que não se desenvolvem juntas e tampouco paralelamente; elas se encontram em algumas fases da vida e voltam a distanciar-se, em um movimento contínuo. O estudo do nexos entre pensamento e linguagem, por conta disso, não pode ser decomposto em elementos menores, já que

isso pode ocasionar a “perda de propriedades” (VYGOTSKI, 2001b, p. 168). Para explicar isso, Vygotski (2001a, 2001b) compara a relação do pensamento e palavra com a fórmula da água: ao dividi-la em seus elementos, oxigênio de um lado e hidrogênio de outro, percebe-se características bem diferentes do que representa a água como um todo.

A relação entre pensamento e linguagem e sua impossibilidade de divisão em elementos menores é demonstrada por meio da interação dialética que as duas categorias apresentam: a palavra falada, escrita e expressa é a materialização do pensamento; na direção oposta, o pensamento é constituído de palavras que foram discurso um dia e que foram apropriadas por conta das relações sociais (VYGOTSKI, 2001a, 2001b). Nesse contexto pode-se enunciar que o aprimoramento da linguagem desenvolve o pensamento, assim como o desenvolvimento do pensamento aperfeiçoa a linguagem.

O método utilizado para investigar a relação do pensamento e linguagem, portanto, não é decompor e sim encontrar a unidade primária que une pensamento e linguagem – o significado das palavras – que é indivisível. O autor argumenta que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (VYGOTSKI, 2001a, p. 398).

Segundo Vygotski (2001a) o significado é uma generalização ou conceito de uma palavra e pode ser compreendido como um “fenômeno do pensamento” (p. 398), ou como um “modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (p. 407), que se transforma e se desenvolve com o tempo, em razão de que a realidade também se altera com passar dos anos. Desse modo, o significado de uma palavra pode mudar ao longo do tempo histórico da humanidade, bem como durante a vida de uma pessoa. Segundo o autor, então, “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (VYGOTSKI, 2001a, p. 398).

Durante o processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, Vygotski (2001a, 2001b) discorre sobre as etapas que se sucedem da tenra infância até a idade da criança em idade escolar, culminando na linguagem interna que é “uma das mais complexas funções interiores da consciência humana” (VYGOTSKI, 2001a, p. 426). O autor esclarece que a criança pequena narra em voz alta o que está acontecendo enquanto realiza uma atividade. Essa fala em voz alta aos poucos vai diminuindo até se transformar em uma fala silenciosa – a linguagem interna. O que se

segue, então, é um processo de evolução desde uma fala para si mesma (porém exteriorizada), até uma fala para si mesma interiorizada que se converte em processo de reflexão e pensamento. O autor ainda explica que a linguagem interna

[...] é uma melodia independente, uma função autônoma que serve aos objetivos da orientação intelectual, da tomada de consciência da superação das dificuldades e dos obstáculos, da reflexão, e do pensamento, em suma, é uma linguagem para si, que da forma mais íntima serve o pensamento da criança. (VYGOTSKI, 2001a, p. 430).

A linguagem interior possui a característica de ser predicativa, ou seja, mais abreviada, mais condensada que a fala normal, o que torna a comunicação acessível somente entre pessoas que possuam uma relação mais íntima e que ambos estejam cientes sobre o que estão conversando. Quando a linguagem interna precisa ser transferida para a escrita, há a ausência de um interlocutor direto; assim, as frases a serem utilizadas não podem ser abreviadas, o que causaria erros na compreensão. Na escrita, o emissor precisa utilizar uma linguagem mais completa, com mais palavras para deixar claro o sentido que quer expressar em sua comunicação (VYGOTSKI, 2001a; 2001b).

A linguagem escrita, desse modo, incentiva a reflexão, pois é uma forma de comunicação mais prolixa, robusta e precisa, que exige do escritor habilidades de expor a mensagem com o sentido real sem se valer de expressões faciais, linguagem corporal e entonação de voz (VYGOTSKI, 2001a, 2001b).

Outra característica da linguagem interna é que ela prioriza o sentido das palavras em relação ao significado. O significado é a generalização em uma palavra dicionarizada; o sentido, por sua vez, tem relação com o contexto, com a combinação entre outras palavras, com o que está implícito, inexato. Nas palavras de Vygotski (2001a):

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (VYGOTSKI, 2001a, p. 465).

O sentido, portanto, é mais amplo que o significado das palavras e abarca conteúdos intelectuais e afetivos. De forma poética, Vygotski (2001a) esclarece que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza

dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (p. 466). Ao diferenciar sentido e significado, o autor percorre um caminho em direção à melhor compreensão da consciência humana e também reitera a unidade entre razão e emoção (ASBAHR, 2014).

Como a linguagem interna (o pensamento) é mais carregada de sentido do que de significado e é abreviada, utilizando-se de imagens em uma totalidade e não em elementos separados para transformar o pensamento em palavras, o comunicador precisa transformar o sentido de seus pensamentos (que é rico, amplo e complexo) em palavras separadas que sejam minimamente compreensíveis para o receptor da mensagem. Assim, o pensamento é mediado pelo significado compartilhado das palavras para que o emissor se faça entender ao receptor da mensagem. Para Vygotski (2001a, p. 479), “o significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado”.

O pensamento, entretanto, não surge de outros pensamentos. Por trás dos pensamentos estão emoções, desejos, necessidades, interesses e vontades. De acordo com Camargo (2004):

O pensamento apresenta-se como um conjunto dinâmico e complexo gerado por necessidade, interesses, impulsos e emoções que configuram sentidos particulares. Sentido que em um primeiro plano não tem função de linguagem comunicativa, mas de mediação do comportamento, ‘fala para si mesmo’, linguagem interna. (CAMARGO, 2004, p. 165).

Mas como entender o sentido das palavras e pensamentos do outro, já que o sentido não possui função comunicativa? Vygotski (2001a) responde que “na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação” (p. 481). Para compreender o sentido das palavras utilizadas por uma pessoa é importante entender, portanto, o motivo que está por trás do que está sendo comunicado.

A compreensão do pensamento e da palavra permitem a apreensão da consciência humana. A palavra contém toda a historicidade, comporta significados e sentidos diversos e é como uma célula em um organismo complexo. Segundo Vygotski (2001a, p. 486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”.

Leontiev (1978b) se apropria do conceito de sentido, renomeando-o com o termo “sentido pessoal” para investigar a categoria linguagem na constituição da consciência a partir da compreensão da atividade humana. Para o autor, a linguagem é a forma concreta com a qual a consciência opera e é a base de seu desenvolvimento.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática socio-histórica da humanidade, por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma da sua existência na consciência. (LEONTIEV, 1978b, p. 172).

Leontiev (1978b) enfatiza que o desenvolvimento da consciência do indivíduo se dá em um contexto socio-histórico e rejeita a ideia de isolar a consciência da atividade humana para avançar em seus estudos. A compreensão da consciência ocorre em meio à atividade do indivíduo pois é na atividade, no seu modo de vida e no lugar que ocupa nas relações sociais que o homem forma a sua consciência; em um movimento dialético, por meio da consciência o homem regula a sua atividade. Assim, “a consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente” (LEONTIEV, 1978b, p. 88).

Para Leontiev (1978b), a consciência é constituída por conteúdos sensíveis (aquilo que é apreendido pelos cinco sentidos do corpo), a significação e o sentido pessoal. A significação, por sua vez, é “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 1978b, p. 94). É um termo que está ligado com mesmo conceito de significado para Vygotski (ASBAHR, 2014), que representa todos os conceitos generalizados a partir da realidade apropriada pelo indivíduo.

Assim como Vygotski (2001a, 2001b), Leontiev (1978b) afirma que a categoria significado é mais estável do que a categoria sentido. O sentido sempre se refere a um significado, porém é mais amplo e se modifica com o desenvolvimento do indivíduo. Por exemplo, o significado da palavra escola tem um significado comum entre as pessoas, mas o sentido pode variar em cada indivíduo e também se modifica ao longo da vida de cada um. O que a escola representa para uma pessoa enquanto criança pode ser completamente diferente do que representa na idade adulta. O

sentido pessoal é o que dá estrutura para a atividade do indivíduo e está ligado ao motivo da atividade (ASBAHR, 2014).

3.5 EMOÇÃO

No livro *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*, Vygotski (2016) tece comentários e ponderações acerca de pesquisas realizadas por fisiologistas, psicólogos e filósofos contemporâneos e anteriores à sua época. O psicólogo russo criticava a visão organicista que alguns autores utilizavam para explicar a emoção, como os trabalhos de Carl Lange e William James, que defendiam que a emoção é a percepção da sensação de modificações corporais e que o controle orgânico dessas sensações poderia dominar as emoções. Para Vygotski (2016), esses autores consideravam as emoções apenas como reativas e sensoriais – como um reflexo orgânico causa-consequência, sem considerar a ideia de desenvolvimento emocional durante a vida do indivíduo.

Vygotski (2016) também criticava a visão de Descartes quanto à dualidade razão-emoção e sua crença de que a emoção possui natureza corporal e mecânica. Além disso, criticava a ideia desse filósofo de que as paixões seriam inatas no ser humano, sem possibilidade de evolução. Para Vygotski (2016), as sensações viscerais estão em segundo plano; o autor atribui maior importância às sensações psíquicas que as emoções provocam, defendendo que a emoção é um dos temas mais importantes (se não for o mais importante) para a psicologia. Para Vygotski (2016) o processo emocional envolve “a motivação, a tendência para a ação, o impulso” (p. 77, livre tradução nossa), que estão justapostos para tornar as emoções fontes de motivação que interferem no comportamento humano. Desse modo, Vygotski (2016) se mostrava contrário à concepção comum de que as emoções eram prejudiciais aos indivíduos e que a evolução intelectual do homem civilizado poderia desencadear o domínio da emoção até a sua extinção.

A palavra emoção possui a mesma origem etimológica que a palavra motivação: *movere*, que significa mover (CAMARGO, 2004), o que fortalece a concepção de que as emoções não são prejudiciais ao homem civilizado. Camargo (2004) afirma que as emoções afetam e motivam o indivíduo para a ação dentro de uma atividade. Para envolver-se em uma atividade o indivíduo necessita de uma dose de emoção que o mobilize em direção a um objetivo. Nesse sentido, “existe uma

tendência emotiva na origem de toda atividade” (CAMARGO, 2004, p. 125). A motivação, então, funciona como “força motora da atividade [...] e impulsionadora do seu desenvolvimento” (CAMARGO, 2004, p. 134).

A emoção na visão da PHC surge e é desenvolvida nas relações sociais, em meio a uma cultura e em um momento histórico que o indivíduo vive. Desse modo, “a organização, o desenvolvimento e a lapidação das emoções no homem dependem da cultura onde ele se insere” (CAMARGO, 2004, p. 176). Dependem também das crenças das pessoas que as sentem. Certa emoção pode ser sentida com maior ou menor intensidade, indicando pensamentos, ideologias e percepções pessoais, sendo que “ao demonstrar suas emoções, o indivíduo expressa crenças e valores negativos, que denunciam os preconceitos pessoais e sociais – mas também expressa os valores que constroem uma sociedade mais justa” (CAMARGO, 2004, p. 177).

As emoções, assim, são indissociáveis das atividades que as pessoas executam. Vygotski (2016), inspirado nas obras spinozianas, se posiciona quanto à visão indissociável da razão e emoção.

Segundo minha opinião, seria muito proveitoso eliminar do assunto toda questão de causa e efeito, toda relação de causalidade e substituir a posição dualista por uma concepção unitária ou monista. [...] Nenhum estado de consciência deve ser dissociado de suas condições físicas: estas constituem um todo natural que deve ser estudado como tal”. (VYGOTSKI, 2016, p. 244, livre tradução nossa).

Vygotski (2016) revela que as expressões do corpo, como o semblante facial, as respostas cardiorrespiratórias, musculares, gastrointestinais, dentre outras, manifestam objetivamente o que a consciência manifesta subjetivamente; ou seja, trata-se de “um único e mesmo acontecimento traduzido para duas linguagens” (p. 245, livre tradução nossa).

Essa compreensão monista da relação razão-emoção e cognição-afeto é assumida pela PHC. Vygotski (2001a, 2001b) argumenta que, para compreender o pensamento de uma pessoa, é necessário que, concomitantemente, se procure entender as intenções afetivo-volitivas da mesma. Segundo o autor:

O pensamento não nasce de si mesmo ou dos outros pensamentos, mas da esfera motivacional da nossa consciência, que engloba nossas inclinações e nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossas afeições e emoções. Atrás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. (VYGOTSKI, 2001b, p. 342, livre tradução nossa).

Da mesma forma, Luria (2001) relata no epílogo das *Obras Escogidas II* de Vygotski (2001b):

Depois da palavra não se encontra apenas o pensamento; o pensamento não é a última instância de todo esse processo. Depois da palavra está o objetivo e o motivo da expressão, o afeto, a emoção, e sem investigar a atitude da palavra em direção ao motivo, à emoção e à personalidade, o estudo do problema do **pensamento e da linguagem** estão incompletos. (LURIA, 2001, p. 464, grifo do autor, livre tradução nossa).

Mesmo que a PHC enfatize a unidade entre razão e emoção e compreenda a importância das emoções em todas as esferas da vida de um indivíduo para estudar a sua vida psicológica, o conceito de emoção não é uma unanimidade. Desse modo adota-se a aceção de emoção desenvolvida por Faria (2018):

As emoções humanas são processos dinâmicos em constante (re)elaboração e desenvolvimento que permitem a expressão do homem em um contexto que é determinado cultural e historicamente. Nesse sentido constituem as funções psicológicas superiores, mediatizando a relação do homem com seu meio, permitindo que revele aspectos de seu psiquismo (como suas vontades, intenções, desejos, etc.). Ao longo do desenvolvimento e tal como as demais funções psicológicas superiores, as emoções foram refinadas pela mediação semiótica, possível através do processo de interação social. Dessa forma as emoções são “culturalizadas”, ou seja, relacionam-se a determinadas formas de compreender e vivenciar a realidade; estão, portanto, em constante modificação e desenvolvimento. Sua dinamicidade permite ao homem viver em sociedade, atuando como mediadoras e formas de expressão para as vivências internas e formas através das quais o indivíduo apreende a realidade. (FARIA, 2018, p. 217).

Faria (2018) enfatiza a função social da emoção como meio de expressão e interação social. Por meio da emoção as pessoas se comunicam, se revelam, se desnudam em um contexto histórico-cultural. A emoção, nesse sentido, é mais humana do que animal; não é um simples reflexo, é complexa e integra as funções psicológicas superiores assim como o pensamento, a atenção, a percepção, a memória. A emoção permeia todas as funções psicológicas, pois não há memória sem emoção, atenção sem interesse, percepção sem sensação e pensamento sem afeto – e, do mesmo modo, não há atividade que o homem realize no mundo sem motivo.

3.6 AUTOCONCEITO

Neste tópico são apresentadas algumas definições sobre o tema autoconceito discutidas por autores de outras abordagens teóricas à exceção da PHC, escolhidos

por serem repetidamente referenciados acerca do assunto ou por terem elaborado ferramentas de avaliação do autoconceito. Esse primeiro momento é importante para a construção de uma proposta de definição de autoconceito para a PHC que será recomendada na sequência.

3.6.1 O autoconceito sob o olhar de autores de diferentes abordagens

O tema autoconceito foi e ainda é bem explorado na psicologia e; o que há em comum entre um número significativo de perspectivas é a compreensão de que o autoconceito se refere à percepção de si mesmo (BYRNE; SHAVELSON, 1996; CAVA; MUSITU, 2012; ROGERS, 2009; SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976; TAMAYO, 1981).

Carl Rogers (2009) foi um dos primeiros psicólogos a abordar o tema autoconceito. Rogers foi um psicólogo americano humanista, influenciado pela filosofia existencialista, que desenvolveu a concepção de Terapia Centrada no Cliente; em seu tempo, criticou o formato da psicoterapia segundo os moldes da psicanálise e da psicologia comportamental. O autor acreditava em outra dinâmica de atuação junto ao cliente – uma relação horizontal na qual o terapeuta pudesse apresentar-se por inteiro para seu cliente, procurando aceitá-lo e compreendê-lo. A aceitação, a compreensão e a autenticidade do terapeuta encorajavam a autoaceitação e a autocompreensão do próprio cliente, concepções consoantes à sua abordagem. Ao final da terapia o objetivo era que o cliente sentisse afeição em relação a si mesmo, ou uma “satisfação tranquila de ser quem se é” (ROGERS, 2009, p. 100).

O autoconceito para Rogers (2009) é, basicamente, o conceito que a pessoa tem de si, do seu eu. É a resposta do indivíduo à pergunta “quem sou eu?”, com todos os pensamentos e emoções que são despertados por esse questionamento. “Este constructo é central na teoria da terapia centrada no cliente e na sua concepção da personalidade” (ROGERS, 2009, p. 294). Ou seja, para esse autor, o atributo fundamental da personalidade é o autoconceito. Na sua visão sobre autoconceito está embutida a avaliação que a pessoa faz de si mesma.

Para Rogers (2009), o autoconceito é passível de mudança durante a psicoterapia ou outro tipo de relação pessoa-pessoa; ou seja, em outra relação entre pessoas que se aceitam mutuamente e estão inteiras na relação. A mudança

qualitativa que ocorre no conceito do eu tende para “um maior grau de conforto interior, de autocompreensão e de autoaceitação, de responsabilidade em relação a si mesmo” (ROGERS, 2009, p. 298). Em síntese, Rogers (2009) declara que o autoconceito possui um viés de autoavaliação qualitativa (o eu real que não aprovo e o eu ideal que gostaria de ser) e se resume à resposta da pergunta “quem sou eu”.

Em 1976, Richard Shavelson, psicólogo educacional da abordagem cognitiva, juntamente com outros colegas, elaborou um dos primeiros testes para avaliar o autoconceito (SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976; BYRNE; SHAVELSON, 1996). Os autores definiram o autoconceito como:

[...] a percepção que uma pessoa tem de si mesmo. Essas percepções são formadas por meio de sua experiência com o ambiente, [...] e são influenciadas especialmente por reforços ambientais e outros significativos. [...] Acredita-se que as percepções de alguém sobre si mesmo influenciam as maneiras pelas quais ela age, e seus atos, por sua vez, influenciam as maneiras pelas quais ela se percebe. (SHAVELSON; HUBNER; STANTON., 1976, p. 411, livre tradução nossa).

Shavelson, Hubner e Stanton (1976) destacaram a influência do ambiente no autoconceito; explicam que a percepção de si conduz o comportamento do indivíduo diante das situações e que, em um movimento cíclico, o comportamento também afeta o próprio autoconceito.

Para os autores, o autoconceito possui algumas características: é organizado, multifacetado, hierárquico, estável, em desenvolvimento, avaliativo e diferenciável. É organizado porque o autoconceito se estrutura conforme a cultura em que o indivíduo vive; é multifacetado já que o indivíduo pode ter autoconceitos diferentes dependendo da particularidade focalizada (autoconceito acadêmico, aceitação social, característica corporal ou outra); é hierárquico, pois percepções pessoais das diversas facetas acerca de si mesmo compõem a base de uma hierarquia, estando o autoconceito geral no topo da hierarquia. O autoconceito geral é, como característica, estável, ou seja, dificilmente se transforma de uma hora para a outra. O que pode mudar é o autoconceito em situações específicas da base da hierarquia, o que não influi, de imediato, no autoconceito geral. Embora seja estável, como outra característica, o autoconceito do indivíduo também é passível de desenvolvimento desde a infância até a idade adulta. A criança pequena não possui ainda o autoconceito organizado e multifacetado, e vai se desenvolvendo quando ela se diferencia dos outros e dos objetos, quando ela forma a concepção da palavra “eu” e

forma o conceito de outras palavras. O autoconceito é também avaliativo, pois passa por um autojulgamento, seja comparando-se com um ideal imaginário, ou com outras pessoas, ou ainda com aquilo que os outros significativos expressam sobre a pessoa. Como última característica, para os autores, o autoconceito é diferenciável, porque se distingue de outros constructos e ao mesmo tempo está ligado com os mesmos. Por exemplo, um autoconceito de alta habilidade para estudar pode contribuir para o alto desempenho acadêmico e vice-versa. Embora autoconceito e desempenho acadêmico não se refiram à mesma coisa, esses conceitos estão relacionados entre si (SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976).

A definição de autoconceito dos autores possui uma forte base comportamental, ao afirmar que o autoconceito é constituído por reforçadores sociais e por influenciarem de forma determinante o comportamento (SHAVELSON; HUBNER; STANTON, 1976). Entretanto, estabelecem características específicas e hierárquicas para o autoconceito, explicando-as de forma separada, fragmentada, sem explicitar claramente a complexidade do autoconceito como uma unidade. A avaliação do autoconceito é realizada utilizando testes padronizados e validados, contendo asserções já prontas, e não valoriza a relação entre as respostas dos diferentes blocos – o autoconceito acadêmico pode não influenciar o autoconceito não acadêmico e vice-versa.

No Brasil, o professor e psicólogo social da Universidade de Brasília Alvaro Tamayo também construiu uma escala de medida do autoconceito, a Escala Fatorial de Autoconceito (EFA). Segundo Tamayo (1981):

O autoconceito pode ser delineado como uma organização hierárquica e multidimensional de um conjunto de percepções de si mesmo. O conteúdo destas percepções é tudo aquilo que o indivíduo reconhece como fazendo parte de si mesmo: sentimentos, traços, imagens etc. O autoconceito é composto por várias dimensões tais como o self social, o self pessoal, o self somático, o self ético-moral. Convém salientar, porém, que estas dimensões são organizadas e hierarquizadas, existindo coerência e integração entre os diferentes componentes. Por outra parte, o self é adaptável, o que significa que ele não é perfeitamente estável e estático, mas regulado pelo dinamismo individual, pelas características da interação social e pelo contexto situacional. (TAMAYO, 1981, p. 89).

Tamayo (1981) explica cada dimensão do autoconceito na sua perspectiva:

a) o self somático se refere à imagem corporal que o indivíduo faz de si e essa construção é realizada com base na própria percepção, bem como no *feedback* que recebe do seu entorno; b) o self pessoal são as características psicológicas de

segurança, autoconfiança e autocontrole que o indivíduo julga possuir ou não; c) o self social mostra a visão de abertura aos outros, e também a aceitação e reconhecimento que o indivíduo recebe dos outros; d) o self ético-moral descreve a autoavaliação do indivíduo.

A EFA foi elaborada por Tamayo (1981) para medir o autoconceito por meio da autodescrição. O autor acredita que, por mais que essa autodescrição não corresponda totalmente com a verdade, o que importa é a visão do indivíduo que, de forma introspectiva, relata a sua percepção. Portanto, o autor não concorda com instrumentos que utilizam medidas objetivas, pois medem conjuntos de asserções que levam o pesquisador a inferir a respeito do autoconceito sem obter a percepção real do indivíduo.

Shavelson, Hubner e Stanton (1976), Tamayo (1981), Byrne e Shavelson (1996) e Rogers (2009) parecem concordar que as concepções de autoconceito e autoestima estão mescladas; ou seja, não há uma diferenciação clara entre autoconceito e autoestima. Todas essas teorias levam em conta o componente de autoavaliação, o autojulgamento que o indivíduo faz de si mesmo.

Em contrapartida, outros dois autores – María Jesús Cava (professora do departamento de psicologia social da Universidade de Valência, Espanha) e Gonzalo Musitu (professor de psicologia social e da família da Universidade Pablo de Olavide, Espanha) – defendem a importância da separação desses conceitos. De acordo com Cava e Musitu (2012, p. 17, livre tradução nossa), “o termo autoconceito remete a autodescrições abstratas. Estas autodescrições podem diferenciar-se da autoestima, uma vez que não implicam necessariamente em juízos de valor”.

Cava e Musitu (2012) afirmam que as concepções de autoestima e autoconceito estão emaranhadas, segundo a compreensão de vários outros autores e segundo o senso comum; entretanto, teoricamente, possuem significados diferentes. Na autoestima estão subentendidas as apreciações qualitativas sobre si mesmo, a percepção das próprias competências e habilidades como sendo positivas ou negativas, a autoqualificação, o julgamento de seus atributos físicos, sociais e intelectuais, e consequente nível de contentamento pessoal sobre si mesmo. O autoconceito, por sua vez, é uma descrição que o indivíduo faz de si, sem avaliação qualitativa. Embora acreditem na importância da separação dessas duas definições é compreensível, para esses autores, a confusão entre as concepções pois, de alguma forma, o autoconceito traz, de modo implícito, certo julgamento qualitativo, já que é

uma característica pessoal percebida que é o foco de atenção em um determinado contexto (CAVA; MUSITU, 2012).

Ainda considerando a perspectiva de Cava e Musitu (2012), diferentes fatores afetam a consolidação do autoconceito. As fontes principais de percepções que o indivíduo tem de si são os *feedbacks* dos pais e professores. O contexto onde a pessoa está inserida também influencia: qual é o ambiente, a cultura, os costumes, como são seus companheiros e amigos. Os autores destacam fortemente a influência que grupos de iguais, amigos e colegas de escola têm sobre o autoconceito da pessoa desde a infância, pois, a começar por essa etapa de vida, a criança já busca interagir entre iguais e formam a sua identidade. A opinião dos amigos é bem relevante e o indivíduo tende a se comparar com outras pessoas. Baseado nisso, toma decisões importantes para a sua vida, desde questões de escolhas de brincadeiras, como se divertir, até escolhas sexuais e a utilização de álcool e drogas. Assim, a relação com o outro é determinante para a construção do autoconceito, seja positivo ou negativo. Uma relação saudável com o seu entorno, na qual a pessoa é aceita, compreendida e apreciada do jeito que é, favorece a competência na utilização de habilidades sociais, bem como a um maior ajuste social. O contrário pode ocorrer se a pessoa se sente rejeitada no seu ambiente social (CAVA; MUSITU, 2012).

As expectativas de outros, se significativas para o indivíduo, podem também influenciar o comportamento e a forma como ele se vê. Do mesmo modo, as pessoas tendem a se comportar e a reagir aos outros conforme as expectativas alheias, como uma profecia autorrealizável. Assim, a pessoa pode se perceber como sendo igual à imagem que o outro tem dela, sem refletir sobre a própria percepção de si, seus sentimentos, pensamentos e vontades.

Gonzalo Musitu, juntamente com Fernando García (professor do departamento de metodologia das ciências comportamentais da Universidade de Valência, Espanha), idealizaram a ferramenta de avaliação Autoconceito Forma 5 (AF5). O AF5 é uma versão atualizada de outra ferramenta, o Autoconceito Forma A (AFA), uma vez que nele foi acrescentada uma dimensão nova, a dimensão física, à outras dimensões já existentes na versão anterior – dimensões acadêmico/laboral, social, emocional e familiar. Em suma, o AF5 é um teste multidimensional e hierárquico, inspirado do modelo de Shavelson (MUSITU; GARCÍA, 2014).

O AF5 é composto por 30 afirmações que abrangem as cinco dimensões do autoconceito. A dimensão acadêmica/laboral se refere à percepção que o indivíduo

possui sobre o seu desempenho como estudante e trabalhador. A dimensão social diz respeito à percepção que o indivíduo tem da sua rede social, de como se conecta a essa rede, e da sua manutenção e expansão. A dimensão emocional está relacionada com a percepção das próprias reações emocionais e ao grau de controle das emoções. A dimensão familiar se refere à percepção sobre as relações familiares, as relações de afeto e confiança, principalmente relacionadas com os pais. Por fim, a dimensão física do autoconceito está ligada com a percepção de rendimento desportivo e a aparência corporal (MUSITU; GARCÍA, 2014).

A abordagem de Cava e Musitu (2012) atribui elevada ênfase ao aspecto social do desenvolvimento do indivíduo e vai além das concepções comportamentalistas de reforço positivo de Shavelson; Hubner e Stanton (1976) e de Byrne e Shavelson (1996). Embora Musitu e García (2014) realizem a investigação do autoconceito por meio de testes de autorrelato, os autores da psicologia social espanhola demonstram uma complexidade maior para explicar a constituição do autoconceito, discutindo relações intrincadas e interdependentes.

A questão que se levanta a esse respeito é: até que ponto testes específicos de autoconceito possuem real validade? Não se trata de uma demonização de testes psicológicos; no entanto, busca-se a seguinte reflexão: se vários testes de autorrelato, sejam eles de personalidade, qualidade de vida, autoeficácia e outros, apontam um resultado fruto de uma percepção que o indivíduo tem de si ao responder ao teste, não são todos esses instrumentos um tipo de demonstração do autoconceito? Não são todos esses instrumentos uma maneira de encontrar como o indivíduo formou o conceito de si, como se percebe sob o próprio olhar e como expressa sua autoconsciência? Ainda que os testes psicológicos apontem para alguma direção sobre como a pessoa se descreve, se avalia, se entende, nada substitui a palavra, a conversa pessoa a pessoa, como frisa Rogers (2009). Os testes são um pequeno recorte da pessoa, visto que, em muitos momentos, nenhuma opção de resposta é boa o suficiente para responder como de fato a pessoa se vê. Algumas vezes, parece que nenhuma alternativa se encaixa. E será isso necessário para compreender o homem – encaixá-lo em padrões de respostas?

Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural traz uma visão de homem diferente, mais complexa e menos fragmentada, em que os sistemas psicológicos se conectam e se interdependem.

3.6.2 Uma leitura sobre o autoconceito sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Não há, na PHC, uma definição específica para a palavra autoconceito; entretanto, busca-se elaborar uma concepção para esse constructo por meio do estudo de registros realizados por Vygotski (2001b).

Concisamente, propõe-se uma definição para o autoconceito como uma formação do conceito de si em comparação a outras pessoas e em comparação às próprias atividades, em um tempo histórico e em um ambiente social. O conceito de si constitui-se nas relações e é fruto da apreciação, reconhecimento e valorização dos outros frente às atividades do indivíduo no mundo. Sofre constantes transformações e se adapta mediante o desenvolvimento dos conceitos científicos, por meio dos processos de aprendizagem e também por meio da interiorização das relações estabelecidas com os outros e dos modos de ação e atividades executadas no meio social.

Dado que parte da definição de autoconceito estar relacionada ao conceito de si, é importante entender a formação dos conceitos para a PHC. Pode-se denominar o conceito como a definição das palavras. O conceito das palavras se desenvolve no tempo histórico e também no tempo de vida de cada indivíduo – ou seja, é um processo que não termina, já que não são simplesmente assimilados de forma acabada. Vygotski (2001b) esclarece que a formação de conceito é “um autêntico e complexo ato de pensamento [...] exige indefectivelmente que o pensamento da criança se eleve em seu desenvolvimento interno a um grau mais alto para que o conceito possa surgir na consciência [...] é uma generalização” (p. 184, livre tradução nossa).

Vygotski (2001b) faz a distinção de conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos se referem às definições de palavras que as pessoas vão apreendendo nas relações que estabelecem com os outros e com os objetos, de forma intuitiva, em um contexto sociocultural, que ascende do conhecimento concreto para a generalização.

Os conceitos científicos são aqueles aprendidos na escola, que o indivíduo assimila e aos quais atribui sentido. O conhecimento, nesse contexto, inicia de uma generalização e descende para o conhecimento concreto. Ou seja, os conceitos científicos permitem que o indivíduo entenda o cotidiano e modifique os conceitos

espontâneos. É como um movimento cíclico – a cada vez que se adquire novos conhecimentos científicos, mais se amplia o repertório de conhecimentos espontâneos, que leva à busca de conceitos científicos mais aprofundados, e assim por diante. Vygotski (2001b) afirma que

[...] a acumulação de conhecimentos conduz firmemente a elevação do nível dos tipos de pensamento científico, o que, por sua vez, se reflete no desenvolvimento do pensamento espontâneo e demonstra o papel regente da instrução na evolução da criança na idade escolar. (VYGOTSKI, 2001b, p. 183, livre tradução nossa).

Vygotski (2001b) destaca a importância do aspecto social na formação de conceitos. É na relação o outro – pais, amigos, professores, para citar somente alguns – que a criança desenvolve tanto os conceitos espontâneos e científicos.

Ao abordar o autoconceito, pode-se explorar o conceito de “eu” na perspectiva histórico-cultural. Sabendo que o significado das palavras evolui, o conhecimento que a criança pequena tem do “eu” também evolui para definições mais complexas, por conta do relacionamento que a criança estabelece com os pais, parentes próximos, depois com seus colegas de escola, professores, grupos de interesse e, mais tarde ainda, em idades mais elevadas, com o namorado, colegas de trabalho, etc. Em todos os espaços em que a pessoa convive, aprende sobre o crescimento do próprio corpo, recebe *feedbacks* (elogios, avaliação acadêmica, por exemplo), aprovações por comportamentos valorizados, rejeições por atitudes consideradas impróprias, aprende o significado de vários adjetivos, características pessoais, sobre a diferença entre as pessoas e as culturas, aprende conteúdos científicos pertencentes ao local que vive, estuda sobre a história de povos e, por consequência, investiga a própria história. Nas suas atividades cotidianas também tem a possibilidade de avaliar os produtos de suas ações e perceber seus avanços e entraves para o aprimoramento de suas atividades. Tem a possibilidade de inventar, criar, desenhar, pensar, raciocinar, o que faz com que o indivíduo adquira novos conceitos científicos, que transformam o modo de lidar com os conceitos espontâneos do “eu”. Esse processo faz com que ele avance mais ainda nos conceitos científicos, seguindo, assim, a tendência para uma maior compreensão do conceito de “eu”, definindo seu autoconceito. O autoconceito, portanto, é uma generalização imbuída de sentido e significado que vai evoluindo com o desenvolvimento do indivíduo, em conjunto com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Segundo Vygotski (2001b, p. 185, livre tradução nossa), “o processo de desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras exige o desenvolvimento de uma série de funções (a atenção voluntária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a diferenciação)”. Com base nos estudos do autor pode-se supor que a formação do autoconceito, assim como todos os conceitos que o indivíduo assimila, exige o complexo desenvolvimento de funções psicológicas superiores – as atividades conscientemente executadas, a atenção e percepção de si mesmo, a memória de fatos e situações que envolvem a própria história, o pensamento e raciocínio para se comparar e diferenciar-se dos outros e assim por diante. Apropriar-se da palavra “eu”, bem como construir um conceito de si e tomar para si todo o sentido e significado que a palavra possui, envolve um processo psíquico interno complexo. Vygotski (2001b) esclarece essa ideia ao afirmar que “o caminho que vai desde o primeiro conhecimento que a criança estabelece com um novo conceito até o momento em que a palavra e o conceito se convertem em propriedade sua, é um complicado processo psíquico interno” (p. 187, livre tradução nossa). Embora o autor utilize exemplos relacionados à criança, esse processo ocorre durante a vida do indivíduo; a apropriação de um novo conceito de si ocorre enquanto a pessoa está viva, está em relação com outros, e enquanto toma consciência do seu estar, sentir, pensar, comunicar e conviver no mundo. A aquisição de conceitos científicos promove o desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, à medida que essas funções de memória, atenção voluntária, domínio da vontade e outros crescem, processa-se a tomada de consciência no indivíduo. Tomar consciência do autoconceito, portanto, perpassa a generalização e domínio dos conceitos relacionados a percepção de si.

4 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo discorre-se sobre a caracterização da pesquisa, o lócus e as especificidades dos participantes. Além disso apresenta-se os instrumentos que foram utilizados na investigação, explica-se como transcorreram as fases da pesquisa e referencia-se o método de análise dos dados.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Como já explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo propor um modelo de intervenção em grupo de apoio social a estudantes com baixo desempenho acadêmico. Como objetivos específicos, busca-se: compreender os sentidos e significados que os estudantes expressam sobre suas dificuldades e baixo desempenho; conhecer o autoconceito dos estudantes com baixo desempenho acadêmico; avaliar se a participação no grupo de apoio social modificou o autoconceito dos estudantes e os sentidos e significados que atribuíam ao seu baixo desempenho acadêmico.

Mediante as características dos objetivos apresentados e pela complexidade do tema a ser investigado, fez-se opção pela pesquisa qualitativa. Essa é uma abordagem que coloca ênfase nos significados que os participantes dão a um problema, seja social ou individual. A coleta de dados ocorre no ambiente onde se dá o fenômeno a ser investigado, estando o pesquisador sensível às falas dos participantes para posteriormente interpretá-las e promover mudança ou contribuir para a socialização de conhecimentos (CRESWELL, 2014). Sampieri, Collado e Lucio (2013) explicam que “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (p. 376).

Quanto à natureza, caracteriza-se como pesquisa exploratória; apesar de muitas pesquisas relacionadas ao baixo desempenho acadêmico em universitários, percebe-se a necessidade de estudos sobre a repercussão de grupos de apoio voltados a esse público, especialmente no contexto de um centro universitário em específico, onde não ocorreram estudos análogos anteriormente. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013):

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 101).

A pesquisa teve como desenho a pesquisa-intervenção. Esse tipo de abordagem “compreende tanto a ação do pesquisador para a produção do conhecimento como também a ação do pesquisador enquanto aquele que intervém sobre os indivíduos” (SPINILLO; LAUTERT, 2008, p. 294). Damiani et al. (2013) conceituam a pesquisa-intervenção como:

[...] investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI et al., 2013, p. 58).

Esse tipo de investigação tem o propósito de intervir em problemas práticos com vistas a propor sua resolução. Além disso, a pesquisa-intervenção possibilita a testagem de ideias teóricas referentes ao tema estudado. A realização de uma pesquisa junto aos estudantes universitários com histórico de baixo desempenho acadêmico pretendeu, desse modo, intervir em suas práticas para que eles pudessem tomar consciência sobre os sentidos e significados que atribuem ao desempenho acadêmico, bem como entender qual o autoconceito que possuem para ter condições de ressignificar suas crenças e promover mudanças qualitativas em suas vidas.

4.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado em um centro universitário privado em Curitiba que conta com 24 cursos, entre as modalidades presenciais, semipresenciais e EaD, de bacharelado e tecnólogo, nas áreas de conhecimento jurídico, comunicação, tecnologia, gastronomia, bem-estar, gestão e negócios. Quanto aos cursos de pós-graduação, a instituição oferta cursos somente na modalidade *lato sensu*.

Nesta pesquisa foram considerados os estudantes maiores de 18 anos dos cursos presenciais de graduação em Administração e Ciências Contábeis (Área de Negócios) dos períodos matutino e noturno. O critério de elegibilidade utilizado para definir quais estudantes participariam da pesquisa levou em conta o indicador de baixo

desempenho acadêmico, que no caso dessa pesquisa foi definido como a reprovação em disciplinas do curso. Os dados de reprovação foram coletados por meio de relatório enviado pela secretaria do centro universitário, com dados de estudantes com matrícula ativa até o final de 2018, que apontam que 487 estudantes possuem histórico de, ao menos, uma reprovação. O relatório não considerou as matrículas efetuadas em 2019, pois no mês de março de 2019 (período em que se deu início o contato com os estudantes) ainda estavam sendo realizadas matrículas e, portanto, a base de dados de alunos matriculados em 2019 ainda não estava completa.

Para esta pesquisa foram selecionados estudantes com, pelo menos, um histórico de reprovação de alguma disciplina, matriculados do 1º ao 7º período até o final de 2018. Foram considerados os estudantes até o 7º período porque no ano de 2019 os estudantes do 8º período já teriam finalizado o curso. Foram enviados *e-mails* para 304 estudantes explicando, de forma breve, do que se tratava a pesquisa, informando que ganhariam quatro horas de atividades complementares¹³ para participar de cada etapa da pesquisa e pedindo a permissão para entrar em contato via telefone. Dentre esses, 25 estudantes responderam ao *e-mail* concordando que a pesquisadora entrasse em contato, posteriormente realizado via *WhatsApp* para que fossem agendadas as datas das entrevistas. Por conta da disponibilidade de horário da pesquisadora e dos participantes, somente 15 estudantes foram entrevistados individualmente, sendo a entrevista conduzida em uma sala de aula na instituição, com duração média de 50 minutos.

Após as entrevistas, os 15 participantes entrevistados foram convidados a participar do grupo de apoio social que foi iniciado no dia 8 de maio de 2019, com data prevista de encerramento para dia 19 de junho do mesmo ano. Apenas nove estudantes concordaram em participar, sendo divididos em dois grupos por conta da disponibilidade de agenda.

Embora nove estudantes não seja um número grande de participantes à primeira vista, na abordagem qualitativa a intenção do investigador não é realizar uma generalização dos resultados do estudo para uma população mais extensa. Além

¹³ As atividades complementares são ações que visam contribuir para a aprendizagem do estudante no período de graduação, como forma de complementação da formação regular ofertada pela IES. Configuram atividades complementares: participação de eventos dentro ou fora da IES, de cursos de atualização acadêmica e profissional, de iniciação científica, de programa de mentoria ou tutoria, entre outros. Ao participar dessas ações os estudantes acumulam horas de atividades complementares. O MEC estipula que essas atividades extracurriculares não excedam 20% da carga horário total do curso de graduação (BRASIL, 2020).

disso, com o avanço da pesquisa, mudanças podem ocorrer durante o percurso, sendo, desse modo, as amostras consideradas “não probabilísticas ou por julgamento” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 405).

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada nas instalações da IES onde a pesquisadora atua como professora na disciplina de Psicologia Organizacional e Desenvolvimento Organizacional. O QUADRO 2 apresenta a relação dos instrumentos utilizados e a vinculação com os objetivos específicos.

QUADRO 2 - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS VINCULADOS AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Questionário de perfil sociodemográfico	Descrever as características sociodemográficas dos estudantes que apresentam baixo desempenho acadêmico
Entrevista semiestruturada (com gravador de voz e diário de campo)	Compreender os sentidos e significados que os estudantes expressam sobre suas dificuldades e baixo desempenho
Complemento de frases	Conhecer o autoconceito dos estudantes com baixo desempenho acadêmico
Gravação de áudio, diário de campo e materiais produzidos pelos participantes durante os encontros em grupo; complemento de frases; entrevista final	Avaliar se a participação dos estudantes no grupo de apoio social modificou seu autoconceito e os sentidos e significados que atribuíam ao baixo desempenho acadêmico.

FONTE: a autora (2020).

Em um primeiro momento, para descrever as características dos participantes da pesquisa, foram aplicados questionários contendo um conjunto de perguntas fechadas que foram definidas *a priori* para analisar o perfil sociodemográfico dos estudantes (APÊNDICE A). Tais perguntas se referem a informações sobre sexo, idade, estado civil, se trabalha ou não, dentre outras questões (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Entrevistas semiestruturadas também foram realizadas para auxiliar na compreensão dos sentidos e significados que os estudantes atribuem às suas dificuldades e ao baixo desempenho acadêmico (APÊNDICE B). Conforme explicam Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426), “as entrevistas semiestruturadas se baseiam

em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informação sobre os temas desejados”. Dessa forma, durante o diálogo entre a pesquisadora e o estudante no processo de entrevista, foram formuladas perguntas relevantes sem que tivessem sido planejadas anteriormente. Após cada entrevista, a pesquisadora preencheu um diário de campo para transcrever seu conteúdo, bem como as reflexões, opiniões e dúvidas. Foi utilizado, ainda, após a permissão dos participantes, um gravador de áudio durante as entrevistas.

Para conhecer o autoconceito que os universitários têm de si, foi aplicado o instrumento complemento de frases (APÊNDICE C), inspirado na versão utilizada por Gonzalez Rey (GONZÁLEZ REY, 2000, 2010; GONZÁLEZ-REY; MARTÍNEZ, 2015). O complemento de frases é um tipo de instrumento de expressão pessoal, uma técnica projetiva indutora de informações (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2015). É também um “instrumento aberto para o estudo da subjetividade, [...] se organiza em torno de um número variável de frases que a pessoa estudada deve completar, e que sempre tomam formas singulares a partir do que é relevante para quem as responde” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 333). Ao se estabelecer uma relação de confiança com o estudante, foram apresentadas algumas frases incompletas referentes ao autoconceito para que pudesse completá-las.

Como objeto de estudo e também como instrumento de intervenção, foi proposta a formação de um grupo de apoio social entre os estudantes que responderam à entrevista e ao complemento de frases. Conforme expõe Gracia Fuster (2011), os grupos de apoio também são conhecidos como grupos de intervenção psicossocial e consistem na reunião entre iguais em um espaço que possibilite a expressão de experiências, pensamentos, sentimentos e percepções sobre um determinado assunto ou problema a ser solucionado. Esses grupos são conduzidos por um profissional habilitado e contam com a participação dos integrantes objetivando ajuda mútua. Segundo Gracia Fuster (2011), os grupos de apoio ajudam na desnaturalização dos problemas ou dificuldades, pois outras pessoas expressam questões similares – o que desmistifica a ideia de que é o indivíduo que apresenta dificuldades ou fracassos pessoais. No grupo “se pode comparar e trocar estratégias de enfrentamento que provaram ser mais ou menos efetivas” (GRACIA FUSTER, 2011, p. 157, livre tradução nossa).

O grupo de apoio havia sido previsto com quatro encontros, inspirados na Teoria da Atividade Reflexiva (ZARETSKY V. K., 2010). Como no último encontro alguns participantes faltaram por conta de compromissos profissionais e acadêmicos, a pesquisadora realizou entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE E) com esses participantes ausentes para avaliar a repercussão do grupo em cada um.

Para facilitar o processo de reflexão, a pesquisadora organizou dinâmicas de grupos e vivências nos quatro encontros dos grupos de apoio social, conforme descritos no APÊNDICE G.

Embora os encontros tenham sido previamente planejados e organizados, é importante deixar claro que a condução desses momentos não foi realizada de modo rígido e que as necessidades de expressão dos grupos e dos participantes foram respeitadas e acolhidas; desse modo, foram realizadas adaptações quando sua necessidade foi sinalizada pelos grupos.

Como apresentado no APÊNDICE G, no primeiro encontro os estudantes foram convidados a juntos definirem qual a dificuldade, problema ou questão que precisa ser solucionada com vistas a se desenvolverem e alcançarem um bom desempenho acadêmico. No segundo encontro, em um processo de troca e ajuda mútua, os estudantes foram levados a refletir sobre os recursos próprios e de terceiros que poderiam ajudá-los a superar as dificuldades. No terceiro encontro os estudantes elaboraram um plano para alcançarem metas de desenvolvimento acadêmico. Por último, no quarto encontro, os estudantes foram convidados a compartilhar suas experiências quanto à execução de seu plano, expondo o que deu certo, os pontos falhos e o que precisava ser melhorado. No último encontro a pesquisadora também propôs aos estudantes uma partilha acerca dos impactos da participação no grupo nas atividades dos estudantes, no autoconceito de cada um, nos sentidos e significados atribuídos ao baixo desempenho acadêmico e se o grupo de apoio social contribuiu para a compreensão e desnaturalização de suas dificuldades. Foram, ainda, convidados a responderem novamente a um complemento de frases.

Somente três participantes compareceram no último encontro em grupo. Seis participantes faltaram; dois por conta de compromissos profissionais, dois devido a compromissos acadêmicos e um participante não respondeu as mensagens da pesquisadora após o terceiro encontro e não justificou sua ausência no último. A data combinada para o último encontro foi final de junho, período após a semana de provas. No entanto, alguns participantes precisaram faltar porque precisaram realizar provas

de segunda chamada e um participante estava se preparando para apresentação em banca de trabalho de conclusão de curso. Assim, horários individuais mais flexíveis foram marcados com cinco participantes que faltaram ao último encontro para que respondessem a uma entrevista semiestruturada individual (APÊNDICE E).

4.4 CUIDADOS ÉTICOS

Após a assinatura do Termo de Autorização para Pesquisa no Centro Universitário e aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), se deu início ao processo de pesquisa no campo em março de 2019¹⁴ (ANEXO A).

No primeiro momento foi feito um levantamento dos alunos dos cursos de Administração e Ciências Contábeis que possuíam histórico de repetência em uma ou mais disciplinas, por meio de um documento disponibilizado pela secretaria da própria instituição.

Os estudantes elegíveis ao critério de participação da pesquisa foram convidados para uma conversa individual para esclarecimentos sobre a pesquisa e orientados a assinar o Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO B).

4.5 CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Todas as informações coletadas por meio dos questionários e complemento de frases foram copiadas ou digitadas em um processador de textos no computador. As informações advindas das entrevistas e do grupo de apoio social foram coletadas por meio de diário de campo e gravação em áudio e transcritas.

As informações dos questionários sociodemográficos possuem caráter descritivo; segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 102), “buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise”. Desse modo, os resultados dos questionários foram organizados em forma de tabelas que serão apresentadas posteriormente.

¹⁴ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 03890918.8.0000.8040; Parecer de Aprovação CEP-UTP número 3.156.213.

Os questionários de complementos de frases foram analisados por meio do *software* IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*). Trata-se de uma ferramenta de análise textual gratuita desenvolvido pelo francês Pierre Ratinaud (CAMARGO; JUSTO, 2013). As palavras que os participantes escreveram ao complementar as frases do questionário foram transcritas em um arquivo de texto e indexadas no *software* que faz a quantificação da frequência de palavras utilizadas pelos participantes e as representa por meio de uma imagem gráfica chamada nuvem de palavras. É uma representação gráfica simples, mas capaz de demonstrar as palavras mais utilizadas pelos participantes ao escreverem sobre o seu autoconceito. Além do *software*, os questionários foram analisados por meio de um quadro comparativo das respostas escritas antes e depois do grupo de apoio social.

O método de análise dos dados qualitativos coletados por meio das entrevistas e registros do grupo de apoio social está baseado na proposta de Gibbs (2009), que propõe o trabalho de codificação e categorização temáticas. De acordo com o autor, a codificação “envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens dos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica e descritiva” (GIBBS, 2009, p. 60). O código, desse modo, é o nome que o pesquisador atribui a toda passagem (palavras, frases, expressões) que possui características em comum.

As entrevistas e falas do grupo de apoio social foram transcritas em forma de texto com linhas numeradas, a partir do qual foram identificadas diversas passagens e definidos códigos descritivos linha por linha. Na sequência os códigos descritivos foram categorizados e transformados em códigos analíticos relacionados a uma ideia teórica (GIBBS, 2009). Nesse sentido, Gomes (2002) esclarece que categorizar “significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (p. 70).

Após agrupar os códigos é preciso “organizá-los em uma hierarquia” (GIBBS, 2009, p. 98). Os códigos, então, são ordenados conforme a similaridade e a relação que um possui com o outro. Podem ser identificados códigos mais gerais, que Gibbs (2009) nomeia metaforicamente como “pais”, códigos considerados ramificações desses “pais”, que o mesmo autor chama de “filhos” e códigos parecidos ou “códigos irmãos”. Nas palavras do autor, “os códigos que guardam semelhanças ou se referem ao mesmo assunto são reunidos sob o mesmo ramo da hierarquia, como filhos dos

mesmos pais” (GIBBS, 2009, p. 98). Isso é importante para que se diminua a lista de códigos ao agrupar àqueles que pertencem à mesma família.

A hierarquia de códigos, portanto, tem as seguintes funções (GIBBS, 2009):

- Organização dos códigos em famílias, ou seja, temas ou categorias;
- O processo de organização em hierarquia já é uma forma na análise dos dados qualitativos;
- Evita-se a utilização de códigos em duplicidade;
- Fornece mais subsídios para a interpretação dos dados;
- Permite a comparação entre os dados coletados.

Com os códigos analíticos já ordenados e hierarquizados, Gibbs (2009) defende a importância de organizá-los em tabelas para facilitar a comparação entre casos (entrevistados, eventos, atividades, etc.) e encontrar diferenças, associações e padrões.

4.5.1 Categorias de análise

O termo “categoria” é um conceito fundamental para a epistemologia científica do materialismo dialético (RICHARDSON, 2012), corrente essa que serve de alicerce para as concepções da PHC. De acordo com Richardson (2012), na perspectiva do materialismo dialético, “categorias são conceitos básicos que refletem os aspectos essenciais, propriedades e relações dos objetos e fenômenos” (p. 49).

Richardson (2012) ainda esclarece que a categorização é um processo que pode ser definida como “a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios” (p. 239), podendo ser realizada antes da análise das informações coletadas. Em um primeiro momento são criadas categorias, tendo como base o quadro teórico utilizado na pesquisa; em um segundo momento revisa-se as categorias, tendo como suporte a análise das informações coletadas; por fim, retorna-se ao quadro teórico para definir categorias que representem tanto os resultados obtidos na coleta de informações quanto na teoria.

Gibbs (2009) nomeia de “codificação baseada em conceitos” as categorias que advêm de códigos provenientes de revisão de literatura ou quadro teórico. Nesse caso, o pesquisador define uma lista de temas fundamentais retirados da teoria que está

estudando, tendo o cuidado de ajustar essa lista com os resultados dos dados coletados, pois novas categorias podem ser definidas durante ou após a análise. Gibbs (2009) pondera sobre tal possibilidade:

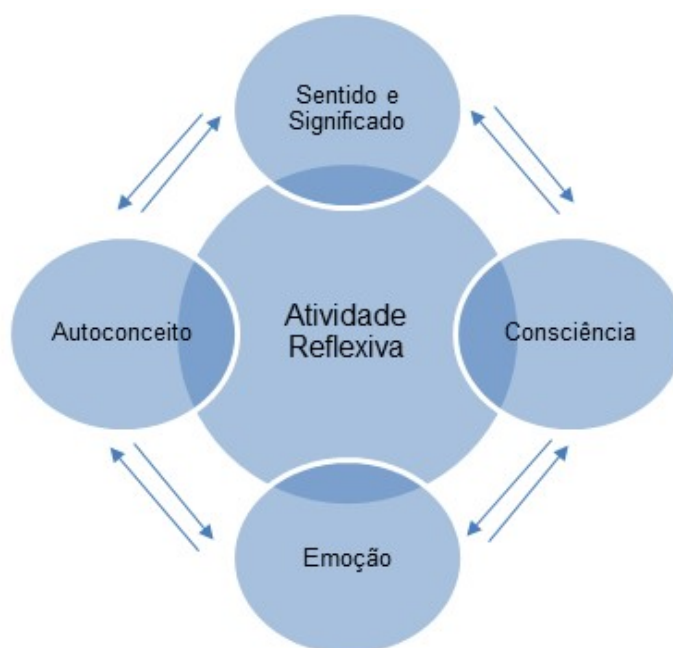
A possibilidade de construir códigos antes ou de forma separada de um exame dos dados refletirá, até certo ponto, a inclinação, o conhecimento e a sofisticação teórica do pesquisador. Se seu projeto foi definido no contexto de um quadro teórico claro, é provável que você tenha algumas ideias produtivas sobre os códigos potenciais necessários. Isso não significa que eles venham a ser preservados intactos durante o projeto, mas, pelo menos, oferece um ponto de partida para os tipos de fenômenos que você quer procurar ao ler o texto. (GIBBS, 2009, p. 68).

Da mesma forma que os autores mencionados, Gomes (2002), inclusive, recomenda que se deve definir as categorias antes do trabalho de campo para depois comparar essas categorias com outras que surgirem após a coleta de informações.

Como o quadro teórico do presente trabalho de pesquisa está claramente definido, a categoria de análise para a presente pesquisa é proposta *a priori* – a atividade reflexiva (código pai) – que nesse estudo é relacionada com as categorias: consciência, emoção, sentido e significado e autoconceito (códigos filhos). Entretanto, seguindo as orientações propostas por Gomes (2002), Gibbs (2009) e Richardson (2012), após a investigação no campo, outras categorias foram encontradas *a posteriori*, para serem comparadas com as anteriores. As categorias são então interpretadas e compreendidas à luz da PHC e os resultados são apresentados em forma de texto.

A FIGURA 2, apresentada a seguir, representa a relação entre as categorias de análise proposta antes da análise das informações.

FIGURA 2 - RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE



FONTE: a autora (2020).

A FIGURA 2 demonstra a compreensão de que a atividade reflexiva é uma categoria importante por ser a fundamentação principal para o desenho dos encontros do grupo de apoio social, por meio do qual se pretendeu encorajar os participantes à interação, à colaboração, à reflexão das dificuldades encontradas no Ensino Superior, à análise de suas causas, à ponderação sobre os recursos próprios de cada participante e dos pares, e à construção, a partir disso, de novos modos de ação para lidar com as dificuldades encontradas.

A FIGURA 2 também mostra a interpretação da pesquisadora sobre as categorias sentido e significado, consciência, emoção e autoconceito como em estreita relação com o processo de atividade reflexiva em direção à superação de dificuldades. Além disso, são categorias que se caracterizam como não isoladas e não independentes; ou seja, elementos que se inter-relacionam em um sistema complexo. Acerca dos conceitos de cada categoria, anteriormente descritos neste trabalho de pesquisa, são tecidas algumas considerações:

- Categoria atividade reflexiva: em cada etapa do processo da atividade, o indivíduo é levado a refletir e tomar consciência de suas dificuldades, qual o sentido e significado delas para entender suas causas, dos recursos encontrados por meio da colaboração de outras pessoas, bem como dos próprios recursos (suas próprias características, habilidades, capacidades,

as emoções que o levam a agir e o autoconceito) para assim construir seus modos de ação para lidar com as dificuldades;

- Categoria sentido e significado: refere-se ao significado como conceito generalizado de uma palavra e sentido como apreensão pessoal acerca da mesma palavra carregada de emoção. Sentido e significado são componentes da linguagem que, de acordo com Vygotski (2001a, 2001b), é constituinte da consciência humana;
- Categoria consciência: é compreendida por meio da linguagem e da atividade do indivíduo no mundo. A tomada de consciência se revela importante para o indivíduo dirigir suas ações, regular as emoções e definir e modificar seu autoconceito;
- Categoria emoção: está ligada ao movimento, ao impulso ou motor que encoraja o indivíduo para a ação (CAMARGO, 2004). As emoções de cada indivíduo são singulares, mesmo sendo desenvolvidas em um contexto histórico-cultural, e refletem o sentido e significado que cada um atribui ao meio que o cerca e também a si mesmo;
- Categoria autoconceito: reflete a construção do conceito que o indivíduo vai formando a respeito de si mesmo, por meio das relações interpessoais mediada pela linguagem e pela atividade.

Diante dessas concepções, o QUADRO 3 apresenta os elementos que foram apreendidos nesta pesquisa e a forma de apreensão de cada categoria no momento da análise das informações coletadas dos participantes.

QUADRO 3 - MODOS DE APREENSÃO DOS ELEMENTOS RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

ATIVIDADE REFLEXIVA		
CATEGORIAS COMPONENTES	ELEMENTOS A SEREM APREENDIDOS	COMO APREENDÊ-LOS
Sentido e significado	Sentidos (singulares) e o significado (generalizações) das dificuldades encontradas no centro universitário; bem como da participação do grupo de apoio utilizando o processo de atividade reflexiva	Por meio da análise do conteúdo das entrevistas individuais antes e depois do grupo de apoio social; e durante processo dialógico dos encontros do grupo
Consciência	Tomada de consciência das dificuldades encontradas no centro universitário com as quais têm possibilidade de ação e agência; tomada de consciência dos recursos próprios que auxiliam no enfrentamento dos problemas; tomada de consciência do que necessita de colaboração; e tomada de consciência sobre os resultados da aplicação de novos modos de ação para a superação de dificuldades	Por meio das entrevistas individuais com os participantes e dos encontros do grupo de apoio social, que foram construídos a partir de propostas que levam à reflexão como a sensibilização por meio de músicas, confecção de colagens e de desenhos, e partilhas em rodas de conversa
Autoconceito	Como os estudantes se percebem no ambiente universitário; como se sentem nas relações que estabelecem nesse círculo social; como interpretam as suas relações com os estudos; e como se avaliam perante os colegas	Com a aplicação de questionário de complemento de frases antes e depois do grupo de apoio social; durante o processo do grupo por meio da compreensão de suas falas e expressões; e por meio da análise do conteúdo das entrevistas individuais
Emoção	As expressões de sentimentos revelados durante entrevistas e grupos de apoio social; as apreciações dos estudantes diante das atividades propostas ao grupo	Por meio da compreensão da linguagem expressa em palavras (análise do conteúdo das entrevistas e do grupo de apoio social) e em comportamentos (choro, riso e outros)

FONTE: a autora (2020).

O QUADRO 3 apresenta uma trilha que norteia a análise da pesquisadora, sem deixar de lado os sinais e informações não previstas durante o caminho.

4.5.2 Processo de identificação de indicadores

Indicador é um conceito pertencente à Metodologia Construtivo-Interpretativa, desenvolvida por Fernando González Rey e colaboradores (GONZÁLEZ REY, 2005; GALLERT et al., 2011; MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; PUENTES, 2019). Indicadores

são pontos de referência definidos no transcurso do processo de pesquisa e possuem a característica de serem elementos interpretativos e explicativos de um dado fenômeno. Isso quer dizer que, ao entrar no campo de investigação, o pesquisador se posiciona de forma aberta e sem preconceções a respeito do objeto de estudo. Além disso, com base no seu repertório de estudos teóricos e nas informações coletadas no campo de pesquisa, torna-se capaz de encontrar sentidos e compreender o conjunto de elementos apreendidos durante a sua inserção no campo (GONZÁLEZ REY, 2005). Os indicadores, então, são significados hipotéticos, formulados pelo pesquisador, com base nas informações reunidas provenientes das práticas, falas e expressões utilizadas pelos participantes da pesquisa.

González Rey (2005) define os indicadores como “elementos que adquirem significação graças à interpretação do pesquisador, ou seja, sua significação não é acessível de forma direta à experiência, nem aparece em sistemas de correlação” (p. 112). Esses elementos são o que a pesquisa tradicional chama de “dados”. A diferença é que, para o autor, os dados possuem um caráter descritivo da situação estudada; já os indicadores são sinais interpretados pelo pesquisador para gerar informações explicativas, e não descritivas, sobre um fato, situação ou contexto. O autor ainda complementa:

Como podemos ver, um indicador é uma construção capaz de gerar um significado pela relação que o pesquisador estabelece entre um conjunto de elementos que, no contexto do sujeito estudado, permitem formular uma hipótese que não guarda relação direta com o conteúdo explícito de nenhum dos elementos tomados em separado. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 113).

Por meio dessa metodologia de construção de informações busca-se acolher a subjetividade do pesquisador, pois essa dimensão está presente na construção de qualquer conhecimento. Em outros termos, o pesquisador é autor e sujeito no processo de investigação, necessitando estar em constante contato com a própria subjetividade (GALLERT et al., 2011).

O pesquisador faz parte da pesquisa no papel de facilitador da dinâmica que favorece o diálogo no processo de investigação e descoberta dos fatos de maior ou menor relevância aplicada ao estudo desenvolvido, sendo suas decisões de grande responsabilidade para o sucesso do trabalho. (GALLERT et al., 2011, p. 8-9).

Ao levar em conta a sua subjetividade, o pesquisador reconhece a sua não neutralidade, já que interpreta o fenômeno estudado com base no seu repertório teórico e no contexto histórico, social e político em que vive. Nessa perspectiva, os dados não são coletados – são, na verdade, produzidos pelo pesquisador durante toda a pesquisa.

Embora conceitos e categorias definidas *a priori* guiem a análise da pesquisadora no presente trabalho, a produção de indicadores se dá em todas as etapas da pesquisa, possibilitando o levantamento de hipóteses para a construção teórica.

Pretendeu-se nesta pesquisa, ao utilizar a concepção de indicadores idealizado por González Rey (2005), entender o que as falas dos participantes – os estudantes universitários – expressam e indicam. Segundo Martínez, González Rey e Puentes (2019), os indicadores “emergem como um significado não explícito no processo interpretativo do pesquisador sobre o material empírico e não diretamente desse material” (p. 10). Portanto, ao identificar indicadores durante o processo de análise e discussão dos resultados, busca-se contribuir para o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da psicologia e da educação no Ensino Superior.

O Capítulo 5, a seguir, apresenta a análise e discussão dos resultados.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

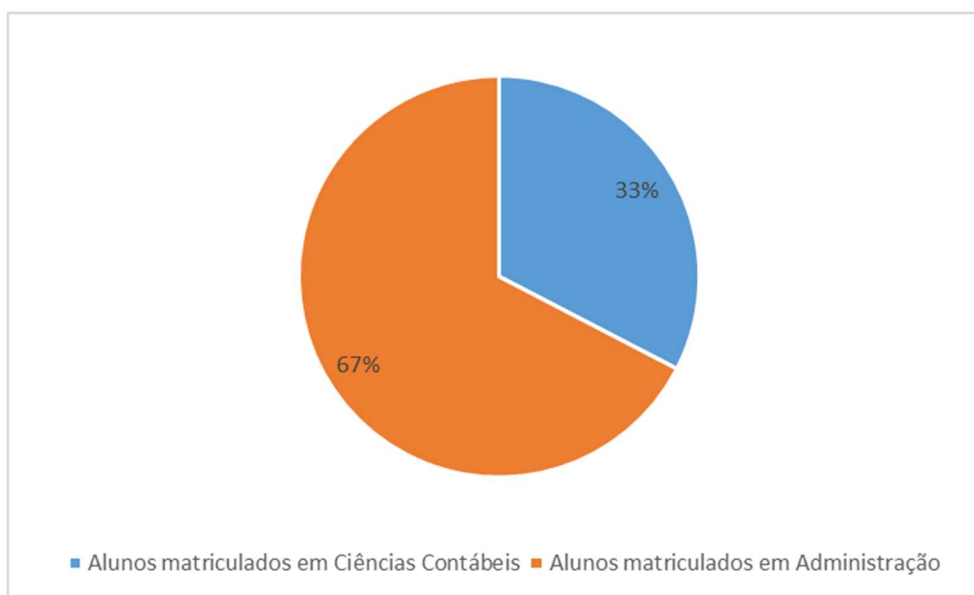
O presente capítulo apresenta os resultados finais desta pesquisa. Primeiro são exibidas características gerais dos cursos de Administração e Ciências Contábeis do centro universitário onde foi realizada a investigação, no que concerne aos dados sobre reprovação; em seguida são apresentadas as características sociodemográficas dos participantes da pesquisa. Como terceira parte são retratadas breves narrativas da vida dos participantes; em uma quarta parte são demonstrados resultados e análise das informações coletadas nas entrevistas e grupo de apoio social; e, por fim, na quinta parte, são apresentados os resultados da intervenção junto aos participantes.

5.1 CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE OS DADOS DE REPROVAÇÕES

Nesse tópico apresenta-se os resultados de reprovação na modalidade presencial, nos períodos matutino e noturno, de um centro universitário de Curitiba. Os cursos são presenciais, mas dez disciplinas são ofertadas na modalidade EaD para os estudantes até o 5º período. Os dados foram disponibilizados pelo centro universitário onde foi realizada a investigação por meio de relatório digitado em planilha eletrônica. A planilha contém dados dos estudantes matriculados do 1º ao 8º período ao final do ano de 2018. As características serão apresentadas em forma de gráficos ilustrativos elaborados pela pesquisadora. Mostra-se relevante conhecer essas características gerais para poder situar em qual posição os participantes da pesquisa estão em relação ao grupo total de alunos da instituição.

É importante esclarecer que os dados dos dois cursos são apresentados porque os estudantes frequentam as mesmas disciplinas até o 5º período. Somente no 6º período os cursos são separados para que os alunos tenham acesso às disciplinas específicas de cada carreira. O número de alunos matriculados em ambos os cursos até o final de 2018 era de 733, sendo 494 (67%) estudantes matriculados no curso de Administração e 239 (33%) no curso de Ciências Contábeis (GRÁFICO 4), todos com idade média de 27 anos de idade, a mesma média encontrada em estudos nacionais (SCHWARTZMAN, 2018).

GRÁFICO 4 - QUANTIDADE DE ALUNOS POR CURSO

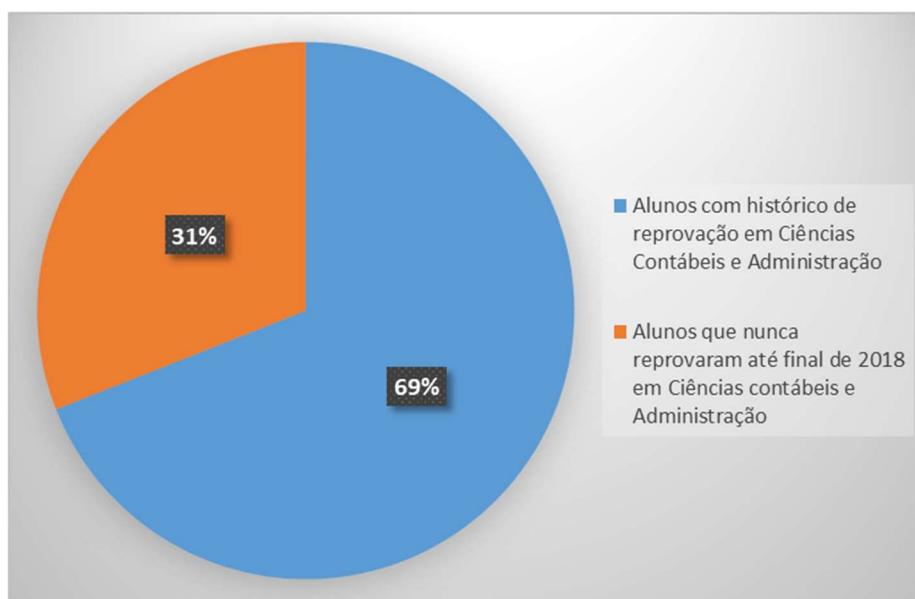


FONTE: a autora (2020).

Como se percebe no GRÁFICO 4, há uma quantidade maior de estudantes matriculados no curso de Administração no centro universitário. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2016 em nível nacional (BRASIL, 2018d), o curso de Administração concentra o segundo maior número de matrículas entre as IES, e o curso de Ciências Contábeis possui o quinto maior número.

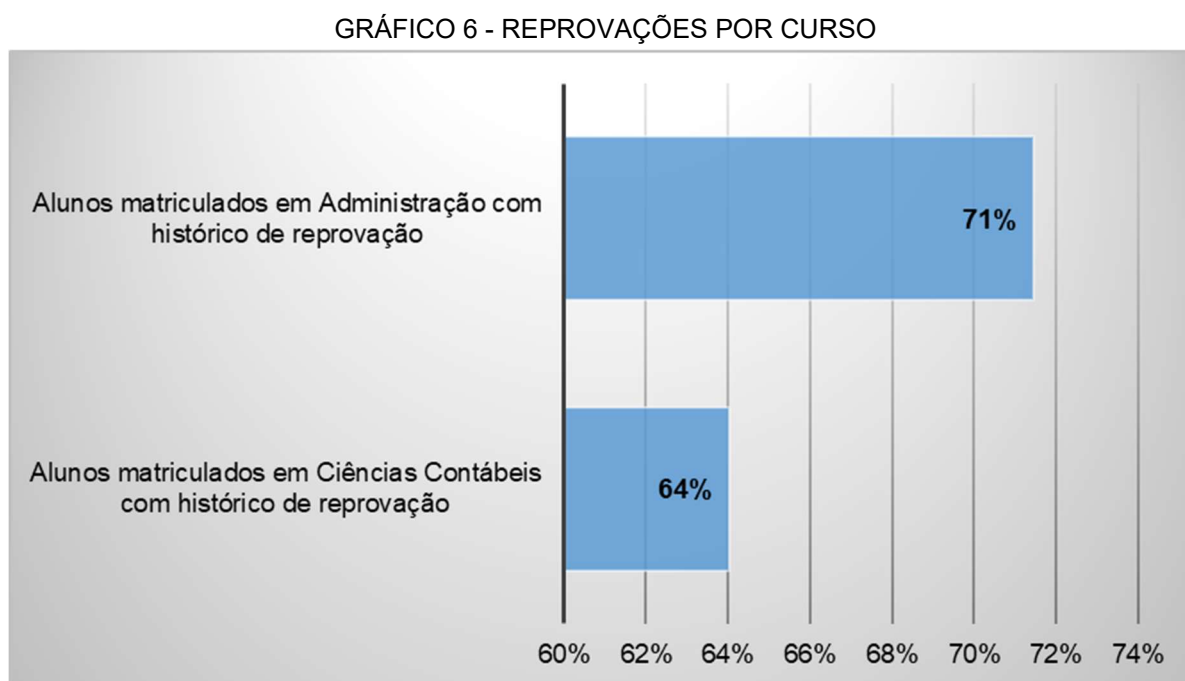
Quanto ao número de reprovações, 506 estudantes (69% do total) possuem histórico de reprovação em alguma disciplina, como mostra o GRÁFICO 5.

GRÁFICO 5 - QUANTIDADE DE ALUNOS COM E SEM REPROVAÇÃO



FONTE: a autora (2020).

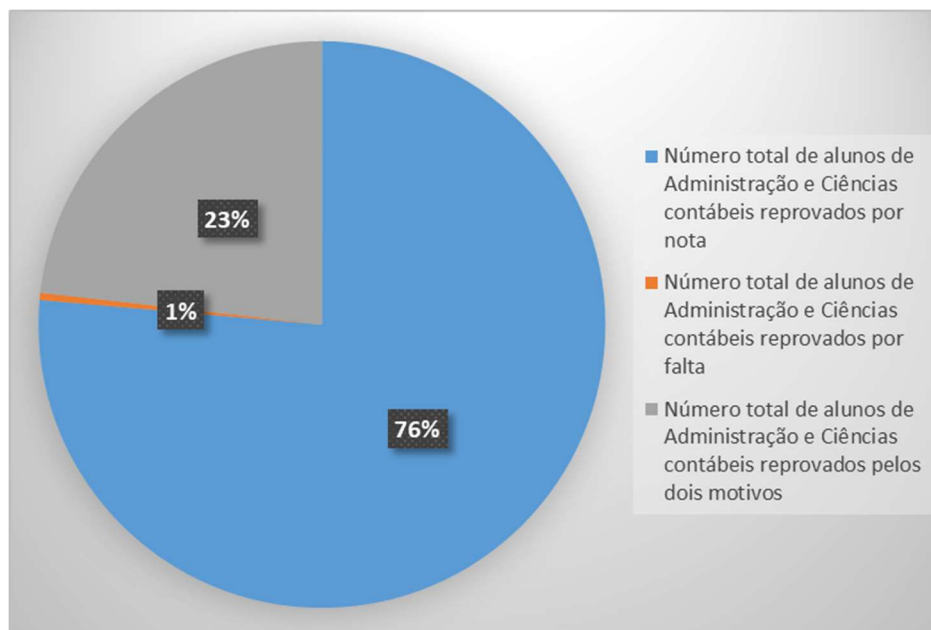
Percebe-se, no GRÁFICO 5, um número superior de alunos que possuem histórico de reprovação em relação aos que não têm, mesmo sendo uma disciplina retida apenas. No contexto e intervalo de tempo que está sendo analisado o relatório do centro universitário em questão, é possível perceber que a reprovação é comum acontecer entre os estudantes. O curso que possui um número maior de reprovações é o de Administração, com 71% de alunos do total, contra 64% dos alunos de Ciências Contábeis, como mostra o GRÁFICO 6:



FONTE: a autora (2020).

A causa das reprovações pode ser por nota insuficiente (76% dos casos), número de faltas que ultrapassam o permitido (1% dos casos) ou por ambas as situações (23%), como ilustra o GRÁFICO 7.

GRÁFICO 7 - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS REPROVADOS POR NOTA, FALTA OU AMBAS AS SITUAÇÕES

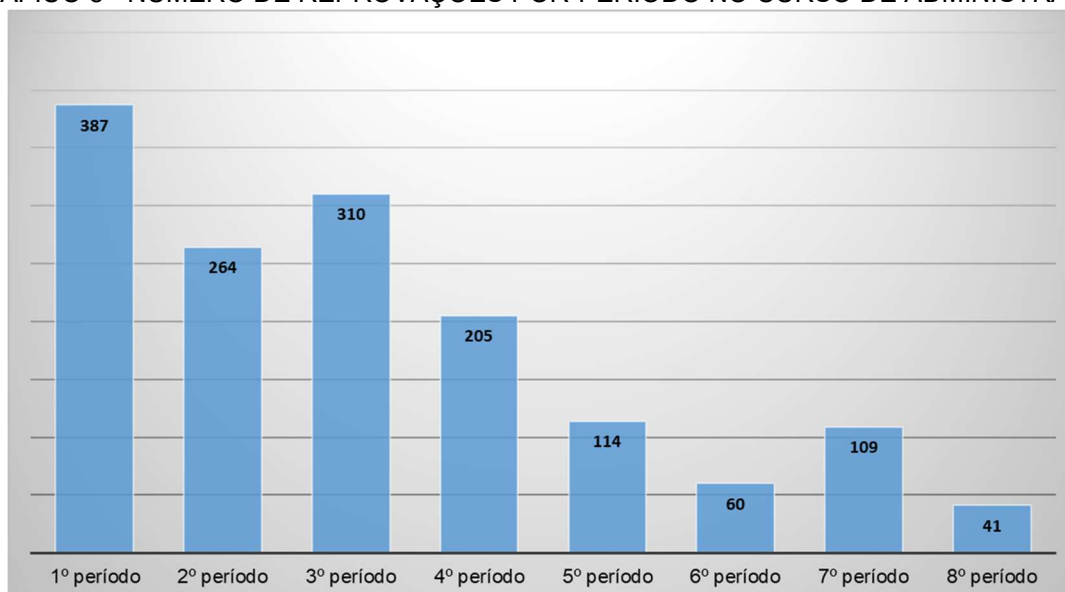


FONTE: a autora (2020).

O GRÁFICO 7 demonstra que o baixo desempenho, representado por notas abaixo do necessário para a aprovação na disciplina, é o que causa o maior número de reprovações.

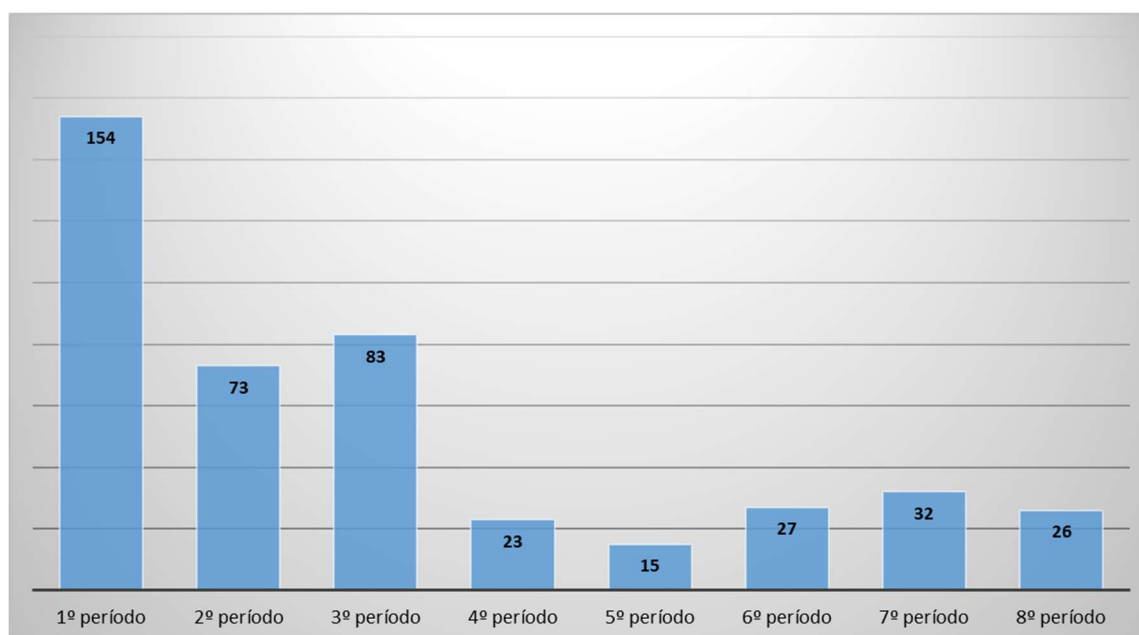
No primeiro período é onde ocorre o maior número de reprovações nos dois cursos, conforme o GRÁFICO 8, do curso de Administração, e o GRÁFICO 9, de Ciências Contábeis:

GRÁFICO 8 - NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR PERÍODO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



FONTE: a autora (2020).

GRÁFICO 9 - NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR PERÍODO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

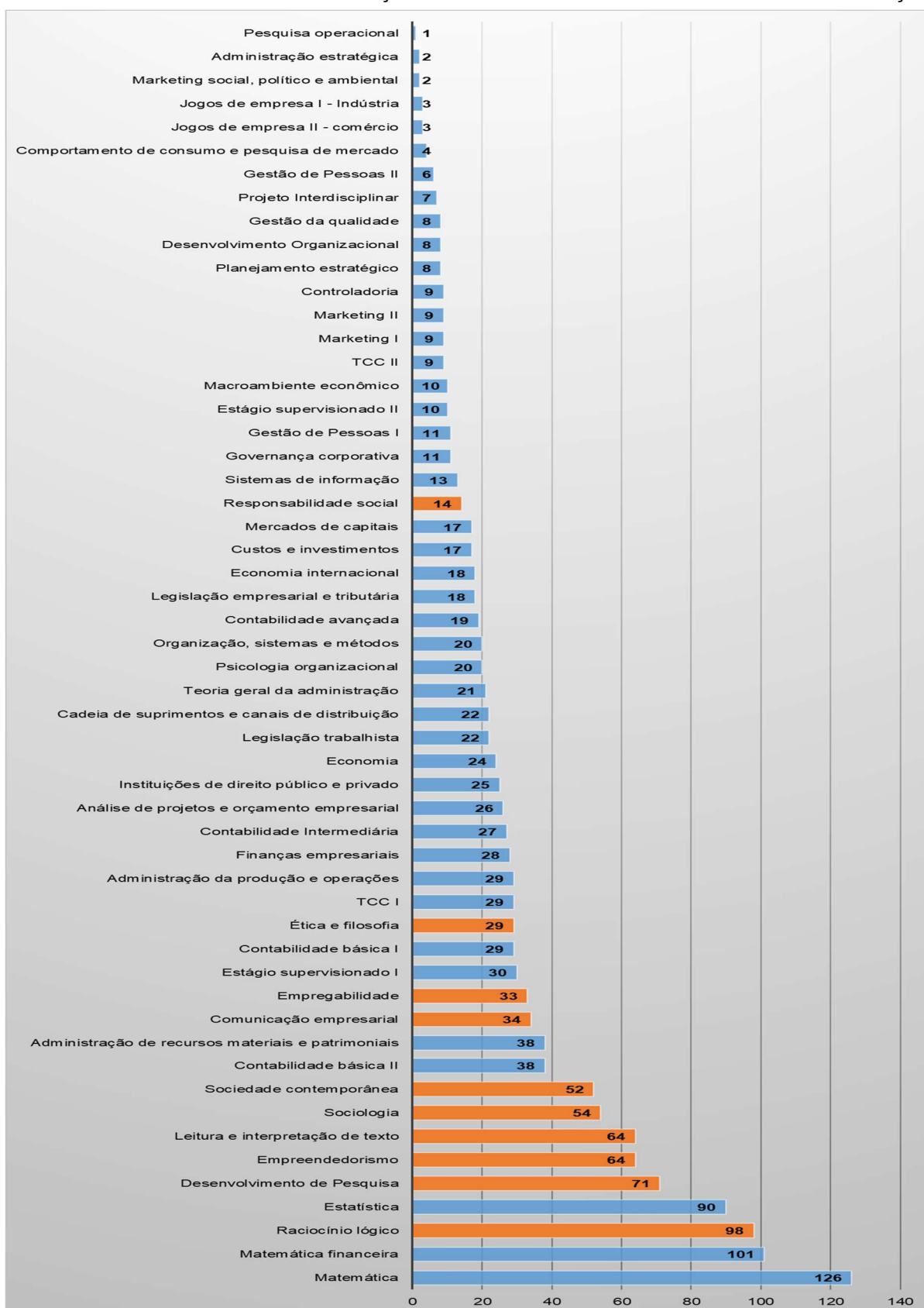


FONTE: a autora (2020).

Os GRÁFICOS 8 e 9 corroboram os achados dos autores apresentados na revisão de literatura do presente trabalho: que há um número maior de dificuldades encontradas no primeiro ano de curso, período em que o estudante precisa se adaptar às exigências da universidade, que são diferentes das do Ensino Médio (COULON, 2017; DAMIANO et al., 2015; LEHMAN, 2014; MARTINES, 2017; ROSÁRIO et al., 2010; SILVA, L. S., 2016).

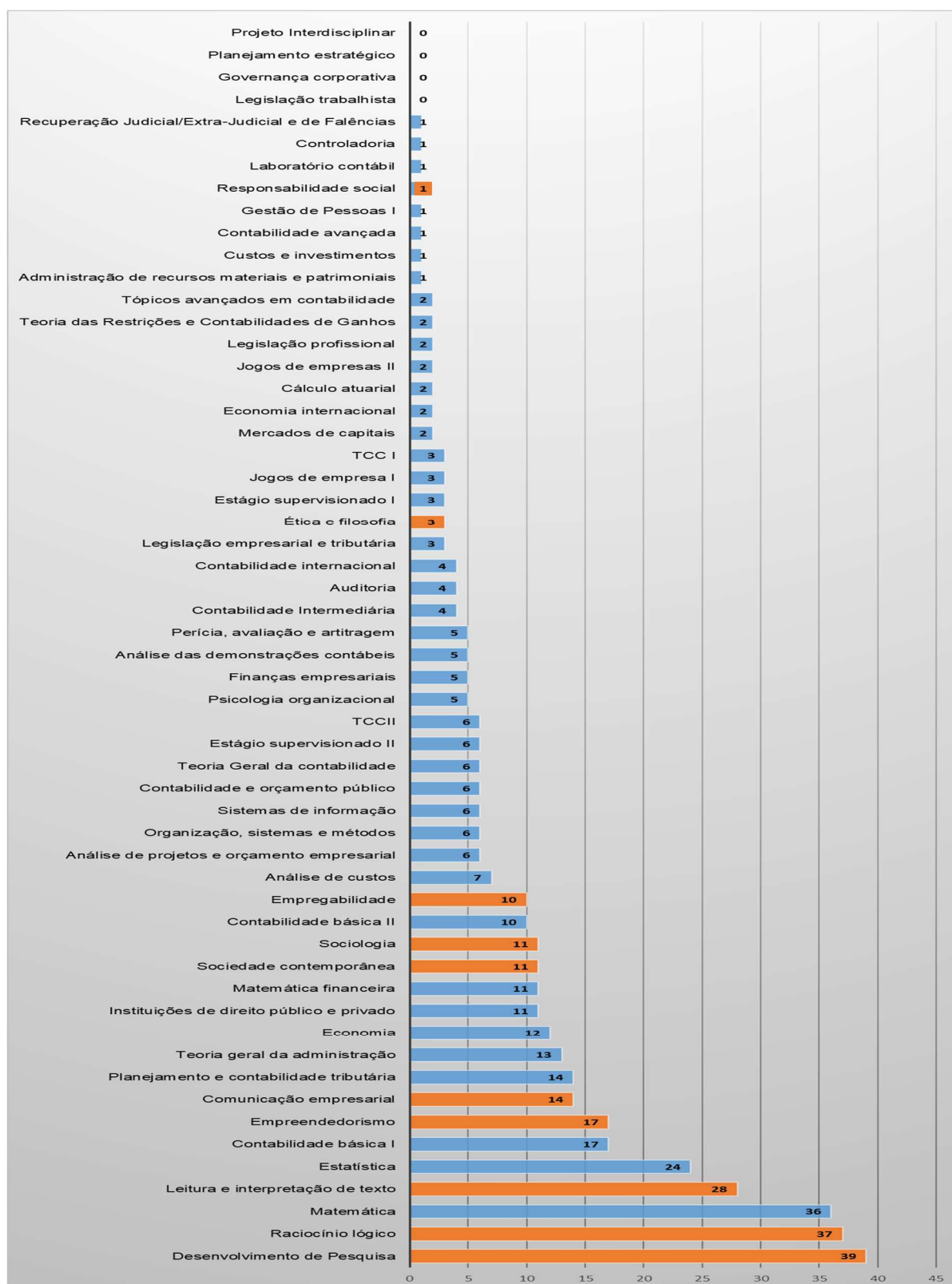
Já os GRÁFICOS 10 (Administração) e 11 (Ciências Contábeis) elencam as disciplinas pertencentes às grades desses cursos nas quais os estudantes mais reprovam no centro universitário. Cabe frisar que os estudantes também podem apresentar histórico de reprovação em outras disciplinas de outros cursos de graduação do centro universitário, como Engenharia, pois alguns iniciam um curso e depois solicitam transferência. As disciplinas que não pertencem às grades de Administração e Ciências Contábeis não são consideradas nos gráficos a seguir.

GRÁFICO 10 - NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR DISCIPLINA NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO



FONTE: a autora (2020).

GRÁFICO 11 - NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR DISCIPLINA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS



FONTE: a autora (2020).

Nos GRÁFICOS 10 e 11 diferencia-se as barras na cor azul, que se referem às disciplinas presenciais, das de cor laranja, que representam as disciplinas em EaD. Nota-se que as disciplinas na modalidade a distância estão entre as que os estudantes mais reprovam.

As disciplinas que apresentam um número acentuado de reprovações, do primeiro ao quinto lugar, são:

- Administração: Matemática (disciplina presencial do 1º período); Matemática Financeira (presencial do 3º período); Raciocínio Lógico¹⁵ (EaD do 1º período); Estatística (presencial do 2º período); e Desenvolvimento de Pesquisa (EaD do 3º período);
- Ciências Contábeis: Desenvolvimento de Pesquisa (EAD do 3º período); Raciocínio Lógico (EaD do 1º período); Matemática (presencial do 1º período); Leitura e Interpretação de Texto (EaD do 1º período); e Estatística (presencial do 2º período).

É importante notar que as disciplinas de Matemática, Matemática Financeira, Raciocínio Lógico e Estatística fazem parte de um grupo de disciplinas da área de exatas, que a revisão de literatura da presente pesquisa apontou como conteúdos difíceis na visão dos estudantes e que podem levar ao fracasso e evasão (DAITX; LOGUERCIO; RESENDE, 2016; SILVA, J. L., 2016; STRACK, 2016).

Leitura e Interpretação de Textos aparece em quarto lugar em Ciências Contábeis e em 7º lugar em Administração entre as disciplinas que mais reprovam, o que corrobora as conclusões dos estudos de Zaccaro (2007) e Lustosa et al. (2016), que afirmam que professores se queixam da falta de leitura e interpretação de textos entre os alunos.

A disciplina Desenvolvimento de Pesquisa, que trata de assuntos relacionados à metodologia de pesquisa científica e a normas de produção de trabalhos científicos, também desponta como uma das disciplinas com maior número de estudantes reprovados. Essa situação parece estar ligada à dificuldade de leitura e interpretação de textos, já que são habilidades necessárias para desenvolver a escrita acadêmica. Matta, Lebrão e Heleno (2017) e Monteiro e Soares (2017)

¹⁵ A disciplina de Raciocínio Lógico no centro universitário em questão trata de questões de lógica em conjuntos numéricos e da capacidade de raciocínio, inferências e argumentação em textos.

declaram que muitos estudantes expressam dificuldades com a exigência e rigor científico que as universidades cobram de seus alunos.

Nota-se que, dentre as seis disciplinas que estão entre as que mais reprovam (Matemática, Matemática Financeira, Raciocínio Lógico, Estatística, Desenvolvimento de Pesquisa e Leitura e Interpretação de Textos), três são ofertadas na modalidade EaD (Raciocínio Lógico, Desenvolvimento de Pesquisa e Leitura e Interpretação de Textos). O estudo realizado por Netto, Guidotti e Santos (2012) destaca algumas causas para as adversidades nos cursos à distância, como a dificuldade para a organização de tempo; a não adaptação com o método, que exige que o estudante defina seus próprios objetivos de estudo; e o baixo desenvolvimento de autonomia, disciplina e habilidade de pensamento crítico. Além disso, Fernandes et al. (2014) destacam que a escassez na frequência de acesso no ambiente virtual, ou seja, a dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos, prejudica os resultados acadêmicos e pode causar evasão.

Os dados apresentados nesse tópico são descritivos e não possuem a pretensão de apontar resultados conclusivos. Como já destacado antes, esses números gerais podem apresentar um retrato sumarizado de dois cursos do centro universitário em que os participantes da presente pesquisa estão vinculados.

Para pesquisas futuras, sugere-se que seja realizado um estudo quantitativo, obtendo uma análise da correlação dos estudantes com histórico de reprovação em relação a outras variáveis, como: se são provenientes de escolas públicas ou particulares; se são estudantes trabalhadores ou não; e se a maior frequência de estudantes reprovados está matriculada no período matutino ou noturno. Dados para encontrar tais correlações para a presente pesquisa não foram informados pelo centro universitário.

5.2 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Este tópico apresenta as características sociodemográficas dos participantes da pesquisa, que foram coletadas por meio de questionário durante os meses de março, abril e maio de 2019. Os nomes dos participantes foram alterados para garantir a confidencialidade dos dados fornecidos. Os nomes fictícios foram escolhidos pelos próprios estudantes durante um dos encontros no grupo de apoio social; tais nomes

são carregados de sentidos e significados singulares, que serão aprofundados mais adiante neste Capítulo.

Quatro participantes cursam Administração e cinco cursam Ciências Contábeis; sete são do sexo feminino e dois do sexo masculino. A idade média dos participantes é de 23 anos (mais jovem que a média geral dos estudantes do centro universitário), sendo a maioria (sete) nascidos no município de Curitiba ou região metropolitana. Dois desses participantes possuem grade irregular, ou seja, estão cursando disciplinas de períodos diferentes a cada semestre. Seis participantes estão no 5º período de curso e apenas um, está no 7º período. Sete participantes estão no período condizente com o ano de ingresso no centro universitário, pois planejam cursar as disciplinas que reprovaram depois de concluírem o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); isto é, pretendem deixar as disciplinas com reprovação para o final do curso. Um dos participantes já está cursando somente as disciplinas em que obteve reprovação e outro participante possui grade irregular porque iniciou a faculdade em 2012 em São Paulo. O QUADRO 4 sintetiza as características dos participantes.

QUADRO 4 - CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME	CURSO	SEXO	IDADE	ANO DE INGRESSO	PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO	CIDADE DE ORIGEM
Depele	Administração	Feminino	19	2017	5º	Curitiba
Força	Administração	Feminino	20	2017	5º	Curitiba
Isaac	Administração	Feminino	19	2017	5º	Colombo
Zíbia	Administração	Feminino	22	2015	Grade irregular	Rio Branco do Sul
A.C.	C. Contábeis	Masculino	22	2017	5º	Paranaguá
Cactos	C. Contábeis	Feminino	24	2015	5º	Curitiba
Hermione	C. Contábeis	Feminino	26	2016	7º	Curitiba
Marta M.	C. Contábeis	Feminino	32	2015	5º	Curitiba
Rock Lee	C. Contábeis	Masculino	25	2012	Grade irregular	Iporanga (SP)

FONTE: a autora (2020).

É necessário salientar que, como já explicitado na metodologia de pesquisa, todos os estudantes com ao menos uma reprovação foram convidados por *e-mail* a participar do estudo. A participação foi voluntária e os encontros foram realizados nos horários em que os participantes e pesquisadora tinham disponibilidade. Possivelmente devido à oferta de horários e dias da semana, estudantes do 5º período formaram a maioria entre os participantes. Os encontros foram marcados às quartas-feiras no final da tarde, dia da semana este em que a maior parte dos participantes

não tinham aulas presenciais no Centro Universitário, o que propiciou a participação no grupo.

Somente dois participantes estavam matriculados no período da manhã (Força e Isaac). Os demais participantes eram do período noturno.

Do total, somente uma participante vive em união estável (Hermione); o restante é solteiro. Nenhum participante tem filhos. Dois se autodenominam pardos (Força e Rock Lee) e os demais, brancos. Todos estudaram em escolas públicas antes da faculdade, à exceção de Cactos, que estudou desde o terceiro ano do Ensino Fundamental na rede particular.

Informações sobre trabalho ou estágio também foram coletadas, bem como o tempo do trajeto casa-trabalho-faculdade, conforme aponta o QUADRO 5.

QUADRO 5 - DADOS SOBRE TRABALHO, ESTÁGIO E TEMPO DE PERCURSO

NOME	TRABALHO OU ESTÁGIO	COM QUE TRABALHA	TEMPO DE PERCURSO CASA-TRABALHO-FACULDADE	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL
Depele	Estágio	Auditoria	3 horas	30 horas
Força	Estágio	Recepção	4 horas	30 horas
Isaac	Não está trabalhando	-	-	-
Zíbia	Trabalha na área	Financeiro-administrativo	1 hora	40 horas
A.C	Trabalha na área	Administração	40 minutos	40 horas
Cactos	Trabalha na área	Contabilidade	1 hora	40 horas
Hermione	Estágio	Contabilidade	3 horas	40 horas
Marta M.	Trabalha em outra área	Gestão de pagamentos	2 horas e 30 minutos	40 horas
Rock Lee	Trabalha em outra área	Administração	1 hora	40 horas

FONTE: a autora (2020).

Como se pode constatar pelo QUADRO 5, somente uma participante não trabalha (Isaac). Entretanto, em entrevista individual, a mesma comentou que pretende mudar seu curso para o período noturno no próximo semestre para poder inserir-se no mercado de trabalho.

Três participantes realizam estágio e outros três já trabalham na área, como empregados em organizações. Dois deles (Marta M. e Rock Lee) trabalham em escritório, na área administrativa, mas não diretamente na área de contabilidade, que estaria ligada à sua área de formação (Ciências Contábeis).

Os participantes que fazem estágio possuem uma carga horária de 30 horas semanais, o que está previsto em lei, com exceção de Hermione – que relatou no

questionário sociodemográfico que sua carga de trabalho semanal é de 40 horas, mesmo sendo estagiária.

É marcante o tempo de trajeto entre casa-trabalho-faculdade; com exceção de A.C., todos os participantes informaram o tempo de percurso de uma hora ou mais, com destaque para Força (4 horas), Depele (3 horas) e Hermione (3 horas), que residem na região metropolitana de Curitiba (Força e Hermione) e na periferia de Curitiba (Depele), usam transporte público e ficam boa parte do seu tempo em trânsito.

Quanto ao histórico de reprovação entre os participantes, o QUADRO 6 apresenta o número e os motivos da reprovação (por conta de nota abaixo do possível para aprovação ou da baixa frequência), bem como os nomes das disciplinas em que reprovaram e a modalidade (presencial ou à distância).

QUADRO 6 - DADOS SOBRE REPROVAÇÕES DO PARTICIPANTES DA PESQUISA

NOME	NÚMERO DE DISCIPLINAS COM REPROVAÇÃO	DISCIPLINA PRESENCIAL COM REPROVAÇÃO	DISCIPLINA EAD COM REPROVAÇÃO
Depele	1 (nota)	Matemática	-
Força	4 (nota)	Matemática	Leitura e Interpretação de Texto; Tópicos Especiais – Matemática ^I ; Tópicos Especiais – Português ^{II} .
Isaac	3 (nota)	Matemática; Contabilidade Intermediária	Empreendedorismo
Zíbia	6 (nota); 4 (frequência)	Planejamento Estratégico; Administração da Produção e Operações; Controladoria; Projeto Interdisciplinar; Cadeia de Suprimentos e Canais de Distribuição; Jogos de Empresas II	Sociedade Contemporânea; Ética e Filosofia; Sociologia; Tópicos Especiais – Português
A.C.	14 (nota)	Estatística, Análise de Projetos e Orçamento Empresarial; Contabilidade Intermediária, Matemática Financeira; Organização, Sistemas e Métodos; Sistemas de Informações	Leitura e Interpretação de Texto; Raciocínio Lógico; Comunicação Empresarial; Empreendedorismo; Desenvolvimento de Pesquisa; Sociedade Contemporânea; Tópicos Especiais – Matemática; Tópicos Especiais – Português
Cactos	2 (nota)	Análise de Custos	Tópicos Especiais – Matemática
Hermione	3 (nota); 1 (frequência).	Cálculo I - Funções e Limites ^{III} ; Física Geral I - Mecânica ^{IV}	Tópicos Especiais – Matemática; Tópicos Especiais – Português
Marta M.	6 (nota)	Organização, Sistemas e Métodos; Análise das Demonstrações Contábeis; Teoria Geral da Contabilidade	Desenvolvimento de Pesquisa; Sociedade Contemporânea; Tópicos Especiais – Matemática
Rock Lee	11 (nota); 6 (frequência).	Instituições de Direito Público e Privado; Psicologia Organizacional; Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais (2x); Finanças Empresariais (2x); Sistemas de Informações	Desenvolvimento de Pesquisa (2x); Leitura e Interpretação de Texto (2x); Sociedade Contemporânea (3x); Sociologia (2x); Empregabilidade

FONTE: a autora (2020).

NOTAS:

I- Tópicos Especiais – Matemática é uma disciplina de nivelamento ofertada na modalidade EaD, que não pertence à grade dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, mas é obrigatória e pode ser cursada entre o 1º ao 8º período.

II- Tópicos Especiais – Português: idem à nota 14.

III- A disciplina Cálculo I – Funções e Limites pertence à grade de Engenharia Civil, curso em que Hermione ingressou no centro universitário. Após as experiências de reprovação na Engenharia, a participante transferiu sua matrícula para Ciências Contábeis.

IV- A disciplina Física Geral I – Mecânica também pertence à grade do curso de Engenharia Civil.

O QUADRO 6 mostra a variação entre o número de reprovações entre os participantes: uma obteve reprovação em apenas uma disciplina (Depele) e outro em 17 disciplinas no total (Rock Lee). As disciplinas da área de exatas, como Matemática, Matemática Financeira, Tópicos Especiais – Matemática, Estatística e Análise de Custos, aparecem como reprovação para sete dos nove participantes, número alto assim como os dados gerais (GRÁFICOS 10 e 11). Quanto às disciplinas ligadas à língua portuguesa (Leitura e Interpretação de Textos e Tópicos Especiais – Português) contam como reprovação para cinco participantes, número também coerente com o que foi demonstrado nos GRÁFICOS 10 e 11.

5.3 OS PARTICIPANTES: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA

Os participantes são retratados em forma de narrativa, elaborada pela pesquisadora, com base em seus relatos. Como já explicado, os nomes citados são fictícios; oito participantes escolheram o nome, que foi criado em uma das tarefas sugeridas pela pesquisadora no grupo de apoio social, na qual foram convidados a elaborar um nome com um significado e um sentido próprio que estivesse relacionado com seu autoconceito – ou seja, a percepção de que tinham de si mesmos, levando em conta seus pontos positivos, habilidades, capacidades e conquistas que já obtiveram.

5.3.1 Depele: três pilares em um nome

Depele representa a aglutinação do nome de três pilares na vida dessa participante: Deus, as iniciais do nome de sua mãe e as iniciais do nome de seu pai, que tem o sentido de apoio e suporte que sempre sentiu ter recebido deles. É filha única, a primeira em sua casa a cursar uma faculdade, estudante de Administração, de 19 anos de idade, do sexo feminino e faz estágio na área. Iniciou a faculdade com 17 anos e teve apenas uma reprovação, no primeiro semestre de curso, em Matemática, o que causou uma grande decepção consigo mesma. Por conta dessa reprovação, preferiu trancar outras disciplinas ligadas à cálculo que eram ministradas pelo mesmo professor. Considera-se uma pessoa inteligente, autoconfiante, comunicativa, persistente, generosa, forte, criativa, independente, amorosa, sonhadora, amiga, calma, responsável e observadora, conforme suas próprias

palavras¹⁶. Entende que uma grande conquista que alcançou foi entrar na faculdade e, além disso, também vê como êxito iniciar o primeiro emprego, superar o *bullying* que sofria na escola (sobre o cabelo e pelo fato de usar óculos) e estar conseguindo guardar dinheiro para comprar um carro.

Quanto à vida escolar, revela que estudou em escola pública antes da faculdade e que sempre teve facilidade em aprender, obtendo boas notas no âmbito da educação básica. Sentiu uma mudança grande quando iniciou o Ensino Superior, onde teve que “se virar” para obter o conhecimento.

5.3.2 Força: a garra do dia a dia

Foi a última do grupo a escolher um nome que a representasse; por fim, optou por Força. Segundo suas palavras: “eu coloquei Força. Tanto de força de vontade, determinação, de tudo. É a garra do dia a dia. É a força que liga tanto a garra, determinação, força de vontade. Entra tudo na força”.

A participante tem 20 anos e mora com a mãe na cidade de Fazenda Rio Grande, região metropolitana de Curitiba. Seus pais são separados, o pai tem mais duas filhas de outro casamento. A mãe estudou até o 5º ano, é diarista; é uma de suas patroas quem paga a faculdade de Força. Todo final de semestre a estudante entrega o boletim para que a patroa da mãe, sua patrocinadora, acompanhe seu progresso na graduação. É a única da família que está fazendo um curso superior. Revela que sempre foi uma boa aluna na educação básica, sempre estudou em escola pública e nunca reprovou, apesar de ter ficado em recuperação em situações de mudança de escola ou início do Fundamental II. Cursa a faculdade pela manhã e faz estágio à tarde. Por isso, precisa acordar às 4h40 nos dias úteis para conseguir chegar a tempo para as aulas.

Fez o vestibular em várias universidades e para vários cursos; escolheu o centro universitário em questão por conta do curso e porque em outra universidade, no momento que fez a prova, disse ter se sentido envergonhada por ser uma instituição grande, os outros vestibulandos estavam bem vestidos e porque lá os

¹⁶ Essas características foram descritas pela participante no segundo encontro do grupo de apoio social em uma tarefa solicitada pela pesquisadora: os participantes desenharam uma árvore na qual escreveram suas características positivas na raiz, suas conquistas na copa e o nome fictício no tronco.

estudantes tinham dinheiro. Segundo suas palavras: “meu Deus, sou a única pobre no meio de todo mundo”.

Escolheu o curso de Administração porque sempre sonhou em ter uma empresa de *lingerie* (vende essas peças desde os 12 anos de idade). Disse que se imaginava chegando na sua empresa e, no momento que saísse do elevador, seus empregados correriam para seus postos de trabalho para trabalhar. Atualmente não pensa mais em ter empresa própria, mas em ser gestora de recursos humanos.

Sentiu um baque muito grande ao iniciar a faculdade. Já no segundo dia de aula, no primeiro período, pensou em desistir porque achou o nível de exigência bem diferente do Ensino Médio. Ao ver a ementa das disciplinas percebeu que tudo acontecia de forma muito rápida: provas, trabalhos para apresentar e atividades com prazos muito curtos, de acordo com a sua percepção. Uma das professoras do primeiro período comentou que a cada semestre a cobrança seria cada vez maior, o que causou grande ansiedade em Força e intensificou a vontade de desistir. Só não desistiu porque a mãe a incentivava e porque teria que explicar a desistência para a patroa de sua mãe.

A primeira disciplina em que obteve reprovação foi Matemática Básica, o que a deixou inconformada, pois havia acabado de sair do Ensino Médio e não admitia ter ido tão mal em um conteúdo que havia estudado recentemente. Declara que se sentiu “burra”. Ainda se desespera facilmente em momentos que precisa entregar alguma atividade, chora e pensa que não vai dar conta. Considera que é preguiçosa e que precisa de dedicar mais aos estudos; porém, em uma atividade proposta pela pesquisadora no grupo de apoio, Força reconheceu que também é sincera, educada, determinada, amiga, extrovertida e aberta a mudanças.

5.3.3 Isaac: a sorridente mesmo diante dos desafios

A estudante de 19 anos declarou que frequentou a rede pública durante a toda a educação básica, nunca ficou em recuperação ou tirou nota vermelha no boletim e conseguiu se formar no Ensino Médio já aos 16 anos de idade. Logo na sequência iniciou seus estudos na faculdade de Administração.

Isaac é católica e isso foi o que a influenciou na escolha do seu nome, que significa riso, felicidade. Para ela, que passou por situações difíceis e não perdeu a capacidade de sorrir, o nome Isaac possui muito significado. A mãe está em

tratamento de câncer de mama e chegou a fazer mastectomia, fazendo com que Isaac parasse de trabalhar para cuidar da mãe.

A participante, assim como as anteriores, também sentiu diferença do ensino Médio para o Superior; considera que o Ensino Médio é muito básico, o que dificultou o estudo mais aprofundado exigido na faculdade, principalmente nas disciplinas relacionadas à cálculo. É a única da família a cursar o Ensino Superior.

Como é jovem, declara que não sente pressa em terminar os estudos. Se sente alguma dificuldade em uma disciplina, usa a estratégia de trancar a disciplina. Segundo suas palavras, vai até o seu limite, tentando não se estressar. Possui dificuldade na apresentação de trabalhos para a turma, o que a prejudicou em algumas disciplinas por ficar sem nota ao se negar a apresentar. Além disso, sentia-se intimidada nos seminários por conta da dificuldade de relacionamento com algumas colegas de turma. Essa questão de relacionamento, incluindo fortemente a relação professor-aluno, interfere bastante em seu desempenho acadêmico, de acordo com Isaac.

Expressou sentir-se orgulhosa por ter amadurecido, por ter conseguido ajudar sua mãe e alcançar a capacidade de se virar sozinha. Quando indagada sobre suas qualidades durante uma atividade do grupo de apoio, Isaac revelou ser paciente, responsável, calma, observadora, boa ouvinte, persistente, simpática e ter aprendido a perdoar.

5.3.4 Zíbia: o espírito de luz adormecido

O nome que escolheu é inspirado na autora espírita Zíbia Gasparetto, que considera um espírito de luz.

Zíbia, de 22 anos, estudou em colégio público e se considerava uma boa aluna. Tinha dificuldades com Matemática; por isso, teve um professor particular dessa disciplina que a acompanhou no Ensino Fundamental, Médio e na faculdade. Revela não ter sentido dificuldade na transição do Ensino Médio para o Superior e que a maior parte de suas reprovações foi devido a faltas. Sentia muito sono, dificuldade em acordar e por isso não comparecia a muitas aulas.

No primeiro ano era mais dedicada, saía da faculdade e revia toda a matéria em casa durante a tarde. A situação mudou quando começou a trabalhar à tarde; muitas vezes deixou de ir para a faculdade porque se sentia desanimada e queria ficar

em casa dormindo. Ao ser questionada se o desânimo poderia estar relacionado com depressão, Zíbia confirma. Disse já ter tido crises de ansiedade e pensamentos suicidas.

Além disso, explica que sentia desânimo porque algumas disciplinas eram pouco exigentes e sente que precisa ser desafiada para correr atrás e se dedicar aos estudos. Por outro lado, repete diversas vezes durante a entrevista que o seu problema foi “sem vergonhice”.

Durante o sexto período é que Zíbia sentiu que precisava mudar, pois foi o semestre em que obteve mais reprovações – foram quatro. Agora estuda no período noturno e está prestes a terminar a faculdade.

Na atividade proposta pela pesquisadora, Zíbia sinalizou ser dedicada, amorosa, empática, companheira e confiável.

5.3.5 A.C.: buscador de experiências dentro e fora da faculdade

As letras designadas a esse participante foram escolhidas pela pesquisadora, pois o mesmo não esteve presente no encontro em que foram definidos os nomes.

A.C., 22 anos, do sexo masculino, explica que nunca reprovou na educação básica, mas que, por solicitação da mãe, ficou retido no primeiro ano do Ensino Fundamental por não conseguir acompanhar a turma. Sentia que precisava de mais atenção e dedicação aos estudos do que os colegas durante toda a educação básica.

Sempre estudou em colégio público; no segundo ano do Ensino Médio passou a estudar no período noturno para poder trabalhar como jovem aprendiz. Ao ser convidado por seus irmãos mais velhos para trabalhar na parte administrativa da empresa da família, uma oficina de caminhões, A.C. tomou gosto pelo estudo de Administração. No futuro pensa em trabalhar como consultor.

Quanto à faculdade, afirma não se importar com notas, preocupa-se mais em aprender realmente o conteúdo. Para isso, muitas vezes, procura cursos fora da faculdade. Sente que mudou muito no quarto período, em que obteve o maior número de reprovações e quando sofreu um término de namoro, o que afetou sua motivação e vontade de ir para a faculdade. Revela que mudou a mentalidade e a forma de lidar com suas dificuldades após essa crise quando leu o livro *Mindset: a nova psicologia do sucesso*, que aborda o desenvolvimento da mente. Nesse mesmo período também

realizou uma escalada a uma montanha com amigos: foi um desafio físico com o qual aprendeu lições de vida, ao perceber que consegue superar seus problemas.

Percebe que apresenta bom desempenho em disciplinas cujo conteúdo consegue aplicar no seu trabalho. Em contrapartida, tende a não se sair bem quando não observa aplicabilidade da disciplina ou quando não se adapta à forma de ensino do professor. Diz não se sentir mal com as reprovações, somente ligeiramente envergonhado ao se comparar com seus colegas.

Atualmente cursa o quinto período e assegura que criou uma rotina de estudos: no intervalo de tempo entre o trabalho e a faculdade, estuda e lê os conteúdos da aula na biblioteca da instituição de ensino. Comenta que se sente mais motivado neste momento.

5.3.6 Cactos: a planta resistente que tem flor

Cactos escolheu esse nome, utilizando suas palavras, “porque é uma planta não muito bonita, tem espinhos, vive num lugar que não é tão bom, mas mesmo assim ela pode dar flor. Eu acho que a flor representa as conquistas. A gente não pode ser de todo bonzinho, bobão, tem que ser firme, nesse sentido. Ser firme, mas também tem que ver o lado bom das coisas, que nesse caso seriam as nossas conquistas, o que a gente conseguiu até agora”.

É uma estudante de 24 anos que desde o terceiro ano do Ensino Fundamental estudou em colégio particular. Por vontade própria, pediu a matrícula no colégio a seus pais, fez uma prova para obter bolsa de estudos e conseguiu uma bolsa de 100%, permanecendo no colégio até o final do Ensino Médio. Nunca reprovou na educação básica – caso contrário, perderia a bolsa.

Na faculdade só teve uma reprovação em uma disciplina no final do curso, o que a deixou chateada consigo mesma, pois avalia que não sentia dificuldade com o conteúdo, mas faltou dedicação. Na época estava escrevendo o TCC e acabou não se dedicando o suficiente às disciplinas do semestre. No primeiro mês de curso sentiu um baque, pois achou a cobrança bem diferente do Ensino Médio. No colégio os professores quase que a “pegavam pela mão”, de acordo com suas palavras; na universidade, entretanto, precisava dar conta de prazos e entregas de trabalhos sozinha.

É a primeira da família a terminar um curso superior. Tentou por dois anos o curso de Matemática, mas acabou optando por Ciências Contábeis por influência da cunhada.

Como características pessoais, se percebe com determinação, persistência, dedicação, felicidade, lealdade e amor.

5.3.7 Hermione: a menina tímida tornando-se a Capitã Marvel

É a única estudante casada do grupo, sem filhos, está com 26 anos. Atualmente está em fase de conclusão do curso de Ciências Contábeis.

Escolheu esse nome por ser o mesmo da sua gata de estimação e por ser uma personagem da sequência de livros e filmes Harry Potter. Hermione comenta que essa personagem “é uma menina muito esperta, consegue resolver todos os problemas, ela consegue achar todas as soluções, sempre ajudando os amigos dela, sempre tirando o Harry e o Rony de situações difíceis”.

Durante a entrevista e os encontros no grupo de apoio demonstrou baixa autoestima e revelou que as escolhas referentes ao curso na faculdade foram bastante influenciadas pelo seu marido. Pensa em terminar o curso e fazer uma nova faculdade mais relacionada ao que gosta de fazer: cuidar de animais (Medicina Veterinária) ou pessoas (Psicologia).

Na escola (sempre pública) foi uma boa aluna, mas sofria *bullying* dos colegas de classe, pois diziam que era estranha por pintar o cabelo e por ser muito tímida. Disse se sentir invisível na época. Isso mudou quando começou a fazer a faculdade, pois se integrou melhor com os colegas e hoje é representante de turma. Iniciou no curso de Engenharia Civil, mas reprovou em várias disciplinas, então transferiu para Administração e logo depois para Ciências Contábeis. As reprovações causaram em Hermione grande sofrimento e uma sensação de fracasso.

Não recebeu apoio do pai quando decidiu frequentar um curso superior: ele comentou que o Ensino Médio já era suficiente para Hermione e que ela teria que se preparar para constituir família. É a única da família em uma universidade. O significado de fazer uma universidade, para essa participante, é similar ao fato de a “Capitã Marvel derrotar o Thanos” (se refere a um dos filmes da sequência *Os Vingadores*, inspirado nos quadrinhos da Marvel). Atualmente, sente que uma de suas conquistas está sendo receber a admiração do pai.

Em uma das atividades do grupo de apoio revelou ser uma pessoa amante dos animais e da natureza, determinada, paciente, calma, legal, gentil, boa, persistente e com respeito ao próximo.

5.3.8 Marta M.: a estudante madura

Representa o nome Marta Medeiros, uma autora de crônicas que, para a participante, retrata bem o sentimento de ser uma mulher nos dias atuais. Além disso, quem apresentou o livro da autora para Marta M. foi uma amiga querida e admirada que também se chama Marta. Em momentos de crise e dificuldades, lia livros de Marta Medeiros que a ajudavam a encontrar as respostas para seus desafios.

É a participante mais velha do grupo de apoio, com 32 anos. Sempre estudou em colégio público, nunca reprovou, mas diz nunca ter sido do tipo “nerd”. Foi uma aluna quieta, com poucos amigos, mas não via isso como um problema. Sente que sempre foi distraída e perdia a concentração facilmente, tanto na escola como atualmente na faculdade.

Declara que, como iniciou a faculdade dez anos depois de terminar o Ensino Médio, teve muita dificuldade principalmente em matérias de cálculo, já que fazia muito tempo que não utilizava a matemática no dia a dia. Além disso, avalia que sua educação básica foi muito precária, com falta de professores, de disciplinas e com facilidades para todos os alunos passarem de ano ao fazer uma “provinha decoreba” sem aprender o conteúdo.

Escolheu cursar Ciências Contábeis porque, por mais que tivesse dificuldades, sempre gostou de cálculos. Obteve cinco reprovações, o que expressa tê-la deixado triste; por outro lado, admite que as reprovações foram a consequência de sua falta de esforço e estudo.

Como características, considera que possui resiliência, persistência, foco, sonhos e curiosidade.

5.3.9 Rock Lee: orgulho da própria história

Rock Lee é um estudante de 25 anos nascido no interior de São Paulo, que já trabalhou em plantação de palmito e veio para Curitiba sozinho, de carona, com R\$ 400,00 no bolso, para tentar uma vida melhor.

O nome escolhido teve como base um personagem de desenho japonês, que segundo o participante foi a sua primeira inspiração já na infância. Ao explicar as características do personagem, relata: “no Universo Naruto [onde se passa a história] têm pessoas com habilidades, poderes, bons de lutas, enfim, várias coisas. E ele era um zero à esquerda em tudo. Uma frase que eu gostei muito que ele falou: a referência é que o trabalho duro supera o talento. Desde que ele encontrou um mestre para mostrar a ele o caminho, sempre se esforçou acima do seu limite. Então ele, que era um zero à esquerda em tudo, se tornou o melhor no que faz e foi reconhecido por todos, então levei isso muito como inspiração”.

Na escola revela que sempre estudou em colégio público; foi muito bom aluno, participando inclusive de olimpíadas de matemática. Começou a faculdade na modalidade EaD em São Paulo e transferiu para Curitiba ao mudar-se para a cidade. Por conta dessa mudança, bem como pelas constantes trocas de horários na empresa onde trabalha, Rock Lee obteve várias reprovações.

Relata gostar de contar a sua história e que muitas pessoas se emocionam ao ouvi-la. Em uma das atividades propostas pela pesquisadora, afirmou contar com a própria determinação, coragem, otimismo e também loucura – por vir para Curitiba sem trabalho nem moradia, um salto no escuro que possibilitou conquistas como um emprego onde obteve algumas promoções, uma qualidade de vida melhor e o reconhecimento de toda a família em São Paulo: se tornou referência para os demais.

5.4 O QUE AS ENTREVISTAS E GRUPOS DE APOIO SOCIAL REVELARAM

Os dados das entrevistas foram analisados por meio da técnica de codificação e categorização temática, conforme a proposição de Gibbs (2009). Primeiramente as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas em um processador de textos; posteriormente foram atribuídos códigos descritivos para algumas passagens da fala dos participantes. Em seguida foi realizada a categorização desses códigos sob um olhar mais analítico, em conformidade com o quadro teórico da presente pesquisa; por último, os códigos com temas em comum foram reunidos em hierarquias (códigos pai e códigos filhos), conforme demonstrado no QUADRO 7.

QUADRO 7 - PROCESSO DE CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA

CÓDIGOS PAI (CATEGORIAS DE ANÁLISE GERAIS)	CÓDIGOS FILHO (CATEGORIAS DE ANÁLISE ESPECÍFICAS LIGADAS AOS CÓDIGOS PAI)	CÓDIGOS DESCRITIVOS
Da passividade da educação básica ao “se vira” na faculdade	Educação básica	Facilidade em aprender; Sem reprovações na educação básica; Dificuldades em disciplinas pontuais; Bons resultados (boas notas); Ensino de baixa qualidade
	Ensino Superior	Exigência maior; É preciso “se virar”; Impacto do trabalho/emprego na rotina de estudos; Relação professor-aluno influi no desempenho; Influência da família na escolha do curso; O incentivo da família ajuda; Dificuldades para parar e estudar; Necessidade de aprender, não só memorizar; Estratégia de trancar a matéria quando sente dificuldade no início para não reprovar; Estratégias de estudo
Atividade Reflexiva	Consciência	Processo de amadurecimento e desenvolvimento durante a faculdade; Responsabilidade pessoal pelo próprio desempenho; Reflexão e decisão para mudança de atitude; Reflexão e compreensão sobre os próprios erros/ dificuldades; Autoconhecimento – estilo pessoal de estudo; Foco, concentração e administração do tempo
	Emoção	Decepção ao se confrontar com a reprovação; Falta de interesse quando não gosta da disciplina ou do professor; Frustração e fracasso; Estranhamento; Vergonha; Tristeza; Raiva; Insuficiência; Depressão; Desânimo e vontade de desistir ou trancar; Desmotivação
	Sentido e significado	Ensino Superior: privilégio, oportunidade e uma realização; Ensino Superior: exigência para reconhecimento social
	Autoconceito	Crença que pode mais do que apontam os resultados acadêmicos; Imaturidade; Ser “burra”; Preguiçosa; “Sem vergonha”; Antes do grupo de apoio: autoconceito mais negativo do que positivo; Olhar para os próprios pontos positivos e conquistas durante o grupo de apoio
Resultados da intervenção	Grupo de apoio	Novos modos de ação colocados em prática; É possível encontrar saídas; Reconhecer os próprios pontos positivos e conquistas já alcançadas foi importante; Mudanças na forma de enxergar as dificuldades e baixo desempenho; Espaço de reflexão; O grupo: partilha dos mesmos sentimentos e problemas; O grupo: a surpresa com a situação do outro; Troca de experiências, interação e colaboração; Melhoria: organização do calendário dos encontros

FONTE: a autora (2020).

O QUADRO 7 indica, de forma concisa, o processo de codificação e categorização temática dos dados de entrevista e grupo de apoio social. Por meio desse processo foram definidos três códigos gerais, chamados de “códigos pais” por Gibbs (2009):

- Da passividade da educação básica ao “se vira” na faculdade;
- Atividade Reflexiva;
- Resultados da intervenção no grupo de apoio.

Em cada tópico também foram identificados indicadores referentes aos códigos gerais, que são “hipóteses e ideias do pesquisador para gerar um saber sobre o tema estudado” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY; PUENTES, 2019, p. 10). Embora o conceito de indicadores precise estar alinhado com a proposta teórica da subjetividade e com a Metodologia Construtivo-Interpretativa de González Rey, entende-se que a análise poderá contribuir para o exercício de ir além da teoria e das categorias já estabelecidas, em direção à construção de informações com postura flexível, receptiva e processual.

5.4.1 Da passividade da educação básica ao “se vira” na faculdade

Como já apontado na revisão de literatura da presente pesquisa, a mudança do ensino médio para o superior pode ser sentida com muita dificuldade por conta do rigor exigido na universidade. Do mesmo modo, durante a entrevista, alguns participantes relataram as suas trajetórias da educação básica até o superior e confirmaram a concepção de que há uma transformação drástica que ocorre entre um contexto e outro.

O código “da passividade da educação básica ao ‘se vira’ na faculdade” é uma categoria de análise que expressa a visão da maior parte dos participantes de que na educação básica a atitude solicitada do estudante é mais receptora ou passiva do que de sujeito ativo da própria aprendizagem. Já no Ensino Superior, é esperada uma conduta mais proativa. A categoria está subdividida em outras duas (códigos filhos): a educação básica e o Ensino Superior.

A educação básica foi vivenciada de forma positiva por oito dos nove participantes. Eles revelaram que possuíam facilidade em aprender e apresentavam bons resultados acadêmicos naquele contexto, como demonstram os relatos abaixo:

Eu sempre tive facilidade em aprender... sempre peguei as coisas no ar e daí, por exemplo, na escola sempre me mudavam para uma sala mais evoluída, aprendia com mais facilidade. E, tipo assim, sempre foi bom o desempenho, sempre tirei notas boas, nunca tirei notas baixas, nunca tirei nota vermelha. (DEPELE)

Quanto ao histórico, eu sempre tirei dez em tudo, tudo mesmo (rsss). Se eu tirasse um 9,5, a minha mãe já me perguntava o porquê. Ela cobrava bastante. Então eu tirava boas notas [...] então assim, até o ensino médio nunca tive nenhuma nota abaixo de nove. Nunca tive problema com nota. (ROCK LEE)

Dificuldade de matérias... Eu nunca fui nerd, tirava minhas vermelhas, mas também nunca fui aquela pessoa que tinha dificuldade [...] nunca reprovei. Sempre estudei em colégio público desde a 1ª série. Era muito raro eu ficar em recuperação. Acho que nem me lembro de ter ficado em recuperação. (MARTA M.)

Eu nunca reprovei, nunca! Nunca tive o histórico ruim, sempre tive um histórico bom por causa dessa bolsa (risos), [recebia bolsa de estudos em colégio particular], porque eu não podia perder essa bolsa. (CACTOS)

Eu nunca tive reprovação nenhuma, tanto vermelha também [...] aí terminei o ensino médio com 16 anos. Logo que eu terminei, eu já me encaminhei para a faculdade. Sempre tive facilidade até entrar na faculdade. (ISAAC)

Zíbia comenta que também não tinha dificuldades, com exceção da Matemática, em que precisou de apoio de um professor particular. Força revela que já ficou em recuperação em algumas disciplinas em períodos de mudança (do 5º para o 6º ano) e de troca de escola. Hermione pontua que sempre foi bem e que gostava de estudar.

A.C. expressa que era bom em cálculos, mas sentia dificuldade em disciplinas como Ciências e Biologia. Além disso, no início do Ensino Fundamental, conta que sentia mais dificuldades, em comparação com outros colegas:

Na primeira série, criancinha, a minha mãe não deixou eu passar de ano. Ela fez eu ficar porque realmente eu não conseguia acompanhar a turma. Logo depois disso eu fui pra escola ali no centro, né, uma escola bem forte, aí consegui acompanhar, tipo assim, razoável, no limite da nota. E depois quando eu fui para o ensino fundamental e médio fui bem, fui bem... passando por nota, nunca reprovei, nada. Mas sempre tive dificuldade para aprender realmente, mais do que os outros alunos, eu percebi isso, eu precisava de um pouco mais, tipo assim, atenção, estudar um pouquinho mais que os outros para poder entender a matéria. (A.C.)

Não fica claro se A.C. realmente possuía dificuldades de aprendizagem ou se era uma crença ou exigência dele próprio ou da família. O que todos os participantes revelaram é que nunca tiveram histórico de reprovação durante a educação básica.

Enquanto estudantes do Ensino Médio, não refletiam sobre a qualidade do ensino – o que vieram a se dar conta no início da faculdade. Nesse novo momento de suas vidas depararam-se com o ensino anterior insuficiente para conseguir transitar bem entre as disciplinas do centro universitário, como denotam as falas a seguir:

Cheguei na faculdade foi o Ó! Eu acho que isso foi o que pesou bastante. O colégio público, hoje... assim... o ensino é muito baixo, muito... ah... vou passar isso, e é só isso, sabe... Não tem um incentivo: “procure alguma coisa” “vá ler”, “vá não sei o que”, “vá assistir um filme”, sabe? É só aquilo e aquilo. (DEPELE)

No colégio é diferente, vai relevando [sobre faltas]. (ZÍBIA)

Então era uma escola mais deixada pra trás pelo governo. Não tinha aula, tinha alguns professores que a gente não tinha, aquelas matérias que não tinha [...] era assim: você faz você passa, faz uma provinha decoreba, faz lá e passa. (MARTA M.)

Peguei recuperação em Biologia também, que estava mais avançado o último ano e eu não entendi nada, mas eu consegui passar também, porque era tudo muito fácil no Ensino Médio, aí consegui passar. (FORÇA)

No Ensino Médio você aprende coisas muito básicas, não tem uma estrutura para o Ensino Superior, não prepara nada. (HERMIONE)

No Ensino Médio a gente tem tudo básico mesmo. (ISAAC)

Depele expressa surpresa ao se deparar com as exigências do Ensino Superior, quando percebeu a baixa qualidade e a falta de incentivos ao estudo nas etapas anteriores. Zíbia expressa que, mesmo faltando muito e gazeando aulas, conseguia passar de ano. Força explica que conseguiu passar em Biologia porque fez um trabalho, mas que não aprendeu, tampouco entendeu nada do que escreveu. Possivelmente copiou o conteúdo sem refletir e se apropriar do mesmo. Hermione e Isaac denunciam a falta de preparo no Ensino Médio para a transição para o Ensino Superior.

Esses depoimentos corroboram os estudos de Tafner (2018, p. 287): “a qualidade de nossa educação é baixa, principalmente na rede pública, que atende a praticamente 90% de todas as matrículas do ensino básico e a três quartos no ensino médio”. Segundo o autor, o brasileiro melhorou em questão de tempo médio de escolaridade entre os anos de 2003 e 2014, passou de 6,2 a 8,7 anos; por outro lado,

apresenta uma significativa defasagem em relação à idade-série. Ou seja, em cada série da educação básica há um expressivo número de alunos que deveriam estar em séries mais avançadas. Como exemplo, Tafner (2018) sinaliza que, nas escolas públicas, “a partir da quinta-série, em média um em cada quatro estudantes está defasado” (p. 308).

Comparando resultados de provas de Matemática e Língua Portuguesa realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) Tafner (2018) destaca que, entre os anos de 1995 e 2015, houve queda de qualidade, mais evidente no Ensino Médio. Segundo os dados analisados pelo autor, mais de 80% dos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas apresentam um resultado insuficiente (numa escala de 0 a 10 suas notas são iguais ou inferiores a quatro) em provas de Matemática e Língua Portuguesa do Saeb (TAFNER, 2018).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2015 revelam que, em uma escala que vai de abaixo do nível 1 até o nível 6, 51% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível 2 em leitura. Isso significa que são estudantes com capacidade de reconhecer informações explícitas em textos simples de assuntos já conhecidos e de realizar correlações de baixa complexidade em textos curtos (BRASIL, 2016).

Quanto aos resultados em Matemática, o país conta com 70,3% dos estudantes com nível 1 e abaixo de 1 (também em uma escala do nível abaixo de 1 até 6) (BRASIL, 2016). Para se ter uma noção da gravidade do assunto, o nível 1 em Matemática é descrito da seguinte forma:

[...] os estudantes são capazes de responder a questões definidas com clareza, que envolvem contextos conhecidos, nas quais todas as informações relevantes estão presentes. Conseguem identificar informações e executar procedimentos rotineiros de acordo com instruções diretas em situações claras. **São capazes de executar ações óbvias** e de acompanhar de forma imediata os estímulos dados. (BRASIL, 2016, p. 33, grifo nosso).

Além da baixa qualidade no ensino, Depele descreve sua vivência no colégio público como sem desafios e incentivos para a autonomia e independência na busca do conhecimento. Os professores nessa fase anterior transmitiam o conteúdo de forma “mastigada”, de acordo com suas palavras, e sem a preocupação de verificar se os alunos estavam aprendendo.

O professor não exigia... passa o cálculo aqui... aprendeu, aprendeu, não aprendeu: “tô nem aí!”. Ficava conversando com os outros alunos, assim... no Ensino Médio. (DEPELE)

A esse respeito Tafner (2018) avalia que “a gestão de nossas escolas é precária e arcaica, e nossos docentes têm baixo preparo para a lida da sala de aula, são muito desmotivados e suas carreiras são mais associadas à antiguidade do que à eficiência” (p. 328). Desse modo, a aparente desmotivação e falta de preparo do professor podem desestimular o interesse do aluno na própria aprendizagem.

Quanto ao início do Ensino Superior, autores anteriormente citados na revisão da presente dissertação indicam que os estudantes sentem uma diferença drástica entre as exigências de estudo do Ensino Médio, comparadas às do Ensino Superior (COULON, 2017; DAMIANO et al., 2015; LEHMAN, 2014; ROSÁRIO et al., 2010; MARTINES, 2017; SILVA, L. S., 2016). Corroborando esses estudos, boa parte dos participantes da pesquisa também sentiram diferenças no ritmo de aula, estudo e cobrança ao ingressarem no centro universitário:

Eu fiquei meio perdida, então eu esperava que o professor chegasse e falasse: “gente é para fazer isso assim, assado”. Aqui na faculdade não, as pessoas já chegam: “Ô tem que fazer isso aqui, qual é a resposta? Vá procurar, vá fazer, vá calcular” [...] você tem que batalhar, é um mundo diferente, amplo, você tem que buscar, tem que ler, tem que ir na biblioteca. Tipo... Google Acadêmico só descobri que tinha aqui na faculdade, eu não sabia que... que... poderia ter usado no Ensino Médio para fazer alguns trabalhos. (DEPELE)

Agora eu, fazia dez anos que eu não via nada. Não fazia uma conta, porque eu trabalhava com atendimento ao cliente. Então eu passei dez anos sem contato algum com teoria, com conta. Então no primeiro semestre eu... com as aulas teóricas não tive tanta dificuldade, mas com matemática básica acho que quase peguei DP nela, foi bastante difícil até começar, foram coisas que me atrapalharam. E geralmente são aulas de cálculo que me atrapalham um pouco por causa dessa diferença entre o Ensino Médio e a faculdade. (MARTA M.)

Eu levei um baque no primeiro mês assim, foi bem difícil para mim. Uma porque eu vim de uma escola que era de um jeito, a minha escola era de Padre, tinha um modo e daí eu entrei aqui e é totalmente diferente porque ninguém pega na sua mão e fala “faça isso”. Então é você por você, então eu senti que na escola não né, tem a professora, a professora só falta pegar na sua mão para você fazer as coisas. Aqui não, é tudo com você. Então quando eu percebi que eu tinha prazo para entregar as coisas, tinha que pagar, tinha que... não, agora chega de brincadeira. Nenhum professor vai chegar: “olha, Cactos, você não fez a tarefa da semana passada”, daí não fez, não fez, problema é teu. Se vira pra conseguir nota, né? (CACTOS)

A hora que eu vi que era tudo diferente, as pessoas também eram diferentes, já me deu aquela coisa, eu tô numa faculdade. Aí no segundo dia ela [a professora] já deu a ementa, que ia ter prova, trabalho e era tudo muito rápido para mim. Não sei se era porque estava passando muito rápido, o prazo era muito curto: semana que vem vamos fazer atividade depois é trabalho e apresentar... eu falei “meu Deus do Céu, o que eu tô fazendo da minha vida?” Pra mim foi tudo muito rápido, pegar as coisas, sabe? Daí saí daqui chorando. (FORÇA)

É estranho uma pessoa estar na faculdade e não saber como estudar. Chega na faculdade é muito diferente, muito diferente mesmo. Você tem que ter o raciocínio diferente. Você tem que ler e saber o que está escrito. No fundamental você só lia, não raciocinava nada. (HERMIONE)

Porque na escola, quando estudava, você tinha uma nota baixa ali, você não entendia, o professor vinha até você: “o que que tá acontecendo, o que que você não entendeu?” Aqui não, é cada um por si. O professor não mostra um interesse do porque você não tá entendendo. (ISAAC)

Percebe-se nas falas dos participantes a dificuldade de adaptação no ambiente acadêmico onde tudo é muito rápido. “O choque ao ingressar na universidade é vivido e sentido como a experiência de se falar uma outra língua, de entrar em um novo mundo, para o qual o estudante relata não se sentir preparado” (PAN, 2020, p. 191).

Ao analisar o processo de integração na universidade, Pan (2020) esclarece que o estudante

[...] passa a sofrer por sentir que não faz parte dessa cultura, de seus códigos, de suas linguagens e de seus métodos de pensamento e de julgamento. Esse sofrimento, contudo, é atribuído à falta de adaptação, falta de conhecimentos prévios ou mesmo de prováveis distúrbios que possam ameaçar-lhe a sanidade. (PAN, 2020, p. 186).

O sofrimento, assim, é visto como responsabilidade do próprio estudante, que hipoteticamente possui problemas de aprendizagem ou falta de vontade.

O professor, por sua vez, precisa dar conta da ementa em um semestre relativamente curto, sem tempo de parar o conteúdo da disciplina para ensinar coisas que, na visão dos professores, são básicas ou habilidades que o estudante já deveria ter desenvolvido em etapas anteriores. Mesmo em relação à habilidade de trabalhar em equipe, em um modelo de colaboração, os estudantes parecem não ter vivência, fazendo com que prevaleça o “cada um por si”.

Frente a esse cenário, Roldão et al. (2020) e Venâncio et al. (2020) defendem a necessidade de mediação qualificada para que o estudante se integre às exigências acadêmicas – pois, sozinho, o estudante não apresenta recursos suficientes para se

ambientar a um novo contexto com linguagem quase que completamente diferente ao que estava familiarizado. Segundo Roldão et al. (2020),

[...] é importante lembrar que a instrução dada pela universidade, com base nessa perspectiva teórica [a PHC], precisa se antecipar ao desenvolvimento. Analisando dessa forma, parece muito lógico e compreensível que o estudante realmente não chegue à universidade já pronto – ou seja, portando todos os requisitos e conhecimentos necessários para deslanchar de imediato na vida acadêmica. (ROLDÃO et al., 2020, p. 49).

Nessa mesma perspectiva, Kafrouni, Domingues e Antunes (2020) argumentam que os estudantes se desenvolvem por meio de relações sociais e práticas culturais no ambiente e no tempo histórico em que vivem. Sob essa ótica, é na universidade (e não antes) que o estudante terá condições de apropriar-se dos signos, atividades, recursos e modos de ação exigidos no curso superior.

Obviamente essa é uma tarefa árdua para professores e demais profissionais envolvidos na educação profissional já que, como discutido antes, os estudantes são oriundos de contextos educacionais variados, muitas vezes obtendo instrução precária e insuficiente na educação básica. Contudo, conforme Kafrouni, Domingues e Antunes (2020, p. 104-105), “eles serão profundamente modificados pela atividade e instrumentos simbólicos dos quais se apropriarão na universidade e este processo de apropriação envolve atividade coletiva e mediada”. As autoras ainda concluem, amparadas na concepção da PHC, que a aprendizagem precisa se adiantar ao desenvolvimento; desse modo, “as novas demandas da universidade podem ser vistas como um elemento desencadeador do desenvolvimento” (KAFROUNI; DOMINGUES; ANTUNES, 2020, p. 120).

Pan (2020) argumenta ainda que a linguagem própria da área de atuação profissional que o estudante escolhe vai sendo construída e aprimorada com o tempo, por meio da leitura e escrita de textos ligados às disciplinas do curso.

Nesse sentido, no que se refere ao processo de adaptação do estudante no Ensino Superior, defendemos que o estudante precisa receber mediação qualificada para que se aproprie dos signos, instrumentos e códigos da área de atuação profissional de interesse. Essa mediação também está ligada a uma relação dialógica entre a comunidade acadêmica, bem como ao incentivo à colaboração entre professor-aluno e entre pares, para que o estudante não se sinta sozinho e tenha que “se virar” para permanecer na universidade.

Entretanto, nem todos os participantes revelaram ter sofrido contratemplos com a entrada na faculdade, como demonstra o relato de A.C.:

Eu tinha que estudar um pouco mais, pelo fato de estar pagando, né, isso pesa um pouco. Ensino Médio era de graça né, era público. Aqui não, tem que pagar. Agora sentir uma grande diferença, um baque assim... não! (A.C.)

Da mesma forma, Zíbia e Rock Lee esclarecem que não sentiram dificuldades com a entrada na universidade: Zíbia conta que nos primeiros períodos do curso estudava e se dedicava mais, conseguindo bons resultados acadêmicos. A participante começou a apresentar resultados ruins quando começou a trabalhar, quando estava do terceiro período do curso. Rock Lee expressa que sua dificuldade não foi adaptar-se ao ritmo de estudos, mas conciliar o trabalho e a faculdade.

Essa questão – trabalho e faculdade – foi um assunto muito comentado entre os participantes na entrevista e no grupo de apoio. Ao iniciar o Ensino Superior, os estudantes enfrentam o cansaço por conta da entrada no mercado de trabalho; o que corrobora o estudo de Bernardelli (2014), que revela que um grande índice de reprovação é encontrado entre estudantes que precisam conciliar emprego e faculdade, como demonstram algumas falas dos participantes da pesquisa:

Acaba trabalhando e você se sente mais cansada também... [...] agora que eu comecei a trabalhar, aí você tá mais cansado assim, aí pesa um pouquinho. Dependendo da matéria, pesa um pouquinho. (DEPELE)

[...] algumas matérias eu reprovei por nota e outras por frequência. Porque eu trabalho até às seis, como é tudo por demanda, eu tenho que correr o máximo para poder vir correndo pra cá. Como eu estava me mantendo sozinho antes, né... O trabalho primeiro e depois a faculdade. (ROCK LEE)

[...] eu trabalho e estudo, então o cérebro tem um limite, né? Acho que se eu só estudasse ou trabalhasse meio período, talvez eu tivesse um cansaço mental menor e eu conseguiria disponibilizar um tempo meu por fora da faculdade para estudar [...] e contando com o fato de estar trabalhando bastante e no meu serviço também é um serviço que exige bastante, então às vezes eu chego aqui, eu venho para marcar presença e não reprovar por falta, porque eu já não tenho mais capacidade mental para pensar. (MARTA M.)

Quem estuda em faculdade particular, na verdade, é quem precisa trabalhar e bancar a faculdade às vezes, né? (A.C.)

A gente está muito cansado, sai cedo, trabalho, tem faculdade, você já tá cansado, aí tem que pensar a mais... tem que bater o tico e teco pra funcionar [...] aí a gente “porque tem que fazer isso?” Às vezes você não quer entender o que tá sendo proposto, é difícil, a gente está muito cansado, acho que tanto fisicamente quanto psicologicamente [...] dá aquele *tiuti*, o que eu tô fazendo aqui ainda? Dependendo da aula também você fala: “eu vou sair daqui”. (DEPELE)

Esse cansaço mental atrapalha muito. Você tem que ter muita concentração pra você esquecer daquilo [dos problemas do trabalho] e pensar na faculdade. (ROCK LEE)

Todos os participantes teceram comentários sobre a dificuldade de conciliar trabalho e emprego. De acordo com o resumo técnico realizado pelo INEP sobre o Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2018d), 70,3% dos estudantes matriculados em IES no Brasil estudam no período noturno. O documento não apresenta estatísticas acerca da quantidade de estudantes trabalhadores no ano de 2016; entretanto, com base no Censo de 2010, Morosini et al. (2015) afirmam que 63,5% dos estudantes matriculados no período noturno trabalham para pagar seus estudos.

Outro fator que impacta no desempenho acadêmico, segundo os participantes, é a relação professor-aluno – que também tende a mudar no Ensino Superior. Essa relação passa a ser marcada por um maior distanciamento, falta de didática e pela não compreensão do método utilizado pelo professor:

Tem professores, não quero citar nomes, que começam a dar aula e de repente começa a ler *slide* e se perde e olha com cara de paisagem, daí meu Deus, não tô entendendo nada, daí eu pergunto, aí essa pessoa volta a ler o *slide* de novo, aí eu não entendi... E não sabe explicar, começa a ler tudo de novo e perde o raciocínio. Aí não consigo entender nada. Eu não sou uma pessoa autodidata. (HERMIONE)

[...] sempre tem aquela matéria que não é tão simples e o contato professor e aluno é muito precário, faz bastante diferença no meu desempenho [...] às vezes o professor chega mais derrotado que a gente [...] já tranquei matéria por causa de professor mesmo. Eu acordava de manhã e sabia que mais tarde eu ia encontrar aquela pessoa, parecia que transpassava no corpo, sabe? Doía a cabeça, o pé, pra não vir pra aula. (ISAAC)

[...] os professores são bons, os currículos são bons, tudo, só que a gente não sente essa proximidade com o aluno, sabe [...] isso que a gente sente mais falta. Por exemplo, o professor de terça, ele vai lá e te ajuda e... fala, não, é assim, é assado, vai no quadro, explica. Então acho que nós alunos sentimos muita falta disso, do professor estar ali envolvido com a gente [...] A gente já chega cansado e se a gente chegar e tiver uma motivação do professor assim, uma coisa que anime a aula, que traga a gente pra dentro da sala de aula... (DEPELE)

[...] ele [o professor] pegou e devolveu a prova e “agora vocês corrijam a prova”. A gente pegou pra corrigir a prova do nosso colega, sendo que a gente nem sabia... Ele não explicou o conteúdo, cobrou umas coisas loucas na prova e entregou para a gente corrigir. Ah não, eu quero corrigir a minha, né... O que eu aprendi com isso? (HERMIONE)

Tem aulas que você entra nem sono sente, você tá ali o tempo todo [...] agora tem aulas que você acaba perdendo a concentração, acaba deixando de absorver por questão de didática de ensino. (MARTA M.)

Sobre a delicada relação professor-aluno, há estudos que apontam para problemas que afetam a aprendizagem, como a distância afetiva (ROCHA, 2016), a relação ruim entre esses atores (RESENDE, 2016), o sentimento de falta de acolhimento por parte do professor (CECHET, 2013; DAITX; LOGUERCIO; STRACK, 2016) e a falta de uma relação dialógica (BERNARDELLI, 2014). Cury (2012) argumenta que essa relação influencia o interesse do aluno pela disciplina que está sendo estudada; Silva, J. L. (2016) defende que o professor precisa desenvolver um trabalho de mediação mais eficaz entre o conhecimento e o estudante. O professor, assim, possui papel fundamental para que o estudante aprenda e se envolva com os assuntos da universidade (CRESTE, 2013; CURY, 2012; MATOS; HOBOLD, 2015; ROCHA, 2016; SILVA, J. L., 2016; VIEIRA, 2012; ZACCARO, 2007).

Há ainda outros relatos dos participantes que apontam que a relação com o professor interfere no resultado acadêmico. O que chama a atenção, porém, é que não há consenso sobre a qualidade das aulas ministradas por alguns professores. Mesmo que a pesquisadora não tenha realizado perguntas sobre os professores em específico, muitos profissionais foram citados a título de exemplo. Muitos nomes foram apontados – ora recebendo elogios, ora em tom de reclamação. Em outras palavras, o mesmo professor que era considerado bom por um participante, era tido como ruim por outro, o que nos faz refletir sobre que outros aspectos interferem nessa relação – como o interesse por um determinado assunto e as emoções relativas à disciplina, à carreira e ao próprio docente.

Venâncio et al. (2020) frisam que a ideia não é culpabilizar nem professor nem estudante: é preciso pensar em um trabalho colaborativo, sendo ambos corresponsáveis e parceiros no processo de aprendizagem.

Vários autores defendem a mediação qualificada do professor (DIAS; PEREIRA, 2020; ROLDÃO et al., 2020; VENÂNCIO et al., 2020), bem como a prática dos princípios da ZDP (DIAS; PEREIRA, 2020; FARIA; VENÂNCIO; CAMARGO,

2020; KAFROUNI; DOMINGUES; ANTUNES, 2020; ROLDÃO et al., 2020). Sobre mediação e ZDP, Roldão et al. (2020) asseveram:

O professor universitário terá mais êxito no cumprimento do seu papel se acolher e orientar devidamente os estudantes, instruindo-os sobre os limites e possibilidades que o ambiente oferece, e sobre os signos e símbolos que permeiam esse lugar e aqueles que são próprios da profissão escolhida. [...] Para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, o professor precisa ser capaz de ponderar o que os estudantes já dominam a respeito dos conteúdos que precisam ser ensinados para poder avançar na direção daquilo que estão em condições de aprender com a sua ajuda. É possível perceber quando um estudante não consegue realizar uma tarefa de forma independente, ou seja, qual é o limite da sua zona de desenvolvimento atual, porque um importante indício desse limite é a reincidência de erros em uma mesma situação. Esses erros podem aparecer sob a forma de dificuldades em interpretar textos, dificuldades com a escrita e com os cálculos, dificuldades de integração e socialização, entre outras que acabam resultando em baixo desempenho acadêmico. Muitas vezes isso pode, erroneamente, ser interpretado como desatenção, preguiça, falta de vontade ou como problemas de aprendizagem relacionados à desordem pessoal, emocional ou orgânica de um estudante. (ROLDÃO et al., 2020, p. 50).

A mediação, nesse contexto, está relacionada à escuta ativa do estudante, à observação, ao diálogo e ao incentivo à reflexão, colaboração e ponderação sobre a aplicação do que está sendo aprendido no âmbito do trabalho. Em outros termos, a instrução precisa ser significativa.

Saídas são apontadas pelos próprios participantes, que indicam ações em conjunto com o professor que surtiram efeitos positivos:

[...] tem até uns professores que tentam fazer atividades mais práticas para os alunos conversarem. A gente até reclama de mudar do nosso grupo pra outro grupo, mas eu acho que essa é uma dinâmica boa, você conversar com outra pessoa, entender outra cabeça. (DEPELE)

[...] o professor vem, ele fala com você, ele te explica ali, então o contato mesmo é muito diferente [...] mas daí a dinâmica do Prof. X é muito boa, sabe? Ele usa a gente como exemplo, ele vai mostrando, ele vai brincando então se torna muito mais agradável. (ISAAC)

[...] o professor depois foi conversar com a gente: então vamos mudar a didática, como vocês querem? (MARTA M.)

Marta M. narra uma situação na qual a turma reclamou de um professor para a coordenação do curso. O professor, então, conversou com a turma, pediu para que os estudantes dissessem como a aula poderia ser melhor e de fato melhorou, de acordo com a participante. O diálogo é muito importante, já que cada turma é diferente, os estudantes são indivíduos singulares, os interesses vão mudando de tempos em

tempos, as tecnologias vão se aprimorando e as necessidades vão se alterando. O importante, então, de acordo com essas falas, é que o professor, junto com o estudante, possa refletir sobre a aplicação do conteúdo ministrado em aula, use exemplos, promova a construção de trabalhos em grupos e procure se aproximar do estudante para escutá-lo e entendê-lo.

Depele e Cactos constantemente usam a expressão “se virar”, no sentido de que precisam estudar, pesquisar, aprofundar os conteúdos da faculdade por conta própria. Essa autonomia e independência não é apreendida antes do Ensino Superior; a apropriação dessa atitude é necessária para que consigam permanecer no ambiente acadêmico. Na perspectiva da PHC, Galperin (1976) sugere que, para se desenvolver, o estudante, junto com o professor, necessita orientar suas ações a um objetivo; bem como planejar, organizar e corrigir as ações antes de executá-las para orientar-se conscientemente em direção à aprendizagem, autorregulando sua atividade de estudo.

No entanto, para chegar a esse tipo de atividade autorregulada, é imprescindível que a comunidade acadêmica colabore. É difícil ser capaz de “se virar”, estudar de forma isolada ou ser totalmente autodidata, pois somos seres sociais, relacionais e precisamos estar em constante interação para nos desenvolver e agir no mundo. Isso não quer dizer que o estudante não seja capaz de planejar, organizar suas ações e se orientar para uma atividade; contudo, defendemos que a habilidade de autorregulação do próprio comportamento é apropriada por meio da colaboração e da interação com pessoas mais qualificadas, principalmente o professor.

Corroborando essa concepção, Roldão et al. (2020) argumentam:

Esses jovens, como qualquer outra pessoa em qualquer tempo histórico, são seres de possibilidades, capazes de agir sobre si mesmos e de se transformar a partir de ações intencionais, auxiliados pelos signos culturais e pela mediação de um outro mais qualificado, que no âmbito acadêmico se refere principalmente à figura do professor. No processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor é selecionar, organizar, sistematizar e ensinar os conhecimentos acumulados historicamente, propiciando condições para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. (ROLDÃO et al., 2020, p. 56).

Além da organização e sistematização do conteúdo e da mediação qualificada, o professor tem o papel de incentivar a colaboração entre os pares. Como a universidade é um ambiente bastante heterogêneo por receber no seu interior estudantes de várias idades, crenças, ideologias, cultura, etnias e classes sociais, a

interação entre os estudantes tende a resultar em uma rica troca de ideias, na mudança de pensamentos e no cultivo de relações interpessoais importantes para o desenvolvimento psicológico do estudante.

O Ensino Superior deve valorizar as interações sociais e o modo como os alunos trabalham para resolver problemas conjuntamente, pois é através dessas interações que suas habilidades cognitivas aumentam e dão sentido e significado a suas ações. Ou seja, na formação dessas relações estão as bases para o desenvolvimento dos sistemas psicológicos, que interferem na construção do controle intrapessoal e na construção da própria consciência. (DIAS; PEREIRA, 2020, p. 98).

Da mesma forma Venâncio et al. (2020) mencionam a importância do trabalho em conjunto e colaborativo, salientando a relevância desse tipo de configuração para a constituição de “relações educativas respeitadas e inclusivas”, sendo que o estudante ao colaborar com um colega “torna-se também um mediador/ensinante” (p. 205).

O método de estudo também é percebido como diferente no Ensino Superior: é necessário aprender, não só memorizar. Para que isso seja possível, é fundamental que o estudante desenvolva novos métodos de estudo e habilidades de autopercepção para conferir se o objetivo de aprendizagem está sendo atingido. Pesquisas que abordam a autorregulação da aprendizagem (FERNANDES, 2013; FREITAS-SALGADO, 2013; MONTEIRO; SOARES, 2017; PACHECO, 2017; PELISSONI, 2016; ROSÁRIO et al., 2010; SILVA, L. L. V., 2012; SILVA, M. A. R., 2017; VALLE et al., 2007) exploram a necessidade de o estudante se autoconduzir e se auto-orientar, tanto no âmbito cognitivo e emocional, em direção à apropriação do conhecimento de que necessita para a sua vida acadêmica e profissional.

Quanto aos hábitos de estudo, os participantes revelam:

A minha maior dificuldade é parar pra estudar. (A.C.)

Eu chego tarde em casa. Chego oito e meia. Até comer, é nove e meia. Então pra pegar alguma coisa durante a semana já é mais complicado. (ZÍBIA)

É que agora dificilmente eu tô conseguindo algum tempo [...] Mas pra prova, antes da prova eu não estudo porque eu... Se eu não aprender na hora, na revisão eu vou aprender. Então eu já tento pegar o máximo de informação na aula que o professor tá passando [risos]. (ROCK LEE).

Eu não tenho o hábito de estudar final de semana [...] então eu procuro entender na sala né, se chega perto da prova eu geralmente tento entender o conteúdo. Se eu não consigo, tento entender em casa, final de semana antes da prova coloco umas aulinhas no *Youtube*, salvo e venho escutando. Eu tiro dúvidas também com os colegas mais didáticos, mais *nerds*. (MARTA M.)

Eu deixo mais pra prova. A prova agora é em junho, então na metade de maio eu já começo a dar uma lida [...] os professores falam pra ler antes... não. Eu sou bem preguiçosa nessa parte. (FORÇA)

É que eu não consigo ficar estudando, não consigo entender os estudos. Eu começo a estudar: ah, minha gata deu um espirro na sala, eu vou ver por que ela tá espirrando. Eu perco muito fácil a atenção [...] é muito difícil eu estudar. Leio algumas coisas aleatórias, mas eu não tenho o hábito de estudar todos os dias, não tenho o hábito de estudar nos finais de semana. (HERMIONE)

Os relatos retratam a dificuldade que os estudantes sentem em criar uma rotina de estudos. Os participantes compreendem como é a maneira própria de estudar – alguns escrevem o conteúdo com as próprias palavras, outros procuram vídeos no *Youtube*, refazem cálculos, leem o conteúdo; entretanto, relatam não desenvolver o hábito de estudar. Força, Isaac e Hermione afirmam que tentam decorar o conteúdo a ser estudado, o que fica mais evidente na fala de Força e Hermione:

[...] eu prefiro quando o professor dá questionário. Estuda pelo questionário, que daí eu leio a pergunta e a resposta em voz alta daí eu fecho o olho, tampo o ouvido e vou repetindo várias vezes. Algumas coisas eu decoro, mas tem matéria como economia, governança, é tudo na decoreba. Que é muito complexo, economia eu não consigo entender, tento assistir jornal, conciliar com a aula, mas tá difícil. (FORÇA)

Eu decorei, eu não aprendi. Isso eu sei que vai me prejudicar de alguma forma. Decorar... isso que eu tentava fazer quando fazia engenharia: tentava decorar. Mas caía uma vírgula diferente eu errava tudo. Eu tinha que entender a lógica do raciocínio porque aquilo tinha que ser daquela forma. (HERMIONE)

A estratégia de decorar o conteúdo é uma forma mecânica de memorização que dura tempo suficiente para responder às perguntas da prova, sem haver aprendizagem, apenas reprodução. De acordo com Asbahr (2014), para a aprendizagem acontecer, é necessário que o estudante entenda os motivos da atividade de estudo. Para que estudar? A autora esclarece que “a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (ASBAHR, 2014, p. 271).

Corroborando essa concepção, Arruda (2010) explica que a atividade de estudo e aprendizagem só ocorre quando o estudante sente a necessidade de assimilar o conteúdo. “As necessidades e o motivo de estudo orientam os estudantes a obter conhecimentos como resultados da própria atividade transformadora” (ARRUDA, 2010, p. 202). O autor complementa ainda que “o professor deve ocupar-se dos motivos que garantam a aceitação pelos estudantes dos conhecimentos e habilidades que se planejam. Isto significa que em cada estudante deve haver um motivo de estudo” (ARRUDA, 2010, p. 202).

Em cada período de desenvolvimento existe uma atividade principal (ou dominante) em que são formadas necessidades específicas ou motivos que a orienta a um objetivo (LEONTIEV, 1978b). Facci (2004) explicita, com base em Elkonin (1987, 1998, apud FACCI, 2004) os principais estágios de desenvolvimento do indivíduo levando-se em conta a atividade principal da criança e adolescente em cada etapa de sua vida: a comunicação emocional do bebê (primeira infância ainda bebê), a atividade objetual-instrumental (primeira infância ao começar a manipular objetos), o jogo e brincadeira (período pré-escolar), atividade de estudo (período escolar), a comunicação íntima pessoal (início da adolescência) e, por último, a atividade profissional de estudo (início da fase de projeto profissional).

O período de desenvolvimento em que os estudantes universitários se encontram é o de atividade profissional de estudo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987 apud FACCI, 2004), caracterizado pelo interesse em conhecimentos que estão ligados à atividade profissional escolhida. Nesse momento, segundo os autores, os estudantes adquirem a capacidade de estudo autônomo, investigativo voltado à novas descobertas. Com base nisso, acreditamos que todo o conteúdo apresentado em sala de aula que não parece estar vinculado à atividade de trabalho e/ou interesse pessoal se torna desinteressante, provocando desmotivação e falta de concentração no ato de estudar. O conteúdo, dessa forma, precisa ser significativo e o estudante precisa ter um motivo para estudar o conteúdo, o qual será um guia que o orientará para sua atividade de estudo.

Para Asbahr (2014, p. 271), “a ocorrência da aprendizagem depende do sentido que esta tenha para o sujeito, o que requer que o professor estruture a atividade de estudo de modo que os objetos a serem aprendidos tenham lugar estrutural na atividade dos estudantes”. Em outras palavras, para a autora, o estudo

precisa ter um sentido pessoal para os jovens e estar relacionado a um motivo e aos significados sociais da atividade de estudo.

Essa questão fica evidente na fala dos participantes, que demonstram interesse pelas aulas e empenho nos estudos quando o conteúdo faz sentido e está ligado com a atuação profissional (Depele e Zíbia preferem o trabalho mais direcionado a pessoas; Cactos e Hermione trabalham com contabilidade):

Se eu não tô familiarizada com o assunto, se é um assunto que não me atrai, eu também fico meio dispersa. Aí de repente acontece alguma coisa, uma fala que eu não goste, eu já fico assim: o que tá acontecendo? Eu já vou pra outro lugar, já tô em outro mundo, aí já não sei mais o que tá acontecendo ali dentro da sala, não vejo mais nada. (DEPELE)

Tudo que era voltado para pessoas eu ia bem. Aí fazia questão. Lembro que na psicologia, todo mundo estava: “ai que aula, que saco, nada a ver”. E eu a única que estava lá com o olho brilhando [risos]. Tudo que era voltado pra área de pessoas eu... como eu prestava muita atenção, às vezes não precisava estudar muito, mas quando eu pegava matemática e outras matérias, daí tinha que estudar. (ZÍBIA)

E quando a matéria me interessa guardo muito mais [...] quando a matéria era mais de cálculo, mais objetiva assim aí eu ia melhor, eu já gostava mais de estudar. (CACTOS)

[...] Ontem o professor passou uma lista de exercícios já desliguei meu celular, peguei minha calculadorinha e fiquei, todo mundo saiu para o intervalo e eu continuei. Aí eu terminei, aí o professor começou a discutir sobre as questões. Cálculo né, que é uma coisa que pra mim faz mais sentido. (HERMIONE)

As falas expressam a necessidade de que o conteúdo a ser aprendido esteja ligado à prática profissional, atividade principal nessa etapa de vida desses estudantes (atividade profissional de estudo).

Chama a atenção que, quando alguns participantes percebem que não estão conseguindo atingir um bom desempenho em alguma disciplina, a estratégia é trancá-la para não reprovar.

Estava reprovando... tipo... reprovava por falta e aí “Ah, vou trancar!” Aí trancava um monte. E uma atrás da outra. daí toda semana eu ia trancando uma matéria. Era por semana. Trancava, só que daí eu não podia trancar tudo, senão o que que ia acontecer: se eu trancasse tudo eu ia trancar o semestre, só que quando eu fosse pro 7º, eu não ia pro 7º, eu voltava pro 6º, aí ia me complicar a vida. (ZÍBIA)

Eu tranquei custos, investimentos e... na verdade eu tranquei estatística por conta do Prof. B. [...] falei: não, não vou fazer agora. Aí eu tranquei, deixei mais pra frente. [...] Nesse semestre tá faltando isso aqui [mostra os dedos] para eu trancar [risos]. (ISAAC)

Daí tudo o que era com o Professor X eu quis trancar. O resto eu tranquei porque eu jogava a culpa no professor: é o professor, é o professor, é professor... (DEPELE)

Qualquer coisa desanima: nossa, vou trancar! (HERMIONE)

Porque realmente as matérias, não sei o que tá acontecendo nesse semestre, e pior não é só um que reclama, sabe... É geral! O incrível é que todo mundo reclama que esse semestre, quem pudesse teria trancado. (A.C.)

Foi recorrente, na fala dos participantes, a estratégia de trancar a disciplina ao perceber que não conseguiriam recuperar a nota ou quando não se adaptavam ao modo de lecionar do professor. Para Polydoro (2000), o trancamento de matrícula é uma modalidade de evasão escolar. Embora o estudante continue vinculado à instituição de ensino, ao solicitar o trancamento o estudante interrompe o curso; ou seja, não comparece às aulas e não realiza o pagamento da mensalidade (no caso das universidades privadas). Segundo Polydoro (2000, p. 128) “o procedimento de trancamento, independente de séries, turno ou curso de origem, é forte indicativo de mudança na vida acadêmica do universitário, pelo menos em relação à mesma instituição”. Isso quer dizer que a IES precisa estar atenta aos casos de solicitação de trancamento para entender os motivos que estão por trás do pedido.

Polydoro (2000) ainda analisa que o motivo do trancamento para a maior parte dos estudantes está ligado a questões financeiras. Por outro lado, o que influencia muito na decisão de permanência dos estudantes, mesmo em meio a dificuldades, é o ambiente social dentro da universidade (relação entre colegas e professores) e o compromisso com o curso (forte objetivo em obter a formação, pertencer à instituição e construir uma carreira profissional). A autora questiona o motivo real apresentado pelo estudante no momento do pedido de trancamento. Seria mesmo por questões financeiras ou isso está encobrindo outras razões? Em sua pesquisa de casos de estudantes que retornaram para a universidade depois do trancamento, estes explicaram que vários fatores influenciaram na decisão; isto é, não havia uma causa única, contradizendo o que os próprios estudantes apontaram no momento da solicitação. Dessa forma, “observou-se que não ocorre uma relação linear entre os motivos para a interrupção dos estudos, sua resolução e o retorno. Há um dinamismo de interações entre os aspectos externos, institucionais e pessoais que levam ao retorno” (POLYDORO, 2000, p. 136).

Polydoro (2000) sugere iniciativas proativas que podem ser aplicadas na universidade para que se possa evitar o trancamento e evasão definitiva: medidas

político-administrativas padronizadas; constância de avaliações institucionais; serviços de apoio ao estudante já nos períodos iniciais do curso (onde ocorrem o maior número de solicitação de trancamento); programas de integração do estudante à vida acadêmica; orientação profissional; aconselhamento psicológico; programas de apoio financeiro; capacitações para a administração do tempo; continuidade na comunicação da IES com o estudante com matrícula trancada; acolhida dos estudantes que retornam à universidade após o trancamento, entre outras ações.

Destaca-se, nessas iniciativas, o número de ações com o enfoque mais dialógico, de escuta e de relacionamento entre a comunidade acadêmica. Essas considerações reafirmam a necessidade de práticas mais colaborativas e que visam a reflexão para possibilitar a permanência com qualidade do estudante na universidade. A pesquisa de Polydoro (2000) indica dados extraídos de estudantes que trancaram um período inteiro e não apenas algumas disciplinas. Embora sejam situações diferentes, as conclusões da autora provocam a reflexão acerca dos motivos de o estudante trancar uma disciplina. Pensamos ser importante a escuta ativa do estudante por parte de um profissional qualificado para estabelecer diálogo, confiança e acolhida, além de incentivar a reflexão sobre possibilidades de resolução dos problemas. Trancar é a solução? Nesse sentido, é importante o estudante sentir que não está sozinho, que possui apoio.

Em relação ao apoio social e às relações que o estudante estabelece, a família é um fator de grande influência na vida acadêmica. A família influencia a escolha do curso (BARDAGI; HUTZ, 2008; CARVALHO; TAVEIRA, 2009) e também pode ser uma variável importante para que o estudante decida continuar ou não na universidade (BARDAGI; HUTZ, 2008). Carvalho e Taveira (2009) esclarecem que os pais são referência desde o momento de escolha do curso. Segundo as autoras “os pais exercem a sua influência, diretamente, através da relação que estabelecem com os filhos, e, indiretamente, através das atividades que promovem e em que participam na sua relação com o meio” (CARVALHO; TAVEIRA, 2009, p. 37). Os pais – e extensivamente as relações familiares – afetam a vida universitária do estudante, se este sente ou não acolhido, aceito em suas decisões e se recebe ou não apoio emocional.

Os participantes expressaram a influência dos pais na escolha do curso ou na sua relação com os estudos. Embora não tenha havido uma pergunta específica sobre a interferência dos pais na vida acadêmica dos filhos, quando indagados sobre a

escolha do curso ou sobre a atividade de estudo, a relação com os pais ou outras pessoas da família eram citadas. Os primeiros relatos denotam incentivo e apoio, o que ajudou no processo de escolha do curso:

E ele [o pai] falou: “um dia você vai assumir, independentemente de como seja, que profissão você tenha, você vai assumir” [sobre a empresa do pai], não que seja um peso, assim: toma para você! Mas assim... não que eu não quero... eu quero! Não que seja do tipo: pega aí e se vira... não... eu quero assumir porque eu acho assim: tem coisas lá dentro que eu com Administração posso ajudar mais do que eu sendo uma engenheira ou uma arquiteta. (DEPELE)

Quando eu comecei a trabalhar com meus irmãos na parte administrativa eu comecei a gostar disso. (A.C)

A minha mãe... ela também sempre tirou dez em tudo, sabe. Então ela sempre me cobrou isso de mim. Daí quando ela fez curso no SENAI, eu ia com ela, ela me levava também, então, quando eu ouvia não entendia nada porque eu era criança, né? Mas a mãe sempre me ajudou bastante na matemática principalmente, então eu sempre fui gostando, indo bem. (ROCK LEE)

Depele já tem planos de assumir a empresa do pai e A.C. sentiu gosto pela carreira administrativa ao trabalhar na empresa da família; para Rock Lee, a mãe sempre foi um exemplo positivo e o ajudava em Matemática – que, para este participante, foi uma disciplina que influenciou a escolha pelo curso de Ciências Contábeis.

Outros participantes, todavia, revelaram o contrário – a falta de apoio:

A minha mãe nunca foi de te falar: vamos sentar lá vamos fazer a tarefa... Se eu não fizesse não importava, mas eu queria fazer porque eu me sentia bem estudando [...] minha cunhada é contadora daí ela falou: sempre vai ter emprego, você vai se dar bem, tenta. Se você não conseguir você pode mudar para Administração na faculdade. Aí eu falei: então tá. (CACTOS)

Mas tudo é uma questão de conhecimento, de cultura, meus pais nunca foram de... meus pais são daquela época que você tem que fazer concurso, trabalhar no banco, né, então nunca tive esse incentivo. (MARTA M.)

[...] os meus pais nunca ligaram se eu estudasse ou não, tanto que quando eu fui fazer um Técnico, eu fiz um Técnico em Administração, meu pai falou: “Ensino Médio já é suficiente para você” [...]. E pra ele mulher não precisa estudar muito. Tinha uma cabeça muito machista. A minha mãe fala pra mim estudar [sic], só que como ela nunca teve estudo, ela não sabe como ajudar. (HERMIONE)

A família, principalmente os pais, são os primeiros a influenciar a imagem que o estudante tem de si. No decorrer do tempo outros atores sociais, como professores,

amigos e colegas, também interferem – mas os pais são sempre uma referência. Assim, o pai e a mãe de uma criança interferem na autoavaliação do filho por meio do valor que atribuem a ele e também no autoconceito que ele constrói (CAMARGO; DIAS, 2019), o que afeta suas escolhas futuras.

Em síntese, alguns pontos acerca da educação básica e do Ensino Superior, dentro do código ou categoria de análise “da passividade da educação básica ao ‘se vira’ na faculdade” foram observados com base nos relatos dos participantes da pesquisa:

- Em geral, os participantes tiveram uma boa vivência na educação básica, muitos com boas notas e todos sem histórico de reprovação;
- Seis dos nove participantes sofreram com a mudança drástica do Ensino Médio para o Superior;
- Cinco dos nove participantes fizeram críticas à qualidade do ensino na educação básica (Depele, Hermione, Marta M., Força e Zíbia); três realizaram comparações da relação professor-aluno nas duas etapas de ensino (Depele, Isaac e Cactos). Na educação básica, o professor era mais próximo e o aluno mais dependente; no Ensino Superior, os professores esperam que o estudante seja autônomo. A qualidade de ensino na educação básica e a necessidade de autonomia no Ensino Superior interferiram no desempenho acadêmico e na integração dos participantes na faculdade.

Com base nos dados listados acima, construímos indicadores, elementos interpretativos e explicativos, como:

- É importante levantar questões sobre a qualidade da educação básica para buscar a efetivação de políticas públicas, visando a melhoria do ensino que sabemos ser insuficiente. No entanto, em consonância com a concepção da PHC de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, acreditamos que, com mediação qualificada, o professor deve apresentar os signos, instrumentos, modos de agir, de estudar e de se relacionar próprios da universidade e da área profissional escolhida. O estudante não chega pronto nesses aspectos, seja ele proveniente de escola pública ou privada. Os conhecimentos teóricos e científicos apropriados na educação básica são importantes e, ao serem insuficientes, impactam no desempenho do

estudante. Acreditamos que, com a mediação qualificada e trabalho colaborativo, o estudante possui capacidade de expandir a sua zona de desenvolvimento atual, aprender e conseqüentemente se desenvolver;

- A relação professor-aluno, portanto, interfere no desempenho, precisando o relacionamento ser mais dialógico e próximo. Defendemos, novamente, a mediação qualificada e o incentivo à colaboração entre pares;
- Por outro lado, não é possível culpabilizar o professor. A relação entre professor-aluno é complexa, já que a avaliação boa ou ruim que o professor recebe do estudante depende do interesse do assunto e das emoções despertadas em cada estudante em relação ao estilo e comportamento do professor, ao conteúdo da disciplina, ao significado da disciplina para a carreira profissional, entre outros fatores. Como a pesquisadora também é professora no centro universitário onde foi realizada a pesquisa, os participantes sentiram a liberdade de citar os nomes de vários professores e/ou disciplinas, ora falando bem, ora criticando. Conclui-se, a partir daí, que uma parte da avaliação que o aluno faz do professor é particular e está ligada aos seus interesses e à sua subjetividade;
- O trabalho/emprego interfere sobremaneira no desempenho acadêmico. Todos os participantes revelaram dificuldades de conciliar trabalho e estudo. Estratégias de autorregulação da aprendizagem, planejamento de estudo e administração do tempo precisam ser ensinadas aos estudantes pelos professores ou por um serviço de apoio ao estudante;
- Quase todos os participantes expressaram não possuir hábitos de estudo. O entendimento das necessidades dos estudantes nessa fase de desenvolvimento (atividade de trabalho/estudo) pode ajudar os professores e as IES a sistematizarem conteúdos alinhados ao sentido e significado que os estudantes atribuem à vida acadêmica. Mais estudos sobre essa fase de desenvolvimento e sobre a periodização do desenvolvimento são recomendados;
- Comportamentos que levam à evasão do estudante, como o trancamento de matrícula, precisam ser melhor compreendidos, já que é uma prática recorrente quando percebem que estão desmotivados ou com baixo desempenho;

- A família foi citada em vários relatos, mesmo não sendo foco específico de questionamento. A família influencia na escolha do curso e no autoconceito que constroem. Sugere-se espaços de aconselhamento nos quais estudantes possam se expressar em relação aos seus relacionamentos dentro e fora da universidade.

Outra categoria analítica é foco de análise neste trabalho de pesquisa: a atividade reflexiva, que é detalhada no tópico a seguir.

5.4.2 Atividade reflexiva

Princípios da TAR foram colocados em prática com o objetivo de intervir nos modos de ação dos estudantes que apresentavam baixo desempenho acadêmico, ou seja, que apresentavam histórico de reprovação em uma ou mais disciplinas. Sendo assim, por meio das entrevistas e dos encontros do grupo de apoio social, os participantes foram levados a refletir sobre o seu histórico escolar, suas práticas de estudo e sobre as dificuldades encontradas no Ensino Superior. Além disso, foi importante que os estudantes compreendessem as causas de seus problemas e seus recursos pessoais para superá-los, para então construir novos modos de ação para lidar com as situações que levaram ao baixo desempenho acadêmico.

A categoria de análise “atividade reflexiva” (código pai) foi subdividida em quatro outras subcategorias (códigos filhos): consciência, emoção, sentido e significado e autoconceito. Essas subcategorias de análise foram definidas no momento de planejamento da metodologia da pesquisa, isto é, antes do contato com os participantes.

Consideramos que as categorias sentido e significado, consciência, emoção e autoconceito estão interligadas e em estreita relação com o processo de atividade reflexiva. A parada para a atividade de reflexão possibilitou a ampliação da consciência acerca do contexto em que se encontravam os participantes, das suas atividades, das suas dificuldades e a causas destas. Permitiu também a ampliação da autoconsciência, da percepção e do conceito que os participantes fazem de si mesmos (autoconceito). As emoções foram despertadas e tratadas durante o grupo de apoio; foram motores para que as etapas da atividade reflexiva se desenrolassem, pois os participantes demonstraram curiosidade, interesse e motivação para as

atividades propostas. Para o enfrentamento das dificuldades e a construção dos novos modos de ação, foi preciso que os participantes compartilhassem e compreendessem o sentido e significado que atribuíam ao baixo desempenho acadêmico, para assim ressignificar e desnaturalizar suas dificuldades, seu autoconceito, suas potencialidades e então orientarem-se a novos modos de ação. O processo de compartilhar com colegas abre a possibilidade de desnaturalização das dificuldades, pela razão que ele percebe e sente que suas dificuldades têm origem em sua história na escola e na vida.

5.4.2.1 Consciência

A categoria consciência foi criada porque, de acordo com nosso entendimento, a reflexão promovida em todas as fases da pesquisa utilizando os pressupostos da TAR suscitou a tomada de consciência. Por meio das conversas e trocas, os participantes foram tomando consciência das atividades que estavam realizando, dos seus modos de ação que resultaram em dificuldades, das causas dessas dificuldades e dos recursos que já possuíam para enfrentar os problemas, o que os orientou em direção ao plano de novos modos de ação.

De acordo com Anjos (2019), o acesso à consciência se dá pela atividade mediada por instrumentos de trabalho ou pela linguagem, sendo a consciência o psiquismo em atividade. Dessa forma, a proposta de incentivar a reflexão por meio do diálogo – que ocorreu durante as entrevistas e os grupos de apoio – e por meio das expressões artísticas – colagens, desenhos e músicas – fez com que os participantes “colocassem seu psiquismo em atividade” para tornar conscientes as dificuldades encontradas no Ensino Superior e suas causas, bem como os modos de superá-las.

Em todos os encontros do grupo de apoio social, os participantes foram convidados pela pesquisadora a ouvir músicas relacionadas ao tema de cada encontro. No primeiro momento foi apresentada a música *O pequeno burguês*, de Martinho da Vila, com objetivo de promover a reflexão acerca das dificuldades encontradas pelos estudantes em uma universidade privada. No segundo encontro foi executada a música *Tocando em frente*, de Almir Sater e Renato Teixeira, para os participantes identificarem em suas histórias recursos próprios para enfrentar as causas das dificuldades. No terceiro encontro foi tocada a música *Tente outra vez*, de Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta, para sensibilizar os participantes a

elaborarem novos modos de ação para o enfrentamento das dificuldades. Por fim, no quarto momento, foi apresentada a música *Encontros e despedidas*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, com vistas a promover a reflexão sobre as idas e vindas com a execução de novos modos de ação, sobre os efeitos dos encontros e as aprendizagens que ficaram com a experiência do grupo de apoio.

Foram também propostas atividades como colagens e desenhos para que os participantes se expressassem por outras linguagens, não só a fala. Por meio da arte os participantes foram levados a refletir e depois compartilhar com o grupo sobre suas vivências.

Para Anjos (2019) a arte autoriza a expressão da emoção, o que também propicia a conscientização da atividade para além do entendimento da aparência do fenômeno. O fenômeno do qual tratamos nesta pesquisa diz respeito ao baixo desempenho acadêmico. A arte incitou a reflexão para se chegar na conscientização da essência do problema dos participantes, ou seja, na causa do baixo desempenho: “o papel da arte é produzir nas pessoas um efeito que as distancie de sua cotidianidade, que possibilite o indivíduo experimentar algo que está além de suas experiências diárias” (ANJOS, 2019, p. 27).

É preciso deixar claro, porém, que a arte (as músicas, as colagens, os desenhos) não foram o objeto de nosso estudo. Essas linguagens artísticas não foram interpretadas; elas mediarão e foram instrumentos para a reflexão e a tomada de consciência, importantes categorias da atividade reflexiva. Essa nossa asserção vai ao encontro do que Rubinstein (1976, apud Anjos 2019) define sobre o objeto de estudo da psicologia:

[...] atividade não é tema da psicologia [...], o tema da psicologia é o psiquismo. A questão está em como estudá-lo: a) a partir de uma manifestação metafísica e a priori; b) a partir de uma manifestação biologizante e maturacional/evolucionista ou; c) dentro da atividade em que se forma e se manifesta. A psicologia histórico-cultural segue esse terceiro caminho. (RUBINSTEIN, 1976 apud ANJOS, 2019, p. 31).

O caminho percorrido por esta pesquisa foi o estudo de categorias importantes, como a consciência, dentro do processo da atividade reflexiva. Sobre os efeitos das atividades propostas, de acordo com os relatos dos participantes:

No meu caso, acho que essas atividades ajudam no autoconhecimento. O segredo pra você viver bem é o autoconhecimento. Se você se conhece não tem barreira pra você. Agora se você não se conhece aí fica difícil enfrentar as dificuldades. Essa atividade é bacana por causa disso. Hoje em dia ninguém para pra se autoconhecer, se ver, o que tá acontecendo. Só correria e fazer o que as pessoas estão mandando. (MARTA M.)

Essas atividades fazem com que a gente se sinta mais leve e sair daqui com outro pensamento. Eu pelo menos, hoje eu cheguei tão cansada e as atividades fazem a gente ver que vale a pena o nosso cansaço. A gente luta, a gente conquista, a gente sai daqui diferente, sai com forças pra lutar de novo. Vê que vale a pena. (FORÇA)

Quando a gente coloca tudo no papel as conquistas que a gente teve, a gente para pra pensar e consegue perceber que essas conquistas que a gente já teve foram bem mais difíceis que os problemas que a gente tem [hoje]. (ROCK LEE)

Esses relatos são exemplos de reflexões reveladas ao final dos encontros, momentos em que os participantes eram convidados a sair do cotidiano, da correria do dia a dia, para parar e pensar e olhar para si e para o outro.

Há de se destacar que os participantes já cursavam na faculdade há algum tempo (os estudantes com menos tempo na faculdade estavam no 5º período) e já vinham passando por um processo de amadurecimento. Pôde-se perceber que todos os participantes, de alguma forma, já haviam constatado em si a necessidade de mudança para a melhoria do seu desempenho e vinham tomando ações diferentes para resolver seus problemas acadêmicos. Sendo assim, as falas dos participantes expressam a percepção de que estão alcançando um nível de desenvolvimento maior do que quando iniciaram no centro universitário:

Na faculdade você amadurece muito. Eu tinha 17 anos na época, então para mim qualquer coisinha era o professor [o culpado]! [...], mas primeiro eu vou entender se é comigo, se eu não estou entendendo muito bem ou se é você que não tá passando muito bem. Aí quando eu entendo que sou eu, daí eu fico mais assim... vou buscar uma alternativa de modificar. Antes não, a culpa era do professor, eu não sei de nada. (DEPELE)

Me sinto mais motivado, esse ano me sinto mais motivado para fazer as coisas, né, estudar realmente de verdade. Eu tinha mais a mentalidade de empregado. Hoje não. Hoje eu tenho uma visão mais ampla. (A.C.)

Antes eu estava mais... ah... empurrando, entende? “Ah, tem que fazer tem, deu, deu, não deu... beleza”. Agora não, pega uma coisa pra fazer, faça direito, nesse sentido. Rasgando dinheiro (risos). Querendo ou não, é um ano e meio, né? O gasto... [um ano e meio a mais além do tempo da faculdade por conta das dependências]. Então tem que valorizar o que eu não valorizei anteriormente, tem que valorizar agora. Já estou pagando pela segunda vez. Aonde eu estava com a cabeça de não fazer direito. (ZÍBIA)

Quando eu entrei na faculdade ainda tinha essa visão [de querer curtir] só que depois do segundo ano, que foi quando eu me dei conta de que eu peguei as duas primeiras dependências, que eu vi que eu estava falhando, que eu me dei conta que realmente é diferente então eu nossa, mudei completamente. Mudei círculo de amizade, lugares onde eu vou. [...] muda completamente [...] por questão de conteúdo mesmo de papo. Aí eu não sei dizer se é a faculdade ou se é a idade. (MARTA M.)

[...] muita coisa mudou na minha vida, não sou mais aquela pessoa tímida: se o professor falar “ah você tem que dar um recado para a turma”, eu: “gente, gente, vamos prestar atenção”. É tranquilo hoje para falar na frente dos outros, antes era a morte. Foi aos poucos, a faculdade me ajudou muito. E as amigas também me ajudaram bastante. Tipo, quando eu apresentava, ficavam do meu lado, passam uma segurança. (HERMIONE)

Esses relatos expressam o indicador de que os participantes já vêm tendo consciência de sua autorresponsabilidade quanto ao processo de aprendizagem, bem como da mudança de pensamentos, de gostos e de atitudes. Marta M. afirma não saber se a mudança ocorreu por conta da faculdade ou da idade; na verdade, trata-se um conjunto de fatores envolvidos com a mudança de interação social, de contexto e de acesso a material científico. Para Garcia e Pan (2019):

O grau de desenvolvimento atingido faz com que o indivíduo avance em direção a uma nova situação social, a partir da qual se lhe revelam novas facetas da realidade, instauram-se novas relações interpessoais, condicionam-se novas possibilidades de apropriação da experiência social e de objetivação e um novo tipo de atividade lhe é demandado. (GARCIA; PAN, 2019, p. 117).

Os autores explicitam o processo de mudança que ocorre nas relações, no comportamento e no pensamento em razão do desenvolvimento pessoal que acontece no período em que o estudante está na universidade. Ressaltam ainda apontam que “a linguagem da esfera profissional é uma das ferramentas importantes a produzir mudanças qualitativas nas funções psicológicas dos universitários, atuando de modo global nas suas formas de pensamento e em suas motivações” (GARCIA; PAN, 2019, p. 119).

Sob a mesma perspectiva, Roldão et al. (2020) indicam que “no contexto universitário, novos signos são apresentados e podem transformar a cosmovisão dos estudantes, modificando sua forma de se comportar e atuar no mundo” (p. 49). Tais concepções, portanto, fundamentam as narrativas dos participantes sobre a percepção do próprio amadurecimento enquanto estudante no centro universitário. Por meio da atividade de estudo e das interações que ocorrem no meio acadêmico, o estudante amplia a consciência que tem de si e do seu entorno.

A consciência que o estudante tem de si, das suas vontades, interesses, do que já é capaz de fazer sozinho e do que precisa evoluir o ajudará a se desenvolver, e o professor pode propor atividades que o motivem a se superar e a usar conscientemente os conhecimentos apreendidos. (ROLDÃO et al., 2020, p. 53).

Todo o processo de amadurecimento que ocorre na faculdade junto com a mediação adequada (seja do professor, de colegas ou do grupo de apoio, como no caso desta pesquisa) viabilizam ao estudante a tomada de consciência acerca do que é ainda problemático, quais os pontos sobre os quais tem agência para alteração e em que momentos precisa de ajuda, como fica claro na fala de Depele:

[...] eu peguei a minha primeira dependência, em Matemática Básica, aí, como eu estava com 17 anos, eu acho hoje que foi imaturidade da minha parte. Então ele sempre falava [professor]: “Leia o conteúdo, leia a matéria, não queira que eu dê a matéria de mão beijada para você que você não vai aprender, você tem que aprender, tem que ir lá e ler, ler, ler quantas vezes for necessário, fazer, fazer, fazer e depois eu te explico, aí você vai entender, porque não adianta te dar de mão beijada que você não vai entender o que eu estou falando”. Aí que eu aprendi que tinha que pegar o conteúdo, que eu tinha que ler o conteúdo para daí perguntar para o professor. É mais estimulante porque posso aprender. (DEPELE)

A.C. também confia o seu processo de mudança e tomada de consciência. Nem sempre é no ambiente universitário que ocorrem os *insights*. Esses momentos podem acontecer em qualquer lugar e influenciar diversos aspectos da vida, conforme alegam Zaretskiy, V. K. e Kholmogorova (2017) ao apresentar o conceito de modelo multivetor. Para A.C., após o rompimento com a namorada e a experiência de escalar uma montanha ficou claro a agência que possui na realização de mudanças positivas em vários aspectos da própria vida, incluindo na faculdade, como revela o seu relato:

Novembro fui fazer uma viagem com uns amigos para Florianópolis, né, uma cidade bem turística, a gente conheceu muita coisa tal e ali percebi que eu não dependo de uma pessoa para viver, eu posso conseguir as minhas coisas realmente pelos meus próprios esforços. A gente escalou uma montanha lá, que eu achei que eu não ia conseguir [risos]. Essa viagem me ajudou bastante, porque a gente fez bastante desafios, caminhamos bastante, subimos montanha, pedras, realmente me desafiou muito. (A.C.)

Segundo A.C., depois dessa experiência ele passou a se dedicar mais aos estudos, criou uma rotina de leitura e de resposta a exercícios acadêmicos, pois percebeu que consegue mais, que pode enfrentar as situações difíceis.

Para Zíbia, o processo de mudança iniciou no sexto período da faculdade:

[...] no sexto, que bateu o desespero. O que que eu estou fazendo? No sexto eu comecei faltando, daí vi que já estava afundando tudo. Aí eu “Opa, porque eu estou assim?” Eu tento refletir outra coisa: “Eu estou bem, tenho onde morar, pago as minhas contas, tenho condição de fazer o que eu quero, tenho minha família, tenho saúde... tem outras pessoas que têm uma condição extremamente pior que eu. Então, do que estou reclamando? (ZÍBIA)

Foi a partir desse momento que Zíbia percebeu que precisava mudar suas atitudes.

Outra participante, Cactos, explica o processo de reflexão sobre a causa de sua reprovação:

Foi muita sem vergonhice, daí eu fiquei bem chateada, porque não foi porque eu estava com dificuldade na matéria, foi porque eu não me dediquei, foi por isso que eu fiquei mais brava ainda comigo, faltou dedicação. Por exemplo: peguei DP e eu fiquei muito chateada por duas coisas, uma porque eu só tinha um objetivo que ela não pegar DP e outra que eu vou ter que pagar tudo de novo uma matéria que eu já poderia ter aproveitado. E não foi por culpa de professor não foi por culpa da matéria ser difícil, foi por minha culpa. E é isso que me deixa chateada. Então eu acho que eu amadureci bastante nesse sentido, de achar que antes era fácil era tudo legal, mas não é, tem que ter responsabilidade. [...] Esse é meu erro também, eu não estipulo metas. Ah hoje eu preciso estudar auditoria, vou começar a estudar pra isso. Quando eu fui fazer a prova pro CRC [Conselho Regional de Contabilidade] eu estudei muito. Eu peguei o edital, li o edital, vi mais ou menos o que ia cair, fui estudando, estudando por conta própria e consegui passar. E eu fui muito bem em custos. Isso que eu não consegui entender. E peço por não ter um objetivo, de não focar naquilo, “ah não, o meu objetivo é não pegar DP”, mas eu não estudo, então eu vou pegar, não tem como. Que nem: o meu objetivo era passar no CRC, vou estudar... eu só preciso estudar para passar, então eu estudei, fui lá e passei. Eu preciso criar um método de estudo. (CACTOS)

Cactos revela consciência do que precisa (ou precisava ter feito) para não reprovar. Compreende que precisa de método de estudos e estipular metas, pois percebe que é capaz de conseguir bons resultados, já que conseguiu passar na prova do CRC (Conselho Regional de Contabilidade) na primeira tentativa, antes mesmo de concluir o curso.

Da mesma forma, Hermione também conseguiu perceber a causa de suas dificuldades:

[...] eu tenho uma preguiça muito grande de estudar. Eu acho também que eu tenho medo de estudar e não ir bem, estudar, estudar e não adiantar de nada. Já aconteceu várias vezes de eu estudar durante dias e dias e chega na prova eu ir mal. Eu quero responder rápido, quero terminar o quanto antes e vou atropelando tudo, vou fazendo tudo errado. (HERMIONE)

As narrativas aqui apresentadas demonstram características comuns entre todos os participantes da pesquisa:

- Desde a primeira entrevista com a pesquisadora, demonstraram consciência dos fatores que influenciaram a repetência, bem como da própria parcela de responsabilidade por estarem nessa situação;
- Nenhum deles tinha dificuldades de aprendizagem; pelo contrário, demonstraram ser capazes de atingir bons resultados acadêmicos;
- Já indicavam ações que estavam em andamento para enfrentar as dificuldades de desempenho – o grupo de apoio gerou curiosidade e interesse por ser um estímulo a mais em direção à mudança;
- Haviam tomado a decisão de fazer diferente e precisavam de apoio para compreender o “como fazer”;
- São pessoas com compromissos, planos, desejos e sonhos, que querem fazer melhor.

Embora a presença dos participantes na pesquisa tenha sido retribuída com a oferta de horas de atividades complementares, acreditamos que a participação foi voluntária. O fato de alguns participantes concordarem em comparecer nos encontros em grupo, demonstra que tinham real interesse em perceber suas dificuldades para posteriormente superá-las. Desse modo, nossa experiência corrobora os achados de Zaretsky, V. K. (2016). O autor afirma que a voluntariedade do estudante é um recurso importante para o sucesso da atividade. Na experiência que teve com as escolas de verão na Rússia, período em que formulou junto com colaboradores a TAR, Zaretsky, V. K. (2016) percebeu que o fato das crianças se voluntariarem ao programa, com interesse em aprender e mudar, foi a base importante para que elas superassem graves problemas com a alfabetização.

Já no primeiro encontro do grupo de apoio os participantes relataram as dificuldades que encontravam no centro universitário. Expuseram situações institucionais, frente às quais não possuíam tanta agência (didática do professor, metodologia inadequada, aulas que não despertam o interesse e outros problemas que já foram relatados na presente dissertação). Embora esses aspectos impactem o desempenho acadêmico, a pesquisadora solicitou que os participantes refletissem sobre causas de dificuldades que eles próprios teriam possibilidade de mudar. Assim,

as três principais causas das dificuldades acadêmicas apontadas pelos participantes foram: falta de foco, concentração e má administração do tempo. As narrativas a seguir ilustram a situação:

Tem algumas vezes que a minha cabeça tá vazia, os professores falam, falam, entra por um ouvido e sai por outro. Eu tento focar nos estudos, vou prestar atenção hoje, aí meu celular apita, aí eu vejo uma coisa, aí de repente começo a jogar, eu perco muito o foco. [...] Em casa eu não consigo ficar muito focada. (HERMIONE)

Quando a aula tá muito teórica, muita explicação, aí realmente eu saio um pouco dali, não é celular, não é conversa paralela, por mais que eu tente focar, eu não consigo. [...] um pouco acho que atrapalha é a minha distração. Uma coisa que eu sempre fui e sou até hoje – eu sou muito distraída. É um pouco da minha personalidade, eu não consigo me concentrar em alguma coisa se tiver barulho em minha volta. Eu acho que isso me atrapalhou bastante e atrapalha até hoje na hora de absorver conteúdo. (MARTA M.)

Eu tenho dificuldade de sentar e estudar. Em vez de sentar e estudar para essa matéria eu fico tipo ah... vou lá assistir um filme, né? Depois eu vejo... viajo muito rápido nas matérias: as que eu não goto muito e tenho que estudar. (A.C.)

Quando a gente percebe a gente tá lá no mundo da lua. Uma matéria que eu não gosto muito, já estou em outro ambiente [...] às vezes nem desligando o celular funciona porque a cabeça viaja. Já aconteceu de eu desligar o celular e “vou prestar atenção”. Quando eu vejo, estou desenhando no caderno. Meu caderno é cheio de desenhos. (DEPELE)

Eu estou estudando e às vezes qualquer coisa que acontece, já perdeu o foco, já era o que eu estava estudando. [...] por exemplo, na aula de segunda: O professor está falando e aí só lê *slide*, aí de repente bate um texto gigante, começa a ler o texto, eu só vou dar uma olhadinha no celular e, de repente, eu estou jogando [risos]. É mais forte do que eu às vezes, porque fica muito chato, dá vontade de pular lá de cima de tão chato que é. (HERMIONE)

Na verdade, manter a concentração é muito difícil mesmo. A minha turma de manhã tem oito pessoas, não se escuta nada, mesmo assim o professor está falando e eu... quando eu volto, já encerrou o assunto. Você vai perguntar o que o professor acabou de falar... você não consegue manter o foco. (ISAAC)

O foco, porque ao mesmo tempo que eu tenho um objetivo, eu não sou totalmente focada naquele objetivo pra mim. [...] E administrar tempo, porque o meu problema é falar assim “ah, mas não dá tempo”. Eu sei que dá. Se eu ficar uma hora no celular, dá tempo. Agora se eu parar uma hora pra estudar, não dá tempo. Talvez eu teria que ter colocado ali prioridades também, porque eu coloco algumas coisas que não tem nada a ver como prioridade. (CACTOS)

O meu [problema] é o tempo, que eu tenho pouco, por causa da correria, o excesso de trabalho. (ROCK LEE)

A tal falta de tempo, que eu sei que tem tempo, mas eu sempre dou desculpa, fico no celular, vejo Instagram ou querendo ver outras coisas que me tira totalmente do foco. Dar prioridade para outras coisas. Eu acho que estar conversando com o vizinho é mais importante que estar estudando, ou ir no mercado com a minha mãe... poderia estar estudando. (FORÇA)

Chama a atenção nesses relatos a dificuldade comum com o foco na aula ou no estudo, a concentração e a administração do tempo entre vida pessoal, faculdade e trabalho. Outra questão relevante é que o foco e concentração diminuem sobretudo nos casos em que a disciplina ou professor são considerados desinteressantes.

Segundo Leite e Ferracoli (2019), a atenção é a função psicológica superior responsável pelo direcionamento e seleção dos estímulos recebidos pelo ambiente por meio do processo de percepção. O ambiente contém uma infinidade de estímulos e o indivíduo, para organizar o comportamento e direcioná-lo a um fim específico, necessita eleger uma figura, ou seja, o foco da sua atenção. “A atenção, portanto, é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente” (LEITE; FERRACOLI, 2019, p. 2). Além disso “ao participar de outras funções como o pensamento, a memória, a imaginação, os afetos e outras – abre a possibilidade para o comportamento orientado para fins específicos” (LEITE; FERRACOLI, 2019, p. 2).

O indivíduo aprimora a atenção desde uma forma involuntária, enquanto criança, quando a atenção muda de foco constantemente com as mudanças de sons, imagens, contrastes, luz, etc.; até a atenção voluntária a partir da adolescência. A atenção voluntária, de acordo com Vygotski (2000), é um “processo volitivo de domínio da conduta” (p. 223, tradução nossa). Para o autor, a atenção voluntária exige esforço do indivíduo e intenção consciente de direcionar a atenção para um dado objeto.

A atenção voluntária é desenvolvida em cada pessoa de forma não natural, ou seja,

[...] contingente a leis gerais do desenvolvimento cultural e de formas superiores de conduta. Isso significa que a atenção voluntária, tanto por sua composição, como por sua estrutura e função, não é o simples resultado do desenvolvimento natural, orgânico da atenção, e sim o resultado de sua troca e reestruturação pela influência de estímulos externos. (VYGOTSKI, 2000, p. 224, livre tradução nossa).

No início da vida, os adultos orientam a atenção da criança por meio da linguagem (palavras e gestos); posteriormente, ela aprende a orientar sua própria atenção. Ou seja, assim como acontece com o desenvolvimento das outras funções psicológicas superiores, a atenção voluntária é um fenômeno social – o indivíduo é orientado pelas pessoas que o cercam e, mais tarde, esse indivíduo se apropria desses modos de orientação. O domínio da atenção voluntária, portanto, perpassa o “domínio de nossas próprias reações com a ajuda de diversos meios. [...] O que mais

caracteriza o domínio da própria conduta é a escolha [...] a escolha tem a mesma essência que o ato volitivo” (VYGOTSKI, 2000, p. 285, livre tradução nossa).

Como em qualquer outro processo de desenvolvimento psíquico, o desenvolvimento da atenção involuntária em direção à atenção voluntária ocorre na atividade do indivíduo, sendo essa atividade guiada por motivos (LEITE; FERRACOLI, 2019). Cada faixa etária é constituída por uma atividade dominante e, para que se desenvolva a atenção voluntária, é imprescindível que o motivo da atividade seja consciente e tenha sentido para o indivíduo.

Ao analisar o que os autores apresentam (LEITE; FERRACOLI, 2019; VYGOTSKI, 2000) e comparar com o relato dos participantes da pesquisa, que afirmam que possuem dificuldade em focar (dirigir a atenção a um ponto específico, o estudo) e em concentrar-se (dedicar atenção), entendemos o quanto é difícil a atenção voluntária quando o conteúdo carece de sentido e as tarefas solicitadas pelo professor são impostas sem o estudante entender o motivo delas (LEITE; FERRACOLI, 2019). Nessas circunstâncias é compreensível que os estudantes se dispersem e deixem de participar nas aulas.

Reforçando a concepção de que o estudante necessita entender o sentido dos seus estudos para dedicar-se a eles, Pan (2020) afirma que

A consciência das ações empreendidas na formação é o que promove a motivação e seu direcionamento – como a reflexão sobre um texto lido e suas relações com a futura profissão –, pois a ação mediada pode produzir consciência na medida em que se faz perguntar sobre o sentido da atividade. (PAN, 2020, p. 193).

Mas de quem é a culpa? Do professor, que não deixa claro os objetivos e os sentidos dos conteúdos para a carreira profissional? Ou do aluno, que parece não se esforçar? Não há culpados, mas há responsabilidades referentes ao papel de cada um – o de professor e o de estudante. No tocante ao professor, é importante que este deixe claro os motivos e os sentidos dos conteúdos a serem trabalhados para a atividade profissional. Para Leite e Ferracoli (2019, p. 20), nessa fase de vida do estudante que envolve a saída da adolescência e início da vida adulta, “a atividade docente deve ser intencional, direta e não espontânea, já que a formação dos conceitos científicos também tem relação direta com a qualidade da educação escolar e da atenção voluntária propriamente dita”.

Por outro lado, é indispensável que os próprios estudantes reflitam sobre os motivos pessoais de estarem cursando uma faculdade.

Isso significa que o estudante também precisa implicar-se em seu próprio processo de aprendizagem com intencionalidade, atuando sobre si mesmo com a utilização dos signos disponíveis, colocando-se presente para aprender com os ensinamentos ministrados pelo professor e trocando informações pertinentes com os seus pares. [...] A instituição de ensino e os docentes também podem auxiliar os estudantes a compreender o papel ativo que possuem em seu próprio processo de aprendizagem, que deve ser multidimensional. (ROLDÃO et al., 2020, p. 51).

O estudante, portanto, possui um papel ativo, sendo capaz de orientar a sua atividade, desde que reflita sobre si mesmo, suas forças e fraquezas para que então trace modos de ação mais alinhados aos seus anseios e motivos.

Outra dificuldade levantada foi a administração do tempo: por conta da vida agitada e de ter que conciliar emprego, faculdade e vida pessoal, todos os participantes reclamaram do tempo:

[...] trabalho muito e tem pouco tempo para estudar. (HERMIONE)

[...] você tem aquela rotina né, sai super cedo, só que a rotina é direto assim, saí do trabalho pra faculdade, então as pessoas falam “Ah, mas tem que arrumar um tempo na hora do seu almoço” [risos]. (A.C.)

[...] eu acho que eu tenho que colocar disciplina, arrumar o meu horário. Eu sei que dá tempo de tudo, só que eu me desespero. Acho que tenho que me focar mais, me dedicar mais na faculdade. Eu sou muito relaxada com a faculdade. Ou eu faço de uma vez ou eu não faço. (FORÇA)

Todos aqui mais ou menos a mesma coisa: falta de tempo, foco, os objetivos, as metas, tudo mais ou menos a mesma coisa. [...] Pra ajudar mais é dedicar um pouquinho mais de tempo pra estudar em casa mesmo. Porque agora eu não faço mesmo porque eu chego cansado, só quero saber de descansar. Então se eu tirar pelo menos uma horinha a mais ou qualquer tempinho a mais, seria com certeza de grande ajuda. (ROCK LEE)

A esse respeito, em uma pesquisa com estudantes de secretariado, Boguslawski e Oliveira (2012), indicam que 57% dos participantes declaram que frequentemente respondem *e-mails*, mensagens de celular e outras tarefas sem importância ou urgência de forma imediata. Além disso, 58% afirmam que deixam para resolver suas tarefas bem perto do tempo se esgotar, ou seja, acabam deixando suas entregas para última hora. As autoras concluem que o maior problema não é o tempo, e sim o comportamento dos estudantes (BOGULAWSKI; OLIVEIRA, 2012).

Em outro estudo, pesquisadoras trabalharam com diário de bordo com 18 estudantes de psicologia, sendo que 14 deles incluíram o tema administração do tempo como variável importante para a adaptação ao Ensino Superior (SOUZA; LOURENÇO; SANTOS, 2016). As autoras afirmam que a administração do tempo foi um dos três temas de maior destaque apresentados pelos participantes. Faro (2013) pesquisou 2150 estudantes brasileiros de mestrado e doutorado sobre a percepção de bem-estar e, como resultado, aponta que, junto com questões financeiras, a falta de tempo é o maior estressor entre esses participantes. A adequada administração do tempo, segundo o autor, é de grande relevância para melhorar os níveis de bem-estar subjetivo entre os pós-graduandos (FARO, 2013). Essa conclusão, certamente, pode ser estendida para os estudantes universitários.

O tempo é um recurso escasso para todos os participantes, pois oito deles trabalham. A falta de tempo causa estresse e baixo desempenho; no entanto, os participantes também relatam que é possível administrá-lo.

[...] pra organizar meu tempo, porque a gente sempre tem, só não sabe organizar. Eu organizei tudo e deu certo. (CACTOS)

Agora eu dou um jeitinho arrumar um tempo eu dou um jeito no período da manhã não fico mais arrumando mais uma desculpa, ah, porque eu vou fazer isso primeiro. Eu agora eu estou me obrigando arrumar um tempo. (HERMIONE)

Esse é o lado que eu mais consigo ver agora: eu tenho tempo pra tudo, é só saber administrar o tempo. (FORÇA)

Os próprios participantes admitem que, não raras vezes, gastam o tempo com jogos no celular, mensagens de aplicativo e redes sociais. Esse tipo de comportamento prejudica a produtividade e pode levar ao baixo desempenho. Não é possível alterar a quantidade de tempo tampouco desligarem-se do emprego para aumentar o tempo de estudo, já que quase todos pagam a própria faculdade. Assim, em concordância com Boguslawski e Oliveira (2012), que afirmam que são os comportamentos quanto ao tempo que precisam ser melhor organizados, acreditamos que a administração do tempo é uma forma de domínio da própria conduta. Segundo Vygotski (2000, p. 285, livre tradução nossa), “o que mais caracteriza o domínio da própria conduta é a escolha”.

Ao abordar a educação de crianças com algum tipo de deficiência como, por exemplo, surdez ou falta de visão, Vygotski (2000) defende que não se pode focar na

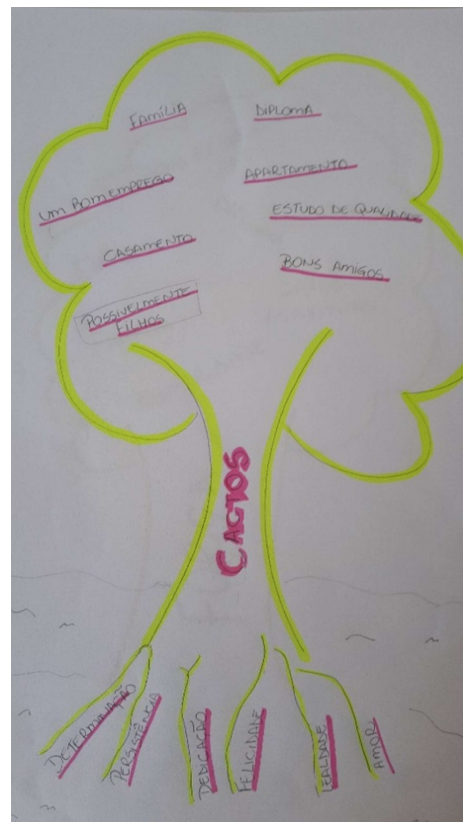
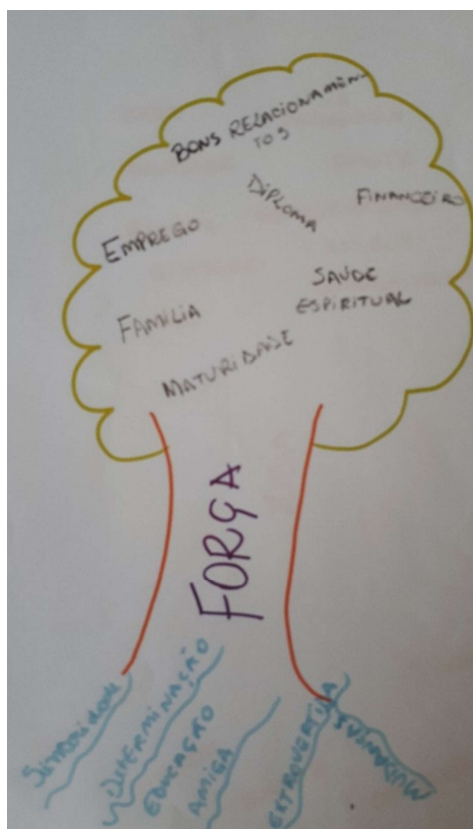
carência, na privação ou na escassez de recursos psicofisiológico, e sim concentrar-se em meios e ferramentas culturais para desenvolver toda e qualquer pessoa. Do mesmo modo, realizando um paralelo com o pensamento desse autor, consideramos que as dificuldades de foco, concentração e gestão do tempo dos participantes da pesquisa podem ser melhor administradas utilizando-se outras vias não naturais, aprendidas em colaboração com outras pessoas. Seria o que Vygotski (2000) chama de “dominar os meios externos da cultura” (p. 313) – nesse sentido, para o autor, é preciso que “se analise positivamente sua personalidade e a possibilidade de criar vias de desenvolvimento colaterais” (p. 313).

As vias de desenvolvimento colaterais, no caso desta pesquisa, se referem aos novos modos de ação e à utilização de novas estratégias para dar conta das dificuldades que os participantes relataram. Novos modos de ação foram pensados para lidar com administração do tempo dos participantes, como: organização de listas, definição de horário fixo de estudo, utilização de aplicativos e agendas virtuais, ativação de avisos de compromissos no *smartphone*, etc. Para isso foi importante a conscientização do problema e dos pontos positivos da própria personalidade, bem como a escolha, decisão pessoal e compromisso com o que propuseram como novos modos de ação.

Durante o grupo de apoio os participantes foram encorajados a refletir também sobre as características positivas que possuem e que os levaram a alcançar conquistas de diversas naturezas. Acreditamos que essas características são recursos pessoais dos participantes e indicam a zona de desenvolvimento atual. O que é interessante notar, porém, é que os participantes não pareciam ter tanta consciência sobre aquilo que já dominavam, que já eram capazes de resolver e sobre os resultados positivos que já obtiveram. Parece que o foco de atenção estava na falta, no que ainda não conseguiam, no que precisariam melhorar.

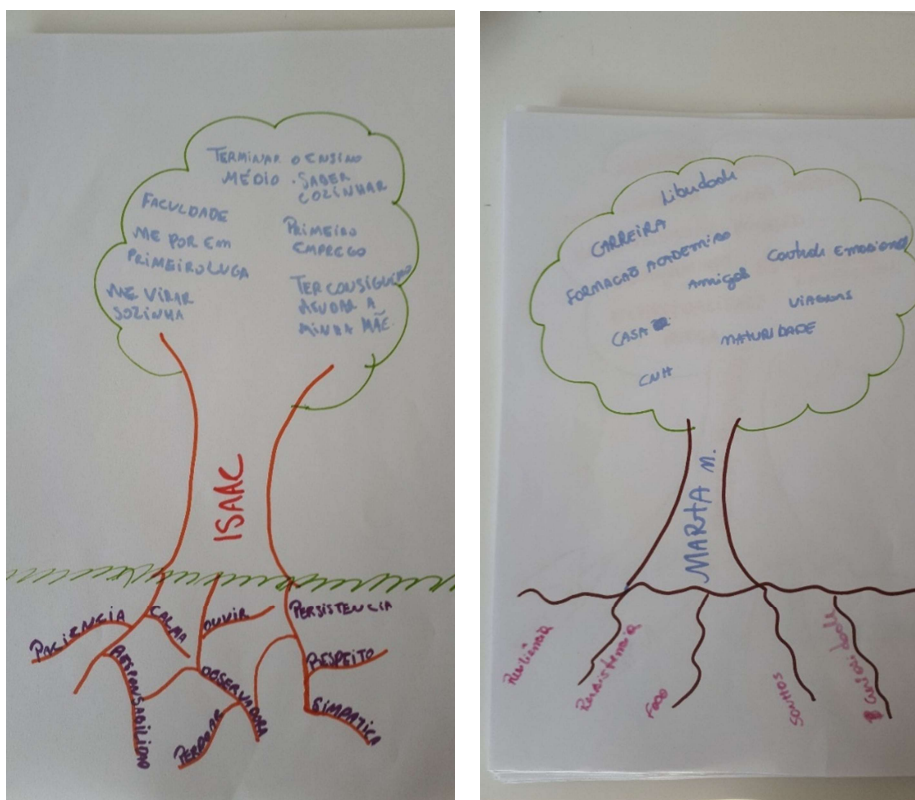
No segundo encontro do grupo de apoio social foi solicitado aos participantes que desenhassem uma árvore: na raiz, deveriam escrever seus pontos fortes e características positivas; na copa, as conquistas que já obtiveram; no tronco, um nome fictício que os representasse e que tivesse um sentido relacionado a essa atividade. As FIGURAS 3, 4 e 5 apresentam essas produções.

FIGURA 3 - DESENHO DA ÁRVORE DE HERMIONE, DEPELE, FORÇA E CACTOS



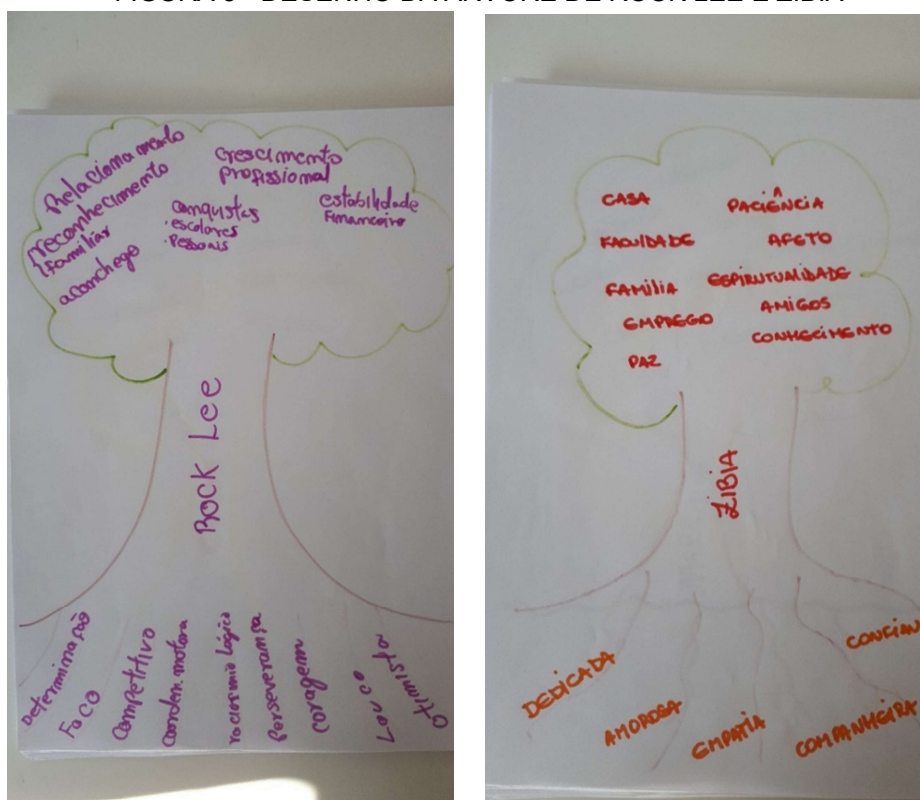
FONTE: a autora (2020).

FIGURA 4 - DESENHO DA ÁRVORE DE ISAAC E MARTA M.



FONTE: a autora (2020).

FIGURA 5 - DESENHO DA ÁRVORE DE ROCK LEE E ZÍBIA



FONTE: A autora (2020).

A.C. foi o único participante que não fez o desenho, porque faltou no segundo encontro. Por meio desses desenhos e com a partilha no grupo os participantes foram levados a refletir sobre as habilidades das quais já possuíam – ou seja, os recursos pessoais que possibilitaram o desenvolvimento atual.

O entendimento acerca daquilo que precisam melhorar e não conseguem fazer sozinhos – a ZDP – é importante para identificar a trilha de desenvolvimento que precisam chegar e aponta para as possibilidades futuras. No entanto, a consciência a respeito do que os participantes já possuem, já conquistaram e já alcançaram se mostrou bastante relevante, capaz de encorajá-los a persistir no autodesenvolvimento com autoconfiança e autoconceito mais positivo, conforme demonstram algumas falas:

No dia a dia a gente não para pra pensar no que a gente é bom, no que a gente sabe fazer, no que a gente conquistou. A gente só pensa no problema, na dificuldade. A gente não pensa: “olha quanta coisa a gente já passou, olha quanto sacrifício a gente já fez, olha quanta coisa a gente tem pela frente” [...] Estou saindo daqui mais confiante, quando eu tiver triste eu vou pensar “eu tenho umas características aqui muito interessantes”. (DEPELE)

[...] eu até então eu nunca tinha parado pra pensar o que é bom que eu faço e o que eu já consegui com isso. Eu nunca tinha parado pra pensar, porque a gente só bate na tecla do defeito, mas não vê o lado bom das coisas. Isso que me deixou mais reflexiva, porque por mais que tenha dificuldade, por mais que seja difícil, pra todo mundo é, mas mesmo assim a gente consegue encontrar um lado pra fazer coisas boas e trazer coisas boas pra nossa vida [...] Agora parar pra pensar o que já fiz de bom, o que já conquistei... Quando a gente fala das coisas boas dá medo de soar arrogante. Então a gente não fala. Ah, a pessoa tá se achando. É uma besteira, eu morro de medo de soar arrogante de alguma coisa que eu falo [...], mas não, eu batalhei pra estar aqui, não é fácil. Tem que estudar, ter que pagar, trabalhar, não é fácil. É uma conquista minha, é uma conquista boa. Nunca fiz isso. (CACTOS)

[...] eu saí daqui pensando: “nossa, quando eu coloquei no balãozinho da árvore, eu coloquei só aquilo, que ingrata eu estou sendo comigo mesma!” Tem tantas outras coisas e eu comecei a refletir sobre isso. Tanto que eu peguei o hábito de agradecer por tudo que eu tenho. Eu coloquei tão pouca coisa ali, sendo que eu tenho tanta coisa na minha arvorezinha. (FORÇA)

[...] reconhecer os valores, as qualidades, que na correria a gente acaba não pensando nessas coisas, só que no que tem que fazer e pronto. (ZÍBIA)

Se eu fiz isso, a dificuldade que eu tenho agora é mais fácil [...] É bom porque a gente esquece das nossas conquistas e qual o nosso ponto positivo, porque no dia a dia é trabalho, faculdade, então você tá só vendo coisa ruim... Não ruim, responsabilidade. Mas você não tem tempo ou para pra pensar nisso. O que eu fiz de bom até agora? Você vai pensando na responsabilidade e nas obrigações. (ROCK LEE)

Mesmo algum tempo após a atividade do desenho da árvore, alguns participantes ainda lembravam da experiência e refletiam:

O que mais foi importante foi quando eu coloquei as minhas forças ali, na árvore. Aí eu pensei: “não sou tão murchinha assim, tenho bastante qualidades”. Aí comecei a refletir... vou deixar de ser preguiçosa, porque um dos meus defeitos era preguiça e também ficar no celular jogando. (HERMIONE)

Eu gostei, aquela parte da árvore eu comecei a gostar naquela parte da árvore. Que foi onde eu pude me reconhecer um pouco mais. Eu saí daqui pensando “eu fui muito ingrata”. Acho que esse é o meu problema, eu me cobro muito. Eu coloquei tão pouca coisa ali e eu tenho tanta coisa. (FORÇA)

Antes eu não parava pra pensar em mim, só pensava no mundinho mais externo. A árvore que a gente teve que colocar as qualidades, a gente acaba vendo mais o pessoal também. (ZÍBIA)

[...] eu não consigo fazer uma coisa, mas eu penso: “mas eu tenho essas características que podem me ajudar para fazer tal coisa”. Então aquele processo de construção de recurso da árvore, eu sempre penso naquilo, todo dia. Até hoje eu estava comentando com a moça, uma das vendedoras [que trabalha com Depele], ela falou assim: “ah, eu não vou conseguir bater minha meta aqui”. Aí eu falei: “Quais são suas características? Quais são suas qualidades?” Aí ela: “Parando pra pensar, tem várias coisas, mas ah, eu sou inteligente mas pode parecer querendo me achar” Aí eu falei: “não, mas é uma coisa que é tua, não tem como você se achar numa coisa que é tua”, daí ela falou assim: “é verdade”. (DEPELE)

Os relatos expressaram o indicador de que desenhar a árvore e escrever as características positivas e conquistas pareceu ser uma forma de tomada de consciência das próprias capacidades como recurso pessoal na direção da superação de dificuldades futuras. Representaram a assunção da posição de agente, ou seja, de autor da própria atividade.

De acordo com Zaretsky, V. K. (2016), a posição de agente propicia ao indivíduo retirar-se de um estado de desamparo aprendido, situação em que se fica paralisado, sem iniciativa para sair do lugar e sem visualizar saídas; para um sentimento de autoeficácia e autorrealização. O autor reforça que o desenvolvimento da posição de agente é um recurso valioso da TAR para a aprendizagem de habilidades de enfrentamento de dificuldades acadêmicas e outras adversidades que a pessoa possa encontrar na vida. “Ganhos contextuais; pequenas vitórias sobre erros e dificuldades; ponderação e mudança dos modos de ação, reflexão sobre a experiência anterior e atual, de alguma forma, rompem com a totalidade do desamparo aprendido” (ZARETSKY, V. K., 2016, p. 156, livre tradução nossa), o que

possibilita a percepção de que esforços investidos resultam em resultados positivos e conquistas pessoais.

Corroborando a ideia da posição de agente, na concepção de Loiacono e Ferrarini (2020):

[...] sujeito consciente é aquele que é ativo, que gera sentidos sobre os momentos de sua história, integrando os efeitos da ação consciente ao sistema subjetivo. Trata-se, dessa forma, de participar intencionalmente da vida – para isso, é preciso organizar sua própria linguagem, reflexão, elaborar projetos e construir suas filosofias, crenças e representações. (LOIACONO; FERRARINI, 2020, p. 144).

Portanto, o indivíduo amplia sua consciência na atividade em que se posiciona como sujeito de reflexão, de escolha, de decisão e de ação. Isso fica perceptível em alguns relatos que denotam movimento, esforço, tentativas e busca de melhorias que, ao final, resultaram em sentimentos positivos:

Na última semana, com os meus probleminhas eu fiquei pensando: “Mas eu consigo resolver, eu tenho tantas qualidades, tantas coisas que eu já fiz”, aí parei de pensar no tamanho do problema e comecei a pensar no tamanho da minha qualidade para resolver o problema. Aí resolvi. A gente sempre resolve, é que a gente gosta de quebrar a cabeça antes. (DEPELE)

Eu acho que a gente precisa cada vez mais aprender a admitir e assumir os erros para tentar melhorar a partir disso, porque se a gente continuar toda vez culpando alguém ou alguma coisa vai ficar ali estagnado e não consegue melhorar nunca. [...] às vezes eu fico pensando: que graça seria se tudo fosse fácil? Porque se a gente tivesse tudo na mão, se não tivesse que correr atrás de nada, não ia dar valor pra nada, ia lutar pelo que né? Acho mais legal ter a nossa vida do que ter tudo de mão beijada. (CACTOS)

Ou trabalho ou faculdade. Sem trabalho eu não tenho salário, sem salário eu não tenho como sobreviver, então... deixa a faculdade pra depois. São decisões que eu nunca tomei, nunca precisei tomar... mesmo tendo outro jeito, eu faria igual, sabe? Eu gostei de enfrentar esses desafios, essas barreiras aí. Eu estou adorando essa vida, sabe? Apesar da vontade de descansar, de férias... eu adoro essa vida que eu tenho. (ROCK LEE)

No terceiro encontro do grupo de apoio social os participantes foram convidados a preencher um plano com o objetivo de elaborarem novos modos de ação (APÊNDICE D), registrando novas formas de realizar atividades das quais sentiam dificuldade. Dentre as ações que se autopropuseram destaca-se:

- Estudar uma hora por dia, estipulando horário fixo;
- Estabelecer ao menos duas horas na semana para tarefas da faculdade;
- Organizar uma agenda de estudo e listas de tarefas;
- Ler livros nas férias;

- Gravar as aulas que sentem mais dificuldade em prestar atenção;
- Melhorar a alimentação (a questão da alimentação apareceu em relatos de três dos nove participantes como um fator que interfere no desempenho);
- Realizar anotações no momento da explicação do professor ou após a aula;
- Elaborar listas de exercícios (ou refazer os que os professores enviam);
- Ler e realizar resumos dos conteúdos;
- Desligar o celular para cumprir tarefas diárias;
- Organizar tempo para praticar esportes;
- Deixar o celular para despertar pela manhã em outro cômodo da casa para se obrigar a levantar da cama e não perder o horário;
- Inserir lembretes de tarefas com alarme no telefone celular ou no computador;
- Praticar meditação;
- Assistir videoaulas na *internet* com dicas de práticas para estimular a concentração;
- Falar com professores para pedir dicas de concentração e foco.

Percebe-se que são ações simples que, na fala dos participantes, eram postergadas. Esses relatos são indicadores de que essa consciência sempre esteve presente para todos os participantes; no entanto, modos de ação diferentes não eram colocados em prática, pois não havia tempo para reflexão e planejamento. Desse modo, o fato de os participantes colocarem no papel um planejamento possibilitou que elaborassem o pensamento e regulassem o próprio comportamento para direcioná-lo a um objetivo.

Em uma pesquisa-intervenção realizada com crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Rosa (2011) concluiu que a superação das dificuldades demanda “possibilitar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e das capacidades de planejamento, controle e avaliação, o que somente é possível se forem mobilizados os interesses do sujeito” (p. 149). Esse planejamento, com posterior acompanhamento e avaliação, é realizado pelo sujeito com colaboração de alguém mais capacitado; no caso da presente pesquisa, foi fruto da escolha, decisão e compromisso do próprio participante obtendo colaboração dos pares (demais participantes) e da pesquisadora.

Comprometer-se com o processo é um ato volitivo e se faz necessário para que as mudanças ocorram. Por esse motivo, além do plano de ação, foi solicitado que os participantes assinassem um contrato pessoal consigo mesmos (APÊNDICE F). Esse contrato ficou com cada participante e teve um significado importante para a execução do planejamento. A participação no grupo de apoio, a redação do plano de ação e a assinatura do contrato pessoal geraram um sentimento de compromisso, conforme o relato dos participantes:

Não que seja uma obrigação, mas a gente se comprometeu a fazer, então eu acho que esse comprometimento ajudou. Porque a gente não se planeja, só vai levando. Parece bobo você escrever num papel o que você precisa fazer, pelo menos pra mim, eu sei o que eu tenho que fazer: eu tenho que estudar! Mas eu vou estudar? Não. Agora quando você coloca ali no papel que você precisa, é diferente, é um comprometimento. (CACTOS)

A questão de entender o seu problema, a sua dificuldade, montar um plano de ação, a gente pode usar na vida pessoal, profissional ou acadêmica, qualquer lugar... Entender a dificuldade, ter um plano A, um plano B. Posso usar para a vida toda em qualquer situação. Aquele plano de ação deu bastante certo, o que deu mais certo foi aquela questão de reservar duas horas no sábado para estudar. (ROCK LEE)

É que eu vi esse plano de ação como uma missão. A gente assinou um contrato ali, parecia uma obrigação minha, se eu não fizesse eu ia estar falhando comigo mesma. Eu tinha que fazer. O fato de assinar foi forte a sensação de “eu tenho que fazer”. (FORÇA)

Os nossos encontros te obrigam, querendo ou não, a gente veio por horas complementares também, mas ele te obriga a parar um tempo pra pensar em como você está fazendo. Será que você tá fazendo certo ou errado? Durante o dia a dia resta a aplicação. Estou fazendo os encontros, me comprometi que eu preciso estudar, daí você vai lá e tira um tempinho. Então acho que isso foi bem bacana. (MARTA M.)

Isaac, Hermione e Cactus não estiveram presentes no encontro em que os participantes redigiram seus planos de ação, mas solicitaram o plano por *e-mail* e o preencheram individualmente, enviando posteriormente para a pesquisadora para solicitar orientação.

Vinte dias após o terceiro encontro, os participantes foram convidados a relatar os resultados da aplicação do plano de novos modos de ação para lidar com as dificuldades. Dos nove participantes, sete afirmaram que colocaram o plano em prática integral ou parcialmente. Marta M. não conseguiu realizar as atividades às quais se propôs e argumentou que o tempo entre o terceiro e quarto encontro foi curto. Além disso, esse intervalo de tempo coincidiu com o período de provas no centro universitário, o que dificultou a sua organização. A.C. chegou a elaborar o seu plano,

mas não retornou para o quarto encontro tampouco esteve disponível para a entrevista final. A pesquisadora não obteve notícias de A.C. depois do terceiro encontro.

De forma geral os participantes relataram perceber que, com planejamento, é possível superar qualquer tipo de dificuldade. Essa conscientização fez com que se sentissem mais confiantes. Mais detalhes sobre a aplicação e avaliação do plano e do grupo de apoio serão tratados posteriormente na presente dissertação, no tópico “Resultados da intervenção no grupo de apoio”.

Sintetizando a análise da categoria “consciência”, alguns indicadores foram gerados. O processo de conscientização foi propiciado por meio do fomento da reflexão em todos os encontros do grupo de apoio social, utilizando como base a TAR, e emergiram com a partilha de pensamentos e emoções após a audição de músicas, a confecção de colagens (no primeiro encontro para identificarem as dificuldades) e a criação de desenhos (segundo encontro).

Tais reflexões permitiram aos participantes compreender as dificuldades que reconheciam estar comprometendo seus resultados acadêmicos, sejam elas adversidades postas das quais não possuem ação direta (didática e relação com professores, metodologia de ensino, tempo de deslocamento casa-trabalho-faculdade, etc.), bem como tribulações percebidas cujas ações são passíveis de ação direta (administração do tempo e treino da concentração e foco).

Foram discutidas as dificuldades frente as quais os participantes tinham ação e possibilidade de superação, para que identificassem os recursos que ainda não conseguiam obter sozinhos e os que precisariam da colaboração dos pares e da pesquisadora (ZDP), e os recursos que possuíam já desenvolvidos e que já resultaram em conquistas e aprendizagens (zona de desenvolvimento real).

No que se refere aos recursos para os quais os participantes ainda precisavam de colaboração, a ajuda era obtida durante as rodas de conversa quando um participante sugeria uma ação ao outro ou quando um participante expunha suas experiências que serviam de inspiração para a prática dos demais. Além disso, a pesquisadora fornecia, via *WhatsApp*, pequenos textos e vídeos relativos às dificuldades apresentadas; dicas de livros; testes para traçar o estilo de administração do tempo; artigos de revistas sobre técnicas de concentração, foco e produtividade; sugestões de treino da atenção; indicação de ferramentas e aplicativos de organização do tempo, entre outros.

O que mais marcou os participantes do grupo de apoio, porém, foi o processo de exploração de características pessoais positivas que possibilitaram o alcance de objetivos importantes (segundo encontro – desenho da árvore). A constatação de que já realizaram muitas coisas e que já desenvolveram conhecimentos e habilidades importantes propiciou o impulso necessário para que os participantes se sentissem confiantes e engajados a elaborarem novos modos de ação para superarem suas dificuldades. Essa atividade gerou muita reflexão acerca do hábito escasso de meditar sobre os próprios pontos positivos, o que pode nos levar a inferir que há ainda um longo caminho de busca de autoconhecimento entre os participantes da pesquisa.

Por meio das conversas os participantes também expuseram o processo de desenvolvimento que vêm obtendo desde o início da faculdade; essa mudança positiva afeta outros aspectos de suas vidas, como o profissional, familiar e amizades, corroborando o que Zaretsky, V. K. e Kholmogorova (2017) discorrem sobre o modelo multivetor da ZDP.

Considerando que Vygotski (2000) declara que o domínio da atenção é um processo sociocultural apropriado por meio da interação entre as pessoas e por meio da atividade com o uso de ferramentas não naturais, constatamos que, embora as ações propostas nos planos de ação dos participantes sejam simples, constituem ferramentas não naturais para o domínio de condutas relativas à atenção como a concentração, o foco e a administração do tempo. Embora aparentemente fáceis, as ações planejadas demandavam reflexão, planejamento e orientação a um objetivo, o que não era realizado anteriormente. Todo esse processo facilitou a tomada de consciência, por parte dos participantes da pesquisa, de que a superação das dificuldades de desempenho é possível.

5.4.2.2 Emoção

Durante as entrevistas individuais, antes do convite para a participação no grupo de apoio, os participantes já relataram e expressaram emoções decorrentes da percepção do baixo desempenho acadêmico, como: decepção, vergonha, tristeza, chateação, raiva, insuficiência e fracasso:

Eu fiquei muito mal, porque eu não estava acostumada, sempre um rendimento bom, notas boas, tudo maravilhoso, excelentes comentários, tal, e quando chegou, tipo assim: “reprovada”, eu fiquei decepcionada. (DEPELE)

Às vezes um pouco de vergonha, né... os outros passaram e eu não [risos], mas tento trabalhar isso. (A.C.)

[...] tristeza né, fui fazer a prova tentei pegar final e não deu. (MARTA M.)

Eu fiquei bem chateada porque eu tinha colocado como objetivo para mim mesma: a única coisa era não pegar DP. Não era nem pegar final nada porque não tinha como prever, mas pegar DP para mim era inadmissível. [...] Decepção e raiva [risos]. Porque como eu disse antes: era o único objetivo que eu tinha e eu não consegui. Fiquei com muita raiva. (CACTOS)

Fracasso. Me sinto um pacotinho de nada. Quando eu vou mal na prova, eu tenho vontade de chorar. (HERMIONE)

Se sente insuficiente, né? Faltou. A gente se martiriza por causa disso. Porque a gente vê mais de 50% da turma passando, porque eu não passei também, o que faltou? A gente sabe que independente de questão de professor, de colega de turma, o esforço é próprio, né, tem que vir da gente e você vê que o que você fez não foi o suficiente, é complicado. (ISAAC)

Tentava ir com nota, não conseguia, acho que no primeiro boletim fui com três e pouco, aí já ficava aquele desespero de eu reprovar no primeiro período em Matemática Básica [...] daí eu choro de desespero mesmo. Hoje já não mais, mas quando era cálculo eu tremia que me dava um branco. (FORÇA)

As emoções relatadas pelos estudantes são sentidas como desagradáveis e são indicadores de que tiveram influência no conceito que tinham de si próprios: “sou insuficiente”, “sou um pacotinho de nada”, “estou decepcionada comigo mesma”, entre outras crenças que surgiram com a experiência de reprovação. Essas crenças e as emoções desagradáveis ligadas a elas prejudicam o desempenho acadêmico causando “brancos”, medos, desespero, entre outros sentimentos, fazendo com que o estudante permaneça em um círculo vicioso: reprovação, seguida por emoções desagradáveis e pensamentos de incapacidade, sucedidos por medo, desmotivação, desconcentração – o que prejudica a aprendizagem e pode levar a uma nova reprovação.

Corroborando essa perspectiva Fonseca (2016), professor da Universidade de Lisboa, utiliza uma visão neurofuncional para explicar a influência das emoções na cognição. Quando o processo de aprendizagem ocorre em um clima de segurança afetiva, tende a resultar em aproximação e interesse do estudante com o material que está sendo estudado; ou seja, “as emoções abrem caminho às cognições” (FONSECA, 2016, p. 368). Já em um clima de ameaça o estudante experimenta alterações nas respostas de funções corporais e hormonais, bem como sofre modificações no fluxo de neurotransmissores, o que interfere nos estados emocionais e no humor, acarretando em sentimentos desagradáveis (FONSECA, 2016). Tais

sensações desagradáveis induzem o estudante a comportamentos de afastamento e aversão.

Os comportamentos de afastamento e aversão são observados nos participantes da pesquisa que relataram decisões como trancar as disciplinas em que tinham dificuldade, nas quais haviam reprovado ou estabeleciam relação ruim com o professor ou em que estavam tirando notas baixas. Além disso, em disciplinas que sentiam desinteresse, tendiam a ter mais faltas e pouca participação.

De acordo com Fonseca (2016), portanto:

As emoções como estados mentais, positivos ou negativos, conscientes ou inconscientes, têm assim um impacto muito relevante nas funções cognitivas e executivas da aprendizagem, podem transformar experiências, situações e desafios difíceis e complexos, em algo de agradável e de interessante, ou pelo contrário, em algo aborrrível, fastioso, enfadonho ou detestável. [...] A componente emocional ou afetiva da aprendizagem pode, na sua dimensão positiva, encorajar, reforçar e aprofundar as funções motivacionais, cognitivas e executivas atinentes, mas, em contrapartida, na sua dimensão negativa, pode intimidá-las, adiá-las, bloqueá-las, descontrolá-las, e até mesmo, interrompê-las e dissuadi-las. (FONSECA, 2016, p. 369-370).

Todas as funções mentais superiores, assim, estão amalgamadas à emoção. Por meio da emoção, atribui-se sentido às vivências, foca-se atenção em algo que interessa e valora-se – ou não – alguns aspectos da vida. Dessa forma, ao desencadear reações emocionais de aproximação (agradáveis) referentes à uma disciplina ou conteúdo, o estudante tem condição de tomar decisões de estudo com esforço, foco sustentado, concentração, administração do tempo, persistência, intencionalidade, planejamento, reflexão, autorregulação, automonitoramento e autoavaliação, componentes essenciais para a atividade reflexiva. Diante do que foi exposto, sustentamos que a emoção é uma das categorias essenciais para a TAR.

A categoria emoção foi identificada também em todos os momentos da pesquisa. Foi despertada quando, no grupo, foi solicitado que escutassem músicas e refletissem sobre a mensagem que passavam; quando foi solicitado que confeccionassem um cartaz ou o desenho de uma árvore; quando elaboraram seu plano de ação; e quando retornaram com os resultados da aplicação de seu plano. A emoção funcionou nesses momentos como um propulsor, um motivador para que os participantes se expressassem, se desvelassem e compartilhassem seus pensamentos e sentimentos, pois a emoção “dinamiza e torna significativa a atividade” (CANOPF et al., 2018, p. 388). Sem emoção os participantes não se sentiriam

afetados e dispostos a refletir sobre a sua situação acadêmica, visto que, como salienta Camargo (2004), a emoção é o combustível para a ação. Nessa mesma linha, Canopf et al. (2018, p. 379) sustentam que “a reação emocional é um processo organizador do comportamento, nela se realiza a natureza ativa do organismo”.

No tocante à utilização de músicas, colagens e desenhos durante o grupo de apoio, o motivo foi facilitar a expressão de sentimentos e pensamentos por parte dos participantes. Para Faria, Dias e Camargo (2019, p. 160), “a arte permite a expressão de emoções que proporcionam o equilíbrio do indivíduo com o meio, levando à sua reorganização psíquica”. A arte propicia, assim, um “pensar sobre” de uma perspectiva diferente; permite a conscientização de emoções que não eram tão percebidas ou não estavam ainda bem elaboradas. Desse modo, “a fruição da obra de arte sensibiliza o sujeito; a catarse promovida por essa fruição conduz à produção de novos sentidos, que geram a ressignificação de si mesmo e ao outro” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 161).

A ressignificação de si, do outro e do contexto foi evidenciada em todas as atividades propostas, como ilustram as falas a seguir:

Gostei de todas as atividades, em todas as atividades eu saí pensando sobre o dia. A árvore..., parar pra pensar mais em mim, na minha família, nas outras coisas que envolvem não só casa, trabalho, faculdade. Sair um pouco desse mundinho e ver mais ao redor. (ZÍBIA)

Eu achei bem bacana a gente mostrar de forma visual o que a gente pensa, isso acaba ajudando bastante, a gente vê de um outro ponto de vista o que a gente tá precisando, o que tá faltando pra gente mesmo. Então esse método acho bem bacana. (ROCK LEE)

No primeiro encontro do grupo de apoio social, após a apresentação da música *O pequeno burguês*, emoções como descontentamento, insatisfação, cansaço, desânimo e falta de motivação foram observadas. A música expressa situações problemáticas de um estudante em uma universidade particular que precisa pagar sua mensalidade. Nesse momento foram suscitadas emoções negativas por conta da identificação dos participantes com o personagem da música. Para Wazlawick, Camargo e Maheirie (2007, p. 110), “a música tem significado para cada pessoa na medida em que se vincula à experiência vivida, passada e/ou presente, também em relação a um devir, e quando proporciona articular o vivido junto aos sentimentos e emoções à própria música.” Além disso, nesse mesmo dia foram

convidados a perceber, por meio de colagens, as dificuldades que sentiam no centro universitário frente as quais tinham possibilidade de atuação.

A atividade de colagem favoreceu a introspecção nos participantes e a parada necessária para reflexão. Infelizmente, a colagem foi realizada somente em um dos grupos (grupo de Rock Lee, Zíbia, Marta M., Cactos e Força), pois o outro grupo permaneceu mais tempo discutindo a música. Embora não tivessem demonstrado satisfação em realizar a colagem no momento em que a pesquisadora solicitou que o fizessem, depois de prontos e expostos os cartazes propiciaram maior integração entre os integrantes do grupo e maior entendimento das causas de suas dificuldades. Além disso, os participantes de ambos os grupos comentaram supor que as dificuldades que percebiam em si eram só suas, sem imaginarem que os colegas passavam pelos mesmos problemas. Essa constatação fez com que não se sentissem inadequados ou estranhos.

Emoções agradáveis e de aproximação foram manifestas principalmente no segundo encontro do grupo de apoio social, momento em que os participantes foram convidados a desenhar uma árvore com seus pontos fortes na raiz e os objetivos já alcançados na copa. Nesse dia o clima entre os participantes foi bem amistoso e acolhedor, os participantes compartilharam seus pensamentos, sentimentos e conteúdos bem pessoais. Isaac se emocionou ao falar do cuidado que teve com a mãe com câncer e o quanto isso tornou possível o seu amadurecimento como pessoa, bem como oportunizou uma aproximação maior com o pai. Hermione confidenciou que suas escolhas quanto ao curso na faculdade sofreram influência de outras pessoas e que não se sente feliz, mas que também superou vários obstáculos e conquistou o respeito do pai, que era bastante machista. Rock Lee narrou sua mudança do interior de São Paulo para Curitiba, o que causou surpresa e admiração entre os demais integrantes do grupo. Força se impressionou com Cactos quando esta afirmou que se sentia feliz na faculdade.

Essas expressões emocionais permitiram que os participantes se aproximassem e se sentissem mais seguros em compartilhar suas experiências, já que pontos em comum foram reconhecidos entre eles:

E depois eu encontrei as pessoas, conversei com A.C., nossa, muito legal aquele menino. Conversei com a Depele. Sempre converso com ela.
(HERMIONE)

Eu achei que ia ser mais difícil porque eu achei que ia ficar com mais vergonha de falar as coisas, mas no fundo foi bom porque você percebe que não está sozinha naquela situação e também percebe que tem gente pior que você, não dá pra reclamar tanto. Mas eu achei que ia ser mais difícil, mas foi tranquilo pra mim. Eu tenho vergonha de falar assim perto de quem eu não conheço. Mas eu achei que foi bem tranquilo. Eu me surpreendi comigo mesma. (CACTOS)

Quando você falou que era em grupo eu já vim com uma apreensão, aí grupo... Tem que falar, mas foi bem tranquilo, todo mundo na mesma linhagem, com o mesmo objetivo, com os mesmos problemas, foi bem bacana. (MARTA M.)

Acreditamos que sem a utilização das colagens, desenhos e músicas, os participantes não estariam tão propensos a aprofundarem a reflexão sobre si e sobre as experiências do outro. As atividades artísticas constituíram o gatilho necessário para despertar um olhar para si e, em um movimento dialético, um olhar para o outro. Possibilitaram autoconscientização e conscientização do contexto ao mesmo tempo. Desse modo,

[...] evidencia-se o potencial da arte enquanto instrumento psicológico que permite a reelaboração e a ressignificação das vivências emocionais conduzindo à tomada de consciência e à reflexão sobre as relações que estabelece em seu meio, histórica e culturalmente situado. Trata-se, portanto, da possibilidade de desenvolver a autoconsciência a partir da mediação da arte. A catarse produzida na experiência artística promove o desenvolvimento da autoconsciência e gera novas possibilidades de ação, conduzindo a transformações qualitativas das interações sociais e do posicionamento pessoal frente às demandas concretas da realidade diária. (FARIA, DIAS; CAMARGO, 2019, p. 162).

Após o segundo encontro Hermione enviou uma mensagem para a pesquisadora, informando que se sentia melhor depois de ter trabalhado suas características positivas. Zíbia comentou que, em sua visão, o trabalho em grupo estava sendo terapêutico.

No terceiro encontro os participantes foram convidados a elaborar seus novos modos de ação para lidarem com suas dificuldades. Com base no que haviam reconhecido como causa de suas dificuldades e no que percebiam como características positivas, que representavam aquilo que conseguiam realizar de forma independente, os participantes precisaram planejar novas ações, diferentes das que já estavam acostumados, para conseguirem superar as dificuldades.

Nesse encontro os participantes se mostraram mais concentrados em elaborar o plano, mas ao mesmo tempo trocavam ideias entre si. Alguns expuseram sugestões e compartilharam práticas que surtiram bons resultados no passado.

Embora estivessem comprometidos em escrever o plano de ação, mostraram-se cansados também, o que causou apreensão na pesquisadora: será que os participantes iriam colocar o plano de ação em prática?

Quatro participantes que faltaram no terceiro encontro enviaram seus planos de ação via mensagem, o que a pesquisadora interpretou como demonstração de interesse. Foi combinado entre a pesquisadora e participantes que eles teriam vinte dias para tentar colocar os novos modos de ação em prática.

O quarto encontro foi realizado por meio de entrevistas individuais ou em duplas, porque os participantes não tinham mais tanta disponibilidade de tempo por conta do calendário de provas do final do semestre. Como já explicado anteriormente, sete dos nove participantes colocaram o plano em prática, total ou parcialmente. As emoções despertadas após o período de experienciar novos modos de ação, segundo os participantes, foram positivas. As palavras que representam emoções estão em **negrito**:

Eu estou conseguindo estudar todo dia. Às vezes eu estudo um pouco mais de uma hora, às vezes um pouquinho menos, mas na média 1 hora. Por dia, conseguindo estudar, está me deixando muito **feliz**. No meu trabalho eu estudo e estudo coisas do meu trabalho, conseqüentemente coisas de contabilidade. Depois dos encontros aqui **eu me animei bastante**. Eu tirei várias notas boas. **Eu fiquei tão feliz!** Nem sou tão burra assim. (HERMIONE)

Só que depois de ter tirado esse tempo pra estudar e ter me dedicado um pouco mais e ver meu boletim com 8, 9, **que satisfação!** A minha menor nota foi 7. Então não fiquei com nenhuma nota abaixo e foi 7, foi 8,6; 8,8; 8,4. Então foram todas altas. Agora eu vejo que eu consigo, realmente eu consigo. Eu consigo por mim e **eu fico feliz** de ver meu boletim. (FORÇA)

Eu **no início, eu me sentia muito mal em relação à faculdade**, na questão das reprovações eu tenho muitas DPs, muitas matérias trancadas e isso mais pesava em mim sobre o que os outros iam pensar, ia dar quatro anos e eu não terminei a minha faculdade. Mas quando eu tomei consciência que é pra mim, que é no meu tempo, eu não preciso me sacrificar, aí se tornou muito mais fácil, eu não me martirizo mais, eu não deixo pesar na minha cabeça, **não deixo isso virar um sofrimento para mim**, eu vou no meu limite. (ISAAC)

Acho que tá me ajudando nessa parte: pra mim deu super certo. Eu não sei para as outras pessoas né, mas para mim é **uma coisa que eu realmente quis fazer, uma coisa que eu me entreguei** e estou aprendendo com isso. (DEPELE)

Eu consegui alcançar o objetivo que é acordar, então você se sente mais **satisfeita**, consegui! É diferente. Nossa, querendo ou não eu perdi um ano da faculdade por causa dessa bobeira aí. (ZÍBIA)

Os relatos expressam indicadores de contentamento por perceber resultados positivos em relação à aplicação do plano de ação. Nem todas as ações puderam ser realizadas, mas os estudantes foram capazes de perceber que há saídas e possibilidades de resolver os problemas. Esse estado de contentamento e confiança pode ser um facilitador no enfrentamento de obstáculos que os participantes possam vir a sofrer no futuro, pois a satisfação não foi só em relação à atividade ou à situação, mas também em relação às próprias atitudes de resolução de problemas, o que pode gerar motivação e autoconfiança.

Recapitulando a categoria emoção, podemos afirmar, com base no que foi observado entre os participantes da pesquisa, que essa é uma categoria relevante no aprofundamento dos estudos da TAR, visto que a emoção é o estopim que origina a percepção do que incomoda; é o que desencadeia a reflexão para entender a causa do incômodo e é o que impulsiona, se bem compreendida, a tomada de decisão e autodeterminação para solucionar o incômodo. Sem emoção, os modos de ação seriam mecânicos, não sendo perceptíveis resultados de aprendizagem – e, conseqüentemente desenvolvimento.

A arte, a produção e a construção de algo facilita a conscientização e a regulação das emoções. A compreensão das próprias emoções facilita a reflexão e a tomada de decisões acerca das atitudes mais adaptativas para cada situação.

As emoções desagradáveis, fruto do baixo desempenho, tendem a originar condutas de afastamento e aversão, como os comportamentos relatados pelos participantes da pesquisa: a desmotivação para os estudos, a procrastinação, o trancamento de matrícula e a conseqüente falta de tempo, bem como a dificuldade de concentração e de direcionamento da atenção.

As emoções agradáveis propiciadas a partir do reconhecimento das próprias habilidades e capacidades tendem a propiciar motivação, compromisso no alcance de objetivos e autoconfiança para o enfrentamento de dificuldades.

É premente, portanto, que as instituições de ensino e professores proporcionem um clima de acolhimento, aceitação e colaboração para que os estudantes se sintam seguros na expressão e regulação de suas emoções e haja conseqüente aproveitamento dos conteúdos ofertados, gerando aprendizagem e desenvolvimento.

5.4.2.3 Sentido e significado

O significado de uma palavra é o conceito compartilhado entre várias pessoas; é o que possibilita o diálogo e compreensão mútua. Já o sentido é o conceito particular que cada pessoa dá a essa mesma palavra (VYGOTSKI, 2001a, 2001b). O significado da palavra “universidade”, por exemplo, possui origem etimológica na palavra latina *universitas* que remete à palavra “universo”, “universalidade”, “totalidade”, sendo um termo originário do século XIV, atribuído às IES não religiosas (MARTINS, 2005). O significado atual de “universidade” é de conhecimento, para a maior parte das pessoas; contudo, cada estudante atribui um sentido específico para essa mesma palavra. Para alguns estudantes a universidade pode remeter a sentidos carregados de intensas emoções, sejam elas agradáveis ou desagradáveis; para outros, a universidade tem um sentido prático, de inserção no mundo do trabalho e ascensão social.

Especificamente em relação a esta pesquisa, alguns participantes atribuíram à universidade um sentido relativo à exigência social; exigência essa partindo do grupo primário que é a família, até os grupos secundários, relativos ao trabalho e emprego, como mostram os relatos abaixo:

Minha mãe espera muito que um filho dela se forme, tenha um curso superior. É... pensei muito antes de fazer, na época cursos técnicos estavam mais chamativos, o custo não é tanto, o tempo não é tanto, mas decidi fazer a faculdade porque a sociedade ainda exige um pouco disso (risos). É que se você não tiver, mesmo que você seja bom naquilo, as pessoas ainda olham com suspeitas. (A.C.)

É... já é difícil pra quem já está fazendo o curso, a graduação ou quem já está graduado conseguir uma coisa melhor, já imaginou eu sem nada, só com o terceiro ano [do ensino médio]. Mas não acho como deve ser uma obrigação. Ninguém é obrigado a nada, mas é a base, né... tem de querer alguma coisa na vida. (ZÍBIA)

Eu acho que é um requisito básico de conhecimento para a sociedade, para o ser humano. (MARTA M.)

As falas dos três participantes são indicadores de que a universidade possui um sentido de pressão social. Embora Zíbia comente que “ninguém é obrigado a nada”, ao mesmo tempo, as pessoas devem “querer alguma coisa na vida”. No relato de Cactos, apresentado a seguir, percebe-se também a influência social; no entanto,

com o indicador da necessidade de reconhecimento, por parte dos outros, da própria importância, autovalor e conhecimento técnico.

Não que eu seja ambiciosa, mas eu vi o curso superior como oportunidade, sabe? Eu evoluir como pessoa, como profissional, porque eu acho importante agregar conhecimento. Por mais que seja um curso específico e eu só vou saber mais daquilo, pelo menos sei alguma coisa. E hoje, por exemplo, eu gosto de quando as pessoas falam “ah, mas você entende disso, o que você acha?” Eu acho importante. Não aconteceria sem o curso superior. (CACTOS)

Para Isaac, Força e Hermione, a universidade possui o sentido de oportunidade de avançar e realizar algo maior do que podiam pensar anteriormente – de um curso técnico para o superior:

Tive opção de fazer um técnico ou fazer o superior, eu optei pelo superior porque eu acredito que possa ir muito mais além [...] tanto no profissional mesmo, quanto financeiramente. (ISAAC)

Hoje eu vejo mais como uma oportunidade de quem ia fazer um técnico e está fazendo além de um técnico. [...] eu acho que foi mais uma bênção que Deus me deu, sabe: de um técnico para um curso superior. (FORÇA)

Foi a maior realização da minha vida, foi muito grande, como se fosse a Capitã Marvel derrotar o Thanos. É isso: uma realização de uma mulher conseguir fazer uma coisa grande na minha família. (HERMIONE)

Já Rock Lee foi o único que atribuiu um sentido diferente para a universidade; o participante expressa o quanto a instituição foi capaz de ampliar a sua visão de mundo.

Eu percebi que o mundo é bem maior do que eu esperava. Sabe, assim, eu não sabia que podia ver isso de tal forma, ver aquilo. Dá pra fazer isso, dá para fazer aquilo... Eu via mais o mundo fechado, daí quando eu comecei a universidade eu vi que... nossa! O mundo é bem mais aberto pra você aprender do que aparentava. (ROCK LEE)

As falas têm em comum a necessidade de participação social, seja por meio do atendimento a pressões sociais, pela expectativa de reconhecimento dos outros, ou por ser uma oportunidade de ascensão profissional e social. Pode representar a vitória diante de uma realidade ainda presente para muitas famílias brasileiras: a superação do machismo (o pai de Hermione dizia que mulher não precisava fazer curso superior). Além disso, o Ensino Superior possui o sentido de apropriação de um conhecimento social, histórico e cultural mais amplo (Rock Lee) ou restrito, mas

aprofundado (Cactos). Esses sentidos atribuídos ao Ensino Superior são indicadores de que cada estudante possui um motivo único e específico para realizar uma universidade; tais motivos estão imbuídos de emoções e sentimentos e estão relacionados com o autoconceito que possuem e com o nível de consciência acerca do espaço histórico, cultural e social em que estão situados.

Em pesquisa realizada com 205 estudantes do Rio de Janeiro, Soares et al. (2018) chegam à conclusão que os estudantes “atribuem à universidade uma grande responsabilidade no que se refere à carreira e à ascensão profissional, que se concretizará com a inserção no mercado de trabalho e com a vivência de uma vida social ativa no trabalho” (p. 217). Desse modo, não há como desvincular o sentido da universidade da experiência social.

Nesse sentido, Prates e Barbosa (2015), por meio de uma visão sociológica, discorrem sobre o valor social dos diplomas de Ensino Superior. Segundo esses autores, em muitos casos o título referente a um curso superior possui mais relevância do que os conhecimentos adquiridos, principalmente nos cursos de bacharelado, em comparação aos cursos de licenciatura e tecnológicos. “É como se os títulos e diplomas fossem relevantes não pelo seu conteúdo em termos de conhecimentos aprendidos, mas pelo fato de oferecerem direitos e poderes sociais a seus portadores” (PRATES; BARBOSA, 2015, p. 333). O título de graduação no Ensino Superior parece ser mais atrativo por conta da possibilidade de melhoria das condições de vida – como aparece fortemente na fala de A.C., que relata que se sentia atraído pelo curso técnico, mas está fazendo o curso superior para atender uma pressão social.

Quanto ao significado atribuído ao baixo desempenho, observa-se reações que vão desde uma atitude conformada, e aparente falta de envolvimento emocional, até reações que demonstram sofrimento, como sentimento de culpa e baixa autoestima.

Eu não vou ficar sofrendo porque eu tirei uma nota baixa, porque eu reprovei. Eu vejo onde eu errei, vou tentar aprender novamente e fazer de novo. Isso não é um obstáculo hoje, né... agora pra muitos, ficam desesperados, correndo atrás de nota, o que vale mesmo é aprender realmente [...], mas eu vejo que está muito baixa [a nota] eu procuro prestar mais atenção também. As matérias que eu tive mais dificuldade, prova que eu não tenho uma certa familiaridade, são matérias que eu realmente não vejo sempre no trabalho, né. Ou porque eu não gostei do professor [risos]. (A.C.)

Mas é meio chatinho mesmo, tipo, ver isso no histórico, mas fazer o quê? Um pouco de decepção mesmo, eu podia não ter isso no histórico, é melhor com certeza, mas aceitei na boa. Como eu estava me mantendo sozinho antes, né... O trabalho primeiro e depois a faculdade. Se não deu agora, dá depois. Aceitei numa boa. Foi tranquilo pra mim. (ROCK LEE)

Decepção... decepção comigo mesma porque foi falta de dedicação, não foi mais nada, não foi porque eu tinha dificuldade, foi por falta de dedicação. (CACTOS)

Eu falava pra mim mesma que eu era burra. Cansei de me olhar na frente do espelho e dizer: você é burra que reprovou. De noite eu chorava, eu não aceitava, assim, eu ter reprovado uma matéria que eu já tinha visto. (FORÇA)

Eu não imaginava que eu ia reprovar algum dia. Foi muito frustrante. Porque no Ensino Médio e no Fundamental eu sempre tirei notas muito boas, era 8, 9, 10. Eu tirar 4... pra mim, foi o pior fracasso da minha vida. No momento que eu vi que eu tinha reprovado eu não parava de chorar. (HERMIONE)

Foi estranho, porque até então era uma situação que eu não conhecia, eu sempre fui muito boa aluna. Cheguei ali, era o mesmo conteúdo do Ensino Médio, e como que eu não entendi? como que eu não atendi né? para mim é... não é para isso que a gente entra na faculdade, né? (ISAAC)

Os participantes A.C. e Rock Lee lidaram melhor com as reprovações e isso não pareceu abalar a autoestima. Com a faculdade, A.C. se tornou o administrador da empresa da família, o que fez com que elevasse a sua autoestima e focasse em disciplinas que tivessem relação com suas atividades profissionais, em detrimento de outras que não percebia sentido. Eram nessas últimas que A.C. não ia bem. Rock Lee percebe sua capacidade e não se vê como alguém com dificuldades. Por meio de seu relato, demonstra que fez a escolha de direcionar esforços para o trabalho, onde alcançou mais de uma promoção. Dessa forma, os relatos desses dois participantes expressam o indicador de que estar em uma universidade cumpre o papel de possibilitar a ascensão profissional. Mesmo que ocorram reprovações, os estudantes conseguem perceber a evolução em suas carreiras, o desenvolvimento pessoal; por conta disso, não parecem estar abalados quanto ao autoconceito e a autoestima.

Cactos, Força, Hermione e Isaac, por exemplo, demonstraram mais estranhamento pelo fato de obter resultados ruins no centro universitário, mesmo tendo um histórico escolar satisfatório. Para essas participantes a reprovação teve sentido de decepção, burrice, frustração, fracasso e confusão.

Após a participação no grupo de apoio social, as falas dos participantes acerca do sentido e significado atribuíam à reprovação pareceu se alterar:

Antes eu enxergava a dificuldade como o fim do mundo, uma coisa que não vou conseguir, não vou conseguir, não vou conseguir... tem que fazer, pra mim passar tem que fazer isso. Hoje não, hoje eu penso: Opa eu sou boa nisso, sou boa naquilo e eu vou fazer isso aqui dessa forma. Já planejo, já tem um outro sentido que antes não tinha. Antes era “o problema”, era o maior de todos, era uma bola. Hoje não, hoje o problema é um cisquinho ali que é fácil de resolver. Eu sei isso, sei aquilo, vou fazer e fiz. E passou. [...] Hoje eu penso assim “eu posso não gostar [da disciplina] mas eu vou fazer porque isso é bom para mim para minha carreira no futuro”, né? (DEPELE)

Então porque no começo parecia o fim do mundo né: meu Deus estou cursando faculdade e não consigo concentrar em nada, então daí eu vi que tem forma de trabalhar isso, [...] eu sei que eu posso dominar, eu posso desenvolver até eu chegar onde eu preciso. [...] então eu vi que nos últimos dias o meu foco era maior nas aulas, porque quando eu via que eu começava a dispersar, eu já voltava, então a minha atenção sobre mim mesma aumentou. Aí para mim não desfocar de novo, o professor ia falando e eu ia escrevendo o que ele estava falando aí então a minha atenção ficou redobrada no que ele estava aplicando. (ISAAC)

Antes a gente ou mascarava o baixo desempenho ou a gente colocava umas muletas: por causa disso, por causa daquilo, por causa disso. Hoje a gente não consegue mais descaradamente dizer que é porque... A gente sabe que a gente consegue. Não tem mais como reclamar. Mudou o pensamento. (MARTA M.)

Na verdade, ampliou a minha visão sobre considerar o que é dificuldade acadêmica. Não é tirar nota ruim, nota boa, mas a questão é o fator externo mesmo. A maioria do grupo não tem dificuldade de aprendizagem é mais questões externas que acabam afetando a vida acadêmica. (ROCK LEE)

Então eu vi mudanças de que eu sou capaz, que eu consigo um pouquinho mais. (FORÇA)

Acho que eu comecei a pensar que eu sou inteligente. Que antes eu pensava: Nossa eu sou muito burra, sou uma mulinha. Eu pensava assim, sou muito burra, meu Deus do céu! Eu tinha esse pensamento de inferioridade. [...] Antes eu pegava final praticamente em tudo. Esse semestre eu passei tudo direto. (HERMIONE)

Os relatos indicam que, após a intervenção, os participantes começaram a reconhecer que poderiam se utilizar de recursos para melhorar o desempenho. Esses recursos podem ser externos – como a ajuda de um amigo, aproximação com o professor, fazer uso de técnicas e ferramentas de concentração e administração do tempo – bem como internos. Os recursos internos são a capacidade de transformar a própria realidade, a inteligência, a habilidade de resolução de problemas e as demais características positivas que podem levá-los a bons resultados.

Portanto, houve mudança de sentido que atribuíam ao baixo desempenho: de um fenômeno em que se buscava culpados (como “o professor não é bom”, “eu sou burro”, “é o fim do mundo”) para uma postura mais ativa, como “eu sou capaz”, “tenho

tempo se eu me organizar”, “como vou resolver esse problema?”, “tem formas de como trabalhar isso”, etc.

5.4.2.4 Autoconceito

A categoria autoconceito foi analisada por meio da análise das entrevistas, do grupo de apoio social e do questionário de complemento de frases.

A construção que fizemos acerca da definição de autoconceito alinhado aos pressupostos da PHC diz respeito à formação do conceito de si em comparação a outras pessoas e em comparação às próprias atividades, em um tempo histórico e em um ambiente social. O conceito de si se constitui nas relações e é fruto da apreciação, reconhecimento e valorização dos outros frente às atividades do indivíduo no mundo. Sofre constantes transformações e se adapta mediante o desenvolvimento dos conceitos científicos, que se realiza por meio dos processos de aprendizagem, e também por meio da interiorização das relações estabelecidas com os outros, e dos modos de ação e atividades executadas no meio social.

De forma semelhante, Moysés (2014) esclarece que

O autoconceito procede de processos cognitivos. Ele é fruto da percepção que a pessoa tem de si mesma. Como todo processo de percepção, está sujeito a uma série de fatores externos e internos à própria pessoa. Informações que vamos colhendo aqui e ali, a nosso respeito, fruto de opiniões alheias, formam, possivelmente, os primeiros rudimentos do nosso autoconceito. A essas informações vão se formando aquelas originárias das avaliações que nós próprios fazemos dos nossos desempenhos, das nossas ações, das nossas habilidades e características pessoais. Vão formando, na nossa estrutura cognitiva, uma área de conhecimento acerca de nós próprios. Aquilo que achamos que somos, tanto do ponto de vista físico quanto do social e do psicológico, vai assim ganhando corpo. (MOYSÉS, 2014, p. 18).

Desde o primeiro contato com a pesquisadora, durante a entrevista, os participantes já iam revelando o conceito que tinham de si. Essa percepção era fruto de auto-observação, de autojulgamento e também de opiniões alheias que foram sendo apropriadas e se tornaram opiniões próprias.

Para Depele o autoconceito no âmbito acadêmico é positivo, mesmo obtendo um resultado ruim em Matemática. Para essa participante, o fato de atingir uma nota insuficiente pareceu ser decepcionante, já que o baixo desempenho não condiz com o autoconceito que tinha.

Eu estava esperando a resposta, que o professor desse a resposta. [...] Foi muito decepcionante, porque eu me conheço eu sei aonde eu posso chegar, sei os meus limites, né... e eu sabia que podia mais do que tirar aquela nota e que eu podia aprender mais e tentar outras formas de aprender, e que eu não estava fazendo. (DEPELE)

Cactos se percebe como uma aluna dedicada e esforçada e que reprovou em uma disciplina apenas porque deixou de se dedicar. Depele e Cactos percebem seu potencial e capacidade; embora tenham ocorrido problemas pontuais de desempenho, reconheceram as dificuldades e agiram para superá-las antes mesmo do grupo de apoio social. No caso de Cactos, o autoconceito de aluna dedicada não foi abalado, tanto que a participante conseguiu passar na prova do CRC.

Quando eu fui fazer a prova pro CRC eu estudei muito. Eu peguei o edital, li o edital, vi mais ou menos o que ia cair, fui estudando, estudando por conta própria, consegui passar. (CACTOS)

Rock Lee também se apresenta com autoconceito positivo, como alguém interessado e que gosta de estudar, mas se vê impedido de tirar notas boas por conta dos compromissos do trabalho.

Eu sou uma pessoa assim: qualquer coisa que alguém fala eu quero saber, ter uma resposta, saber conversar sobre. Então tudo que eu vejo que é interessante, eu pesquiso sobre tudo. Eu gosto disso, então. Eu acho isso muito gratificante. (ROCK LEE)

Na opinião de Rock Lee, por mais que tenha havido um número expressivo de reprovações, o baixo desempenho não está relacionado a dificuldades intrínsecas, mas sim a dificuldades de administração do tempo gasto em estudo, trabalho e lazer. Seu autoconceito é positivo, pois reconhece suas capacidades de realização quando percebe que foi promovido várias vezes no trabalho e quando relata sua experiência ao vir para Curitiba.

Estudos apontam para a existência de uma correlação positiva entre autoconceito e desempenho acadêmico (MATIAS; MARTINELLI, 2017; SILVA; VENDRAMINI, 2005). Dessa forma, o autoconceito positivo tende a elevar o desempenho acadêmico. Percebe-se que essa afirmação possui veracidade, contudo, é preciso um olhar mais atento às realidades materiais e à subjetividade de cada indivíduo.

A partir dos relatos dos participantes percebe-se que o autoconceito acadêmico é positivo em diversos aspectos, mas que condições vivenciadas como a

falta de qualidade da educação básica, falta de tempo para os estudos por conta do trabalho e falta de esforço podem interferir no bom rendimento. Com isso, se faz notar uma relação mais complexa entre autoconceito e desempenho acadêmico. A partir dos relatos dos participantes o autoconceito positivo não teria correlação simples com o alto desempenho, mas parece ser um componente importante para desenvolver resiliência para modificar as condições materiais postas, com vistas a superar as dificuldades. As falas de Depele, Cactos e Rock Lee, por exemplo, são indicadores de que há a percepção e incômodo em relação ao baixo desempenho, sem que isso tornasse negativo no conceito que faziam de si. Eles foram capazes de encontrar formas de superar as dificuldades.

Franco (2009) e Franco e Davis (2010) criticam a ideia de que o autoconceito positivo ou a autoestima elevada, por si só, são capazes de favorecer um bom desempenho acadêmico. Para as autoras, esse princípio expressa uma concepção idealista e positivista do ser humano como alguém apartado das condições concretas da vida.

Enquanto as condições concretas de vida não forem alteradas, alterações de vulto na consciência e, portanto, na forma de se avaliar não devem ser esperadas. Na verdade, crianças e jovens que vivenciam situações de não aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida que permitam a formação de um pensamento mais organizado e melhor estruturado, em que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. (FRANCO, 2009, p. 331).

Franco (2009) ressalta que diversos fatores estão implicados no desempenho do estudante. Para mudar seus resultados não basta um trabalho isolado e individualizado de fortalecimento de autoestima, como muitos livros de autoajuda apregoam. É preciso ações que visem a autopercepção; a autoconsciência de capacidades, de habilidades, de gostos e de interesses; o desenvolvimento do conceito de si; o desenvolvimento da identidade profissional; e o fortalecimento da autoestima – mas, sobretudo, que professores, instituições de ensino e, de forma mais ampla, que governantes promovam a transformação das condições concretas apresentadas aos estudantes. Afinal, não é possível pensar no desenvolvimento de qualquer pessoa estando ele apartado do contexto social, político, cultural e histórico em que está situado.

Ademais, professores e IES podem propor atividades que despertem no estudante a necessidade de ele próprio mudar seus modos de fazer as coisas para

atingir resultados diferentes. O fato de realizar algo para mudar as condições atuais pode fazer com que o estudante amplie a consciência de si e altere o seu autoconceito. O autoconceito não é estático e é passível de mudança e desenvolvimento em qualquer etapa da vida de uma pessoa, conforme afirmam Silva e Vendramini (2005), Franco (2009) e Franco e Davis (2010)

Outras duas participantes, Isaac e Marta M., se percebem como boas alunas; ao mesmo tempo acreditam que possuem limitações, como a dificuldade em falar em público (ISAAC) e a dificuldade com cálculos (MARTA M.).

[...] porque eu não consigo [apresentar trabalho diante do professor e da turma], não consigo chegar aí na frente, aquele mundarel de gente, muita gente, eu não conseguia. (ISAAC)

Eu não sou muito boa em lógica, eu acho, e cálculo, contabilidade, esses cálculos mais complexos, tem uma lógica por trás disso, e aí essa lógica, na hora, começa a ficar muito complexo. Aí meu cérebro dá pane e esquece de tudo, até do que eu sabia. (MARTA M.)

Essas crenças nas próprias limitações podem prejudicar o desempenho, como afirma Rocha (2016). Por outro lado, a crença na autoeficácia propicia o desenvolvimento positivo do autoconceito e favorece o rendimento acadêmico (FERNANDES, 2013).

Hermione e Força frequentemente apresentam elementos de autoconceito bastante negativos. Em vários momentos se autodenominaram como “burras”, “preguiçosas” e “estranhas”, o que fez com que Força estivesse frequentemente apreensiva, ansiosa e com vontade de desistir; e Hermione com a autoestima baixa e confusa quanto à escolha profissional.

Todo mundo que me conhece fala que eu sou uma pessoa preguiçosa. Os meus colegas mesmo. Eu não sou inteligente, eu estou na faculdade, mas não sou inteligente não. Estou aqui... decoração de sala. Eu sempre acreditei que era sorte ter ido bem na prova. (HERMIONE)

Após a vivência no grupo de apoio social, Hermione contou para a pesquisadora que um professor a indicou para um estágio muito bom na área de contabilidade. A pesquisadora então questionou se ela achava que o professor faria isso se entendesse que ela fosse de fato preguiçosa e burra. O que Hermione relata no trecho anterior é a percepção de que era preguiçosa e burra, o que pode ser indicador de que essa percepção afeta a sua motivação para os estudos e

concentração nas tarefas acadêmicas. Por outro lado, a recomendação feita diretamente à Hermione para um estágio indica que a percepção do professor é contrária à sua e que ela poderia estar distorcendo a percepção que fazia de si.

A reflexão que fica com a análise dos relatos dos participantes sobre o autoconceito é que existe um conjunto complexo de fatores que formam um autoconceito positivo ou negativo. O baixo desempenho interfere no autoconceito e o contrário também é verdadeiro; contudo, isso não parece acontecer da mesma forma com todos os indivíduos. As narrativas dos participantes são indicadores que, por trás do conceito que fazem de si, existe uma história pessoal, familiar, afetiva, escolar, social, econômica e cultural. Todo esse percurso pode ou não se refletir no desempenho, dependendo de como cada um interpreta sua própria história.

A discussão até aqui apresentada diz respeito aos dados coletados por meio das entrevistas e grupo de apoio social. Os dados coletados por meio do questionário de complemento de frases foram analisados por meio de comparação das respostas escritas pelos participantes, realizadas antes e depois do grupo de apoio social, bem como por meio de gráficos nuvem de palavras, obtidas do *software* IRAMUTEQ.

Para facilitar a análise, as respostas ao questionário de complemento de frases foram subdivididas em três blocos: conceito e percepção que formam de si; avaliação que fazem si (autoestima); e projeto de vida. Os quadros representam a transcrição literal do que os participantes expressaram nos questionários.

O QUADRO 8 organiza as respostas dos participantes quanto ao bloco de frases que dizem respeito ao conceito e percepção que formam de si.

QUADRO 8 - RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – CONCEITO E PERCEPÇÃO QUE FORMAM DE SI

(início)

INÍCIO DA FRASE	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – ANTES DO GRUPO DE APOIO	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – DEPOIS DO GRUPO DE APOIO
Eu sou...	DEPELE: determinada; <u>FORÇA: confiável;</u> ISAAC: Isaac; ZÍBIA: simpática; A.C.: determinado; <u>CACTOS: teimosa;</u> <u>HERMIONE: leal;</u> MARTA M.: resiliente; ROCK LEE: determinado.	DEPELE: determinada; <u>FORÇA: capaz;</u> ISAAC: luz; ZÍBIA: simpática; A.C.: [não respondeu]; <u>CACTOS: otimista;</u> <u>HERMIONE: mais eu;</u> MARTA M.: empático; ROCK LEE: [não respondeu].
A minha característica mais marcante é...	DEPELE: a confiança; FORÇA: amiga; ISAAC: paciência; ZÍBIA: empática; A.C.: inconformado com a zona de conforto; CACTOS: determinação; <u>HERMIONE: calma;</u> MARTA M.: paciência; ROCK LEE: coragem.	DEPELE: confiante; FORÇA: amigável, responsável; ISAAC: paciência; ZÍBIA: responsável A.C.: [não respondeu]; CACTOS: persuasão; <u>HERMIONE: minha força;</u> MARTA M.: ser transparente; ROCK LEE: [não respondeu].
Como estudante eu posso me descrever como...	DEPELE: atenciosa, responsável, <u>FORÇA: dedicada;</u> <u>ISAAC: não tão boa como deveria ser;</u> ZÍBIA: esforçada; A.C.: aprender o que é importante; <u>CACTOS: capaz;</u> <u>HERMIONE: desleixada;</u> MARTA M.: uma boa aluna; ROCK LEE: dedicado.	DEPELE: em constante aprendizado; <u>FORÇA: capaz;</u> <u>ISAAC: boa aluna;</u> ZÍBIA: esforçado; A.C.: [não respondeu]; <u>CACTOS: boa aluna podendo melhorar;</u> <u>HERMIONE: dedicada</u> MARTA M.: comprometida a extrair o maior conhecimento possível; ROCK LEE: [não respondeu].
Sempre fui um aluno...	DEPELE: bom, com bom desempenho relativamente; FORÇA: dedicado; ISAAC: dentro da média; ZÍBIA: no começo preguiçosa; A.C.: mediano; CACTOS: bom; HERMIONE: preguiçosa; <u>MARTA M.: disperso;</u> ROCK LEE: exemplar.	DEPELE: que aprendia fácil; FORÇA: dedicado; ISAAC: muito calmo; ZÍBIA: faltante; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: tranquilo; HERMIONE: preguiçosa; <u>MARTA M.: bom;</u> ROCK LEE: [não respondeu].

(conclusão)

INÍCIO DA FRASE	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – ANTES DO GRUPO DE APOIO	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – DEPOIS DO GRUPO DE APOIO
Hoje sou um aluno...	<u>DEPELE: mais independente que busca conhecimento;</u> FORÇA: dedicado; ISAAC: com mais responsabilidades; ZÍBIA: responsável; A.C.: em desenvolvimento; CACTOS: bom, mas poderia melhorar; HERMIONE: parcialmente dedicada; MARTA M.: aplicado; ROCK LEE: esforçado.	<u>DEPELE: que quer aprender técnicas para estudar melhor;</u> FORÇA: esforçado e dedicado; ISAAC: que sei que posso lidar com as dificuldades em sala; ZÍBIA: presente; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: mais interessado; HERMIONE: dedicado; MARTA M.: melhor do que bom; ROCK LEE: [não respondeu].
Para eu tirar boas notas eu...	DEPELE: tenho que estar motivado; FORÇA: estudo dias antes da prova; ISAAC: <u>procuo gravar o máximo possível;</u> ZÍBIA: preciso estudar mais; A.C.: preciso estudar mais; CACTOS: preciso me dedicar; HERMIONE: preciso estudar muito, muito, muito mesmo; MARTA M.: preciso estudar; ROCK LEE: me esforço.	DEPELE: estudo sem reclamar; FORÇA: estudar e me dedicar; ISAAC: <u>me organizar para estudar;</u> ZÍBIA: me empenhar mais; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: preciso me dedicar aos estudos; HERMIONE: me dedico; MARTA M.: preciso ter disciplina e foco; ROCK LEE: [não respondeu].
Quando eu não alcanço boas notas eu...	<u>DEPELE: me sinto mal;</u> FORÇA: me culpo; ISAAC: <u>me sinto insuficiente;</u> ZÍBIA: preciso me dedicar mais; A.C.: tento aprender novamente; CACTOS: fico frustrada; HERMIONE: fracasso; MARTA M.: estudo mais; ROCK LEE: tento melhorar.	<u>DEPELE: tento melhorar;</u> FORÇA: me cobro e me chateio; ISAAC: <u>fico tranquilo, não me martirizo;</u> ZÍBIA: estudo mais; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: fico chateada; HERMIONE: <u>tento me dedicar mais;</u> MARTA M.: fico decepcionada e mudo a forma de estudar; ROCK LEE: [não respondeu].

FONTE: a autora (2020).

As respostas destacadas no quadro representam as mudanças individuais mais expressivas, de acordo com a interpretação da pesquisadora. Algumas mudanças de resposta merecem destaque, como:

- A mudança da percepção de teimosia anterior de Cactos para uma visão mais otimista de si mesma e mais interessada;

- A autodenominação de Força como sendo capaz, contrastando com respostas anteriores e com seus relatos na entrevista inicial e no grupo de apoio social;
- A autoqualificação de Hermione como forte e dedicada, contrariando suas respostas anteriores como desleixada e fracassada;
- A autodesignação de Isaac como uma boa aluna, que possui condições de lidar com as dificuldades em sala de aula, e que apenas precisa se organizar mais para estudar, sem se martirizar com isso;
- A percepção de dispersa para uma boa aluna, segundo a visão de Marta M.;
- A determinação de Depele que, antes do grupo, ao se deparar com um resultado ruim, se sentia mal; depois, esclareceu que tenta melhorar.

As mudanças percebidas são indicadores de que os participantes, em sua maioria, entenderam as suas potencialidades e capacidades. Não sabemos se a mudança será duradoura; porém, ao serem incentivados e ajudados a pensar sobre as causas do problema e sobre as possíveis resoluções, naquele momento perceberam que poderiam fazer diferente e que poderiam aprender novas atitudes.

No QUADRO 9 são apresentadas respostas do questionário de complemento de frases, de antes e depois do grupo, no que se refere ao que interpretamos demonstrar as características de autoestima dos participantes. Da mesma forma que o quadro anterior, mudanças nas respostas percebidas pela pesquisadora foram destacadas com o sublinhado.

QUADRO 9 - RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – AUTOESTIMA

(início)

INÍCIO DA FRASE	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – ANTES DO GRUPO DE APOIO	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – DEPOIS DO GRUPO DE APOIO
A característica que eu gosto em mim é...	DEPELE: meu carisma; FORÇA: companheirismo; ISAAC: simpatia; ZÍBIA: gentil; A.C.: buscar conhecimento; CACTOS: ser determinada; HERMIONE: paciência; MARTA M.: cabelo; ROCK LEE: coragem.	DEPELE: a determinação para realizar sonhos; FORÇA: responsabilidade; ISAAC: positividade; ZÍBIA: empatia; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: confiança; HERMIONE: calma; MARTA M.: empatia; ROCK LEE: [não respondeu].
O que eu não gosto em mim é...	<u>DEPELE: minha chatice com certas coisas;</u> <u>FORÇA: relaxo com os estudos;</u> ISAAC: quando às vezes sou negativa; ZÍBIA: grosseira; A.C.: ser tímido; CACTOS: teimosia; HERMIONE: preguiça; MARTA M.: autcobrança; ROCK LEE: preguiça.	<u>DEPELE: estou pensando mais no meu lado positivo que sempre dá para melhorar;</u> <u>FORÇA: me cobrar demais;</u> ISAAC: timidez; ZÍBIA: preguiça; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: minha desorganização; HERMIONE: preguiça; MARTA M.: minha insegurança; ROCK LEE: [não respondeu].
Sei fazer bem...	DEPELE: ouvir; <u>FORÇA: cozinhar;</u> ISAAC: cálculos; ZÍBIA: relacionar com as pessoas; A.C.: meu trabalho na empresa; CACTOS: meu trabalho; <u>HERMIONE: dormir;</u> MARTA M.: analisar e identificar dificuldades profissionais e pessoais; ROCK LEE: planejar.	DEPELE: respeitar o próximo; <u>FORÇA: cumprir com obrigações;</u> ISAAC: cozinhar, pesquisar; ZÍBIA: organização; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: boas amizades; <u>HERMIONE: dedicação;</u> MARTA M.: ensinar; ROCK LEE: [não respondeu].
Preciso ser melhor...	DEPELE: em me relacionar com as pessoas, entender porque me tratam assim; <u>FORÇA: como filha;</u> <u>ISAAC: em transcrever o que eu aprendo;</u> <u>ZÍBIA: ouvinte;</u> A.C.: nos estudos; CACTOS: em criar objetivos e metas; HERMIONE: nos estudos; MARTA M.: na hora de programar meu tempo; ROCK LEE: conhecer.	DEPELE: em encontrar tempo para estudar, deixando problemas <u>FORÇA: em estudar, ler, escrever;</u> <u>ISAAC: em conseguir ter mais contato com colegas e professores;</u> <u>ZÍBIA: com o meu horário;</u> A.C.: [não respondeu]; CACTOS: em me programar; HERMIONE: na minha dedicação; MARTA M.: em dizer não; ROCK LEE: [não respondeu].

(conclusão)

INÍCIO DA FRASE	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – ANTES DO GRUPO DE APOIO	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – DEPOIS DO GRUPO DE APOIO
No centro universitário eu me sinto...	<u>DEPELE: bem</u> FORÇA: confortável; <u>ISAAC: cansada;</u> <u>ZÍBIA: confortável;</u> A.C.: bem; CACTOS: bem; <u>HERMIONE: importante;</u> <u>MARTA M.: bem;</u> ROCK LEE: encorajado	<u>DEPELE: bem e desafiada a ser melhor;</u> FORÇA: confortável; <u>ISAAC: [não respondeu];</u> <u>ZÍBIA: cansado por ser conluinte;</u> A.C.: [não respondeu]; CACTOS: bem; <u>HERMIONE: inteligente;</u> <u>MARTA M.: evoluindo;</u> ROCK LEE: [não respondeu].
Diante dos meus colegas eu me sinto...	DEPELE: líder; FORÇA: confortável; <u>ISAAC: um pouco pressionada;</u> <u>ZÍBIA: mais no meu “canto”;</u> A.C.: à vontade; CACTOS: tranquila; <u>HERMIONE: café com leite;</u> MARTA M.: colaborativa; ROCK LEE: parte do futuro.	DEPELE: responsável; FORÇA: confortável; <u>ISAAC: incluída;</u> <u>ZÍBIA: confortável;</u> A.C.: [não respondeu]; CACTOS: muito feliz; <u>HERMIONE: igual;</u> MARTA M.: uma pessoa influente; ROCK LEE: [não respondeu].
Diante dos meus professores eu me sinto...	DEPELE: um aluno em crescimento; FORÇA: confortável; <u>ISAAC: que cobro sempre dar o melhor;</u> ZÍBIA: uma boa aluna; A.C.: bem; CACTOS: tímida; <u>HERMIONE: desprovido de conhecimento;</u> MARTA M.: responsável; ROCK LEE: com vontade de ser como eles.	DEPELE: grato; FORÇA: confortável; <u>ISAAC: bem, porque posso esclarecer todas as minhas dúvidas;</u> ZÍBIA: boa aluna; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: quieta; <u>HERMIONE: os admiro</u> MARTA M.: um eterno aprendiz; ROCK LEE: [não respondeu].

FONTE: A autora (2020).

O QUADRO 9 retrata as respostas dos participantes quanto a avaliação que fazem acerca do que observam em si mesmos. Para alguns autores, a autoestima tem esse caráter – de auto apreciação, autoavaliação e autovalorização (CAMARGO; DIAS, 2019; CAVA; MUSITU, 2012; MOYSÉS, 2014).

Pode-se perceber algumas alterações nas respostas, com destaque para:

- A autodesvalorização anterior de Hermione, que dizia ser preguiçosa, comum e desprovida de conhecimento, para uma avaliação de si como uma pessoa dedicada e inteligente;

- A mudança de visão de Isaac, que possui dificuldades em falar em público e passou a entender que pode estar incluída entre seus pares e que pode buscar comunicar-se com os professores para compreender melhor os conteúdos das disciplinas;
- A ampliação da autoestima de Depele, que se viu decepcionada consigo mesma após uma reprovação e que depois do grupo de apoio afirmou pensar mais no seu lado positivo e desafiada a ser cada vez melhor;
- A autocobrança anterior de Força ao afirmar que era preguiçosa e relaxada nos estudos para uma forma mais flexível de pensar – de que pode estar se cobrando demais.

Por fim, no QUADRO 10 são demonstradas as respostas, do antes e depois do grupo de apoio social, no que se refere a visão de futuro e projeto de vida.

QUADRO 10 - RESPOSTAS DO COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE AUTOCONCEITO – PROJETO DE VIDA

INÍCIO DA FRASE	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – ANTES DO GRUPO DE APOIO	COMPLEMENTO DOS PARTICIPANTES – DEPOIS DO GRUPO DE APOIO
Esse curso para mim é...	<p>DEPELE: o meu futuro; FORÇA: oportunidade de vida; ISAAC: uma realização; ZÍBIA: questão de necessidade (futuro pessoal) A.C.: necessário; CACTOS: o que tenho de mais importante, no momento; HERMIONE: legal; MARTA M.: um sonho de adolescente; ROCK LEE: um leque para o mundo.</p>	<p>DEPELE: no que eu sou realmente boa; FORÇA: uma determinação; ISAAC: uma possibilidade; ZÍBIA: o básico e essencial; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: importante; HERMIONE: maravilhoso; MARTA M.: essencial; ROCK LEE: [não respondeu].</p>
Estudar na minha visão é...	<p>DEPELE: gratificante; FORÇA: oportunidade; ISAAC: muito importante; ZÍBIA: o mínimo; A.C.: aprender bem; CACTOS: importante; HERMIONE: fundamental; MARTA M.: tudo; ROCK LEE: essencial.</p>	<p>DEPELE: de longo prazo; FORÇA: precioso; ISAAC: necessário; ZÍBIA: é preciso; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: essencial; HERMIONE: o máximo; MARTA M.: tudo; ROCK LEE: [não respondeu].</p>
No futuro eu me vejo...	<p>DEPELE: administrando a empresa do meu pai depois de transformá-la em uma empresa internacional; FORÇA: realizada. ISAAC: formada e trabalhando em área pública. ZÍBIA: mais realizada tanto no profissional quanto no pessoal. A.C.: como consultor financeiro; CACTOS: realizada profissionalmente; HERMIONE: formada. MARTA M.: formada com uma carreira profissional bem-sucedida. ROCK LEE: fazendo aquilo que gosto e gozando dos meus sonhos.</p>	<p>DEPELE: sendo uma grande empresária, realizando os meus sonhos, cada um no seu tempo. FORÇA: realizada; ISAAC: realizada; ZÍBIA: feliz; A.C.: [não respondeu]; CACTOS: prosperando; HERMIONE: uma contadora; MARTA M.: realizada profissionalmente e pessoalmente; ROCK LEE: [não respondeu].</p>

FONTE: A autora (2020).

Quanto à visão de futuro e projeto de vida, os participantes não esboçaram mudanças tão contundentes nas respostas anteriores e posteriores ao grupo de apoio social. É possível identificar, no entanto, algumas expressões importantes:

- O curso escolhido como uma oportunidade, uma necessidade ou uma realização pessoal;
- O estudo como algo necessário e importante;
- Uma visão promissora do futuro, em que almejam estarem formados, sentindo-se realizados e com os sonhos alcançados.

As respostas ao questionário foram inseridas no *software* IRAMUTEQ, para contribuir com a análise do texto produzido pelos participantes e gerar imagens gráficas.

A FIGURA 6 retrata, por meio do gráfico nuvem de palavras, as expressões mais utilizadas pelos participantes nos questionários preenchidos antes do grupo de apoio social. As palavras mais utilizadas são aquelas que se concentram no centro da figura e que possuem um tamanho maior em relação a outras. Para criar o gráfico foi preciso alterar algumas palavras do gênero feminino para o masculino, para que se preservasse o sentido da palavra durante a contagem. Exemplos: “boa” para “bom”; “boa_aluna” para “bom_aluno”.

FIGURA 6 - NUVEM DE PALAVRAS ANTES DO GRUPO DE APOIO



FONTE: a autora (2020).

Na FIGURA 6 a palavra mais citada entre os participantes é “dedicar”, seguida por “bem”, “importante” e “estudo”. O *software* IRAMUTEQ realiza a análise do conjunto de palavras e reduz na mesma base aquelas que possuem a mesma raiz. A palavra “dedicar” é a raiz das palavras “dedicado” ou “dedicada” que aparece com frequência após as frases que se referem a como se veem e como se viam como aluno.

A palavra “bem” é utilizada frequentemente nas frases que relatam como os participantes se sentem no centro universitário e em relação aos professores e colegas. A palavra “importante” é expressa nas frases sobre como os participantes julgam o fato de cursarem uma faculdade e o que representa os estudos para eles. Por fim, a palavra “estudo” se refere aos momentos em que os participantes escrevem que estudam para alcançar boas notas ou percebem que precisam estudar mais quando não alcançam. Essas palavras são indicadores do quanto os participantes percebem a responsabilidade individual de estudo e dedicação. Como foi explicado a eles que o questionário pretendia coletar dados sobre o autoconceito, é natural que características e responsabilidades pessoais ficassem em evidência.

A FIGURA 7 indica a frequência de expressões utilizadas no questionário após a participação no grupo de apoio social.

FIGURA 7 - NUVEM DE PALAVRAS APÓS O GRUPO DE APOIO



FONTE: a autora (2020).

A FIGURA 7 destaca novamente a palavra “dedicar”, que expressa a visão dos participantes de que são dedicados ou que precisam se dedicar mais. Na sequência é enfatizada a palavra “estudar” referindo-se à necessidade de estudar mais, e ainda a palavra “realizar”, que não estava sobressalente nas respostas do questionário aplicado antes do grupo de apoio social, mas que é destaque nesse segundo momento quando os participantes manifestam mais fortemente o desejo futuro de estarem realizados profissionalmente e pessoalmente.

Percebe-se que, mesmo com o histórico de repetência, de modo geral os participantes se percebem como dedicados e bons alunos. Isso é um indicador de que, no momento em que fizeram parte da pesquisa, de alguma forma já vinham refletindo sobre as dificuldades que estavam enfrentando e já haviam iniciado novas estratégias para melhorarem seus resultados. Como a participação foi voluntária e o tema foi explicado já no primeiro contato por *e-mail*, a pesquisa atraiu estudantes já incomodados com a situação de repetência, que já haviam modificado alguma atitude em relação aos estudos e que estavam dispostos a realizarem alguma atividade para poder melhorar ainda mais.

5.5 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO NO GRUPO DE APOIO

Este tópico explora os resultados percebidos pelos participantes quanto ao desempenho acadêmico e mudanças de comportamento ligadas à atividade de estudo. Além disso, são tecidas análises sobre como o formato da intervenção em grupo repercutiu no desenvolvimento dos participantes.

Para Gracia Fuster (2011) há elementos que caracterizam um grupo de apoio social: as fontes de apoio e redes sociais; as funções dessa rede (apoio emocional, instrumental e informacional); o apoio recebido e percebido; e o contexto em que ocorre a necessidade de apoio social.

No que se refere a esta pesquisa, o grupo formado entre os participantes serviu como fonte de apoio a questões relacionadas ao baixo desempenho acadêmico e às dificuldades encontradas no centro universitário. Percebeu-se, já no primeiro encontro dos grupos, que a possibilidade de partilha das próprias vivências possibilitou a desnaturalização das dificuldades que os participantes relatavam. Eles constataram que os problemas experienciados não eram isolados, nem diferentes dos demais.

A gente não imagina que o outro tem a mesma dificuldade que a gente. Vai, às vezes, um se saindo melhor do que o outro, mas a gente vai ver, no fim, tem o mesmo problema. [...] Mesmo o A.C., né, é um ótimo aluno e ver ele falando que tinha problema em se concentrar. Quase o mesmo problema que eu, então, me ajudou bastante [o grupo]. Eu achava que era falta de esforço da minha parte. (ISAAC)

Eu aprendi que sozinho não se consegue progredir muito. Compartilhando as experiências, conseguimos progredir muito mais. Quando eu compartilhei as minhas dificuldades e vi que não era só eu que tinha aquelas dificuldades, mais pessoas tinham as mesmas dificuldades, as mesmas ansiedades, os mesmos medos, eu achei, nossa, eu tenho muitos problemas, muitas dificuldades... não! Todo mundo tem! E eu achei isso daí muito interessante. (HERMIONE)

O bacana que eu percebi é que, se você for ver todas as dificuldades, você acha que “ah, eu não consigo”. Eu estou com dificuldade? Não, é geral. É o problema meu, da Cactos, de todo mundo e não é pontual. Às vezes a gente tenta, tem que trabalhar o pontual, mas tentando trabalhar achando que você está errada, mas é um problema geral que tem como melhorar. Não é o fim do mundo e você está tentando melhorar a mesma coisa. (MARTA M.)

Deu pra ver aqui que tá todo mundo mais ou menos no mesmo barco. Todo mundo tem suas dificuldades e eu pensava “meu Deus, o que eu tenho de errado, o que tá acontecendo comigo?” [...] A gente pegou dicas um do outro. Um fazia e eu: “posso colocar em prática também. Talvez possa funcionar pra mim”. (FORÇA)

Às vezes você colocava uma coisa, não lembrava, o fulano falava, opa... eu também! Isso também serve pra mim. Às vezes você acaba esquecendo alguma coisa e faz sentido. Às vezes alguém comentava alguma coisa e acabava ajudando. (ZÍBIA)

Tinham pontos de vista diferentes. Eu vi que, em outras situações, sempre tem o que fazer também. Eu pude ver e aprender que tem pessoas que passam por situação incômodas também. (ROCK LEE)

Os relatos são indicadores do quanto o grupo de apoio social entre estudantes com um problema em comum – o baixo desempenho acadêmico – pode ser efetivo para a conscientização de que não se está sozinho. Existe pessoas com problemas parecidos e a troca de pontos de vista diferentes pode propiciar a ressignificação dos problemas para, posteriormente, colocar em prática ações para superá-los.

A partilha de experiências e sentimentos serviu como apoio emocional entre os participantes. Reações emocionais diferentes frente à mesma situação fizeram com que os participantes repensassem as suas maneiras de interpretar o tamanho das dificuldades.

Que nem a menina, fiquei encantada com ela [Cactos], ela ser feliz. Que nem ela colocou aquele dia, ela é sorridente, por mais que a faculdade acabe com tudo, mas ela é feliz. Então, vê que a gente consegue superar tudo, né? (FORÇA)

Você olha pra ela [aponta para Isaac] e nunca você imagina que ela cuidou da mãe dela, que a mãe dela teve câncer. Tem coisas que a gente tem que conhecer para saber realmente. (DEPELE)

Quando a gente só fala da gente é uma coisa, agora quando a gente fala da gente e vê os problemas dos outros também, a gente passa a lidar com o nosso diferente. Opa, o meu [problema] não é tanto assim não. Porque eu estou dramatizando, aumentando? Faz refletir que não é bem assim que funciona. Por exemplo, o horário: reclamo que acordo às 7h00 da manhã, opa, mas a Força acorda às 5h da manhã! É pra vida também, né? Às vezes você reclama de coisas, mas você tem que lembrar que tem pessoas que não têm o que você tem ou que não tá na mesma situação, então tem que agradecer sempre. (ZÍBIA)

A alegria de Cactos na faculdade, a força de Isaac ao cuidar da mãe, a coragem de Rock Lee para vir de São Paulo para Curitiba de carona e a autoexposição de A.C. sobre suas dificuldades de concentração contribuíram para que os grupos se sentissem mais confortáveis para expressar seus sentimentos, dúvidas e pensamentos.

O apoio instrumental entre os participantes foi percebido durante as partilhas de experiências quanto a estratégias que alguns já utilizavam para lidar com suas dificuldades acadêmicas. A.C., por exemplo, compartilhou sua experiência com meditação para melhorar o foco e a concentração; também compartilhou um aplicativo para organização do tempo, a prática de realizar anotações durante a aula e elaborar um resumo do que foi exposto. Marta M. sugeriu à Zíbia a estratégia de deixar o celular em outro cômodo da casa para que, quando o despertador tocasse pela manhã, Zíbia se forçasse a levantar. Marta M. ainda contou para o grupo sua vivência em um curso sobre produtividade. Ademais, no terceiro encontro, os participantes se ajudaram mutuamente no momento de construir o plano de ação.

O apoio informacional ocorreu principalmente no intervalo entre os encontros, quando a pesquisadora enviava pequenos textos aos participantes via *WhatsApp*. Eram textos que tratavam de assuntos relativos às dificuldades que os participantes relaram para, assim, ajuda-los a construir os planos de ação (APÊNDICE D).

A pesquisa confirma o que Gracia Fuster (2011) já apontava: “o apoio recebido pode aliviar o impacto da valoração negativa de um estressor ao prover uma solução ao problema” (p. 149, livre tradução nossa). Isso quer dizer que falar abertamente sobre baixo desempenho com outros que passaram pela mesma situação possibilita o enfrentamento ao problema e a criação de uma melhor resposta diante do estresse. Nesse sentido, “o apoio social poderia desempenhar uma função protetora ao influir

diretamente na autoestima, ao melhorar a autoeficácia e ao mudar as condutas de solução de problemas” (GRACIA FUSTER, 2011, p. 149), como expressam os relatos:

Eu posso melhorar sempre como pessoa, como estudante, como profissional, porque a gente não pode se acomodar, deixar as coisas como estão, porque são daquele jeito. A gente tem que sempre melhorar, buscar ser melhor em tudo o que você faz. (CACTOS)

Eu sempre vi que eu era capaz, que era mais preguiça, cansaço e com essa uma hora que eu tirei do meu dia [para estudar] eu vi que eu sou capaz mais ainda, que é possível tirar uma parte do meu dia, eu vi que tem tempo e não ficou uma coisa corrida. [...] Esse é o lado que eu mais consigo ver agora: eu tenho tempo pra tudo é só saber administrar o tempo. (FORÇA)

A gente vê que que tem como driblar isso, tem como a gente desenvolver e se capacitar para isso. Agora eu sei que tem como lidar com isso, trabalhar com isso. (ISAAC)

No meu trabalho fiquei mais produtiva, tem coisas que eu fazia em semanas, agora eu levo dois ou três dias. Porque eu procuro métodos pra criar tabelas, criar fórmula para buscar dados de outras tabelas, condensar meu trabalho pra ser mais rápido. (HERMIONE)

A maior reflexão fica essa mesmo: o desempenho depende unicamente e exclusivamente da gente mesmo. A gente pode buscar outras alternativas pra repor a deficiência, procurar em outro lugar. (MARTA M.)

O trabalho é estressante, eu trato muito com reclamação, esse foco, essa disciplina que a gente teve [no grupo] já me ajudou. Vou começar agora a tirar um tempo pra não pensar em nada e focar naquilo que eu preciso fazer. Fazendo uma coisa de cada vez acaba dando certo. [...] Não era um problema complicado de resolver, só que acho que precisava daquela atenção. Diariamente tenho um monte de preocupação e acabo não focando na solução. Com isso deu pra concentrar, focar e ter o resultado. Então acho que foi bem bacana essa parte. (ROCK LEE)

Os relatos, portanto, são indicadores de que os participantes entendem que são capazes de resolver seus problemas com planejamento, organização de recursos e dedicação, sem deixar de contar com a colaboração de outros quando necessitarem de ajuda:

Era essa visão que eu não tinha: que um pode ajudar o outro, porque parece que é cada um por si, tirou a nota: beleza! Daí agora tenho a visão que a gente pode se ajudar mesmo. (ISAAC)

Na situação que eu estou, a influência, a motivação, o incentivo vem de outras pessoas. A minha namorada, por exemplo, ela ficou em cima também [para colocar o plano de ação em prática], sabe? Um incentivo mais próximo com certeza ajuda. (ROCK LEE)

O meu noivo é muito disciplinado, se eu falo que eu vou estudar pra tal coisa, ele fala “você quer que eu saia de casa ou posso ficar aqui?” Se eu falar que ele pode ficar e eu não faço o que eu falei, ele fica muito bravo comigo. “Você precisa estudar e não estuda, você não larga esse celular”. É um pouco de incentivo, né? (CACTOS)

No terceiro encontro os participantes elaboraram seus planos de ação; após vinte dias, foram convidados a participar do quarto encontro para compartilhar suas experiências quanto às práticas. Como o quarto encontro aconteceu no final do semestre, não foi possível reuni-los em grupos. Dessa forma, o quarto encontro aconteceu no formato de entrevistas individuais ou em duplas. Como sugestão de melhoria para próximas pesquisas, é recomendável que os pesquisadores estejam atentos ao calendário da instituição. Além disso, alguns participantes (Força, que colocou parte do plano em ação, e Marta M., não colocou o plano em ação) declararam que tiveram pouco tempo para colocar o plano em prática.

Entretanto, Isaac, Hermione, Depele, Rock Lee, Zíbia e Cactos conseguiram realizar algumas ações e partilharam seus resultados, como mostram os relatos:

Tem aquela aula de quinta-feira que eu falei que eu não consigo ficar nem um pouquinho concentrada, mas eu consegui ficar concentrada. Não 100% do tempo né, mas boa parte do tempo, uns 70% eu consegui prestar atenção. Antes era 0% de tempo. [...] Eu comprei o *planner* tanto para minha vida pessoal quanto para faculdade. Vai ajudar muito porque se eu souber o que eu tenho que fazer, vou fazer agora e não vou esperar. (DEPELE)

Eu desinstalei todos os meus jogos. Eu quero continuar o TCC nas férias. Uma coisa que eu fiz foi, quando o professor estava fazendo revisão, ele falava alguma coisa eu escrevia um tópico e deixava umas linhas. Aí, de baixo do tópico eu tentava lembrar o que o professor tinha falado. Quando eu não lembrava, eu falava: “professor, vem aqui que eu não lembro o que você falou”. Aí eu peguei e aprendi. (HERMIONE)

Na parte de acordar, coloquei o celular pra despertar em outro cômodo, coloco na cozinha que é o mais perto pra poder levantar e fazer o que tem pra fazer, que é acordar. Pra poder não esquecer os prazos, coloquei lembretes no celular. (ZÍBIA)

Pra mim até que resolveu. Como eu estou na bagunça de organização da minha vida agora, foi bom parar, pensar. Daí junta tudo, é faculdade, casamento, é casa, mais um monte de coisa. Eu consegui me organizar. [...] Aqui eu consegui pra estudar, mas eu levei mais para o trabalho, eu tenho mais prazos. (CACTOS)

Olha professora, eu acho que eu estou trabalhando meu tempo muito melhor. De lá para cá eu acho que eu estou me organizando de uma forma diferente. Eu tenho os meus horariozinhos, eu estou cumprindo certinho, para que eu consiga, nesse próximo período meu, organizar os meus estudos. [...] Foi um divisor de águas, a gente não imagina que um encontrinho ali com quatro alunos pode mudar tanto a situação e, igual eu falei para a professora, todo mundo devia passar por isso. A gente vem com a ilusão que é igual ao ensino médio, né? (ISAAC)

Nota-se a motivação e o esforço dos participantes para colocar o plano de ação em prática. Foram ações simples, mas que antes do grupo de apoio não eram planejadas e sistematizadas. O fato de terem colocado as ideias no papel por escrito, favoreceu o sentimento de compromisso para os objetivos para os quais se propuseram.

A.C. não esteve presente no quarto encontro e não respondeu mais aos contatos da pesquisadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras linhas desta dissertação iniciaram com uma citação de Leontiev (1978a, p. 160): “quando um cavalo, num caminho difícil, começa a tropeçar, então é necessário, não chicoteá-lo, mas levantar sua cabeça mais alto de modo que possa enxergar mais longe”. A frase diz muito sobre o que foi este trabalho de pesquisa, pois expressa a intenção de realizar uma intervenção com estudantes do Ensino Superior para que conseguissem visualizar saídas para seus problemas acadêmicos.

O chicote, usado como metáfora por Leontiev (1978a), representa as várias situações de punição aos estudantes, de falta de apoio e de preparo de toda a comunidade acadêmica, bem como as deficiências nas relações estabelecidas entre essa mesma comunidade e várias outras ocorrências, já abordadas na revisão de literatura e na discussão dos resultados. O desfecho, diante desse cenário, é um número alto de estudantes que apresentam baixo desempenho na universidade, o que pode levá-los a abandonar a universidade. Busca-se saber de quem é a culpa do baixo desempenho e do fracasso acadêmico: os estudantes apontam para o professor, para as características da disciplina, para a falta de tempo, para a falta de concentração e foco, para a incapacidade de realizar os estudos, para a falta de preparo e repertório escolar para o Ensino Superior, dentre outros motivos. Já os professores direcionam a culpa para o aluno: não querem “nada com nada”, não se esforçam, erram em assuntos fáceis demais, etc.

Este trabalho de pesquisa propôs um modelo de intervenção em grupo de apoio social a estudantes com baixo desempenho acadêmico; com isso, também mostrou que não existem culpados: há, na verdade, vários responsáveis por esse quadro: estudantes, professores, instituições de ensino, empresas e governos. Responsabilidade parece ser uma palavra melhor: a culpa ninguém quer carregar e os problemas são empurrados “com a barriga”. Já responsabilidade as pessoas podem, devem e muitas vezes querem assumir.

Quando Leontiev (1978a) afirma que é necessário “levantar sua cabeça mais alto de modo que possa enxergar mais longe”, transmite a ideia de que é preciso levantar a cabeça do estudante para enxergar a si mesmo, o contexto em que se encontra e as saídas possíveis para enfrentar esse “caminho difícil”. A culpa faz com que se enxergue somente o caminho difícil e é paralisante; a responsabilidade provoca para que se olhe o horizonte e busque um lugar melhor.

A intervenção por meio de grupo de apoio social com estudantes universitários teve o objetivo de provocá-los a sair do lugar, perceber a dificuldade sim, mas ir além – compreender as próprias forças e os próprios recursos para assim criar novos modos de ação para o enfrentamento das dificuldades. O propósito era que saíssem do lugar que ocupavam, sendo que alguns carregavam uma bagagem cheia de autoconceito negativo, de emoções desagradáveis, de poucas perspectivas de ação e sem consciência das próprias capacidades.

Ao procurar compreender os sentidos e significados do baixo desempenho, entendemos que o significado atribuído a essa situação pode estar ligado a sentimentos comuns de mal-estar. Entretanto, o sentido atribuído ao baixo desempenho se mostrou diferente entre os participantes. A intensidade emocional foi variada; alguns participantes acharam ruim a situação, porém sem se abalar, enquanto outros demonstraram sofrimento maior, rotulando-se com adjetivos como “burra” ou nomeando sentimentos como decepção, fracasso, estranheza, frustração, “o fim do mundo”.

Quanto ao autoconceito, sete participantes demonstraram autoconceito mais positivo do que negativo, argumentando que precisavam se dedicar mais aos estudos, mas que, ao mesmo tempo, se percebiam como bons alunos. Somente duas participantes mostraram o contrário, se autodenominando como “burra”, “mula”; essas estudantes foram as que demonstravam mais emoções desagradáveis no centro universitário, como frustração, ansiedade, tristeza e fracasso.

As narrativas dos participantes são indicadores de que, por trás de cada autoconceito, existe uma história pessoal, familiar, afetiva, escolar, social, econômica e cultural. Todo esse percurso pode ou não se refletir no desempenho, dependendo de como cada um interpreta a sua história. Dessa maneira, não foi possível afirmar que existe uma correlação direta entre autoconceito e desempenho acadêmico. Há uma complexa relação entre diversos fatores – como o histórico escolar anterior, as oportunidades que cada indivíduo abraça na vida, o apoio familiar, os recursos materiais e de tempo direcionado aos estudos, a vida profissional, etc. –, que influenciam tanto o autoconceito como o desempenho acadêmico.

Percebe-se, todavia, que houve mudanças relacionadas principalmente ao sentido que os participantes atribuíam ao desempenho acadêmico. Após a intervenção, relataram que a dificuldade e o baixo desempenho começaram a ser encarados como desafios a serem superados, sendo que antes era o “fim do mundo”.

Frases como “como eu vou resolver?”, “tem como resolver”, “a gente sabe que consegue”, “eu sou capaz” e “eu sou inteligente” são indicadores disso.

A mudança de autoconceito ficou mais evidente em uma das participantes, Hermione, pois atualmente se percebe como inteligente, boa aluna e capaz. Quanto aos demais participantes, a mudança se fez notar nas falas quanto à compreensão das próprias capacidades e potencialidades. Também repetiram diversas vezes, ao final dos encontros, que se viam realizados no futuro.

O reconhecimento das próprias potencialidades, dos recursos pessoais (características positivas, habilidades e talentos) e dos recursos externos (apoio entre pares, apoio do professor, ferramentas e métodos de estudo) é o que mais foi significativo para esses participantes. Afirmavam estar habituados a prestar atenção nos defeitos, nos problemas e nas dificuldades e que, ao olhar para o que possuíam, para o que já haviam conquistado, ou seja, a zona de desenvolvimento atual, sentiam-se mais fortes e confiantes para elaborar modos de ação diferentes para superar suas dificuldades. É como se dissessem: “eu não sou só a dificuldade, eu sou mais, eu tenho recursos para chegar mais longe”. Criar novos modos de ação para resolver situações difíceis é trabalhar o desenvolvimento da ZDP.

O formato de grupo de apoio possibilitou a reflexão e a compreensão de que os problemas são parecidos e que com a colaboração entre pares torna-se mais fácil lidar com as situações-problema. Além disso, os participantes colocaram-se no lugar uns dos outros e perceberam que cada pessoa tem sua história, muitas vezes com belas narrativas de superação. Percebe-se que houve apoio emocional, instrumental e informacional entre os integrantes dos grupos.

Como contribuição teórica, pode-se destacar a utilização dos métodos da TAR entre estudantes do ensino Superior. O idealizador dessa abordagem pertencente à PHC, porém pouco conhecida no Brasil, Viktor Zaretsky, em artigos escritos em inglês, apresentou pesquisas realizadas, preferencialmente, entre estudantes da educação básica na Rússia. Além disso, não há relatos de estudos em inglês utilizando a TAR em grupos de apoio entre pares.

Buscou-se articular, ainda, os pressupostos da TAR com categorias centrais da PHC, como consciência, sentido e significado e emoção. Autoconceito é uma categoria pouco explorada na PHC que também foi discutida por intermédio das concepções de percepção e formação de conceitos em Vygotski (2001a, 2001b).

Entendemos que o processo de atividade reflexiva proposto por Zaretsky (2010, 2016) desenvolve-se por meio:

- Da conscientização de si, das próprias dificuldades e habilidades, da conscientização dos recursos pessoais e do meio que o circunda;
- Da compreensão do sentido e significado que o estudante atribui aos problemas que enfrenta e às conquistas que já obteve;
- Do auto reconhecimento e definição do autoconceito (quem sou eu, o que sou capaz agora e em que preciso me capacitar com ajuda);
- Da compreensão das emoções agradáveis e desagradáveis envolvidas em todo processo de reflexão, de aquisição de conhecimento e de colaboração entre pares ou entre estudante e professor, pois as emoções agradáveis aproximam o estudante do objeto de estudo (o que é estudado tem sentido) e emoções desagradáveis afastam (comportamentos de trancamento e abandono).

Mostra-se essencial colaborar com os estudantes por meio da TAR, com o objetivo de ajudá-los a utilizar métodos e ferramentas para o enfrentamento de situações difíceis e emoções desagradáveis. Espera-se que professores motivem os alunos, mas as disciplinas ministradas por eles possuem sentidos diferentes para diferentes alunos; desse modo, nem todos os estudantes se sentem motivados da mesma forma. Na mesma medida que os professores precisam buscar maneiras mais efetivas para desenvolver seus alunos, os estudantes precisam aprender a lidar, criativamente, com problemas, dificuldades e estudos rotineiros e percebidos como sem sentido. Os alunos precisam aprender a refletir sobre modos de ação diferentes para superar eventuais dificuldades. Os professores podem colaborar com os estudantes para essa reflexão.

A organização do calendário de encontros do grupo de apoio social foi uma das limitações encontradas neste trabalho. O quarto encontro foi marcado em um período de provas no final do semestre, o que fez que os integrantes do grupo não tivessem a mesma disponibilidade de horário para a partilha dos resultados da implementação dos novos modos de ação. Além disso, alguns participantes relataram que não houve tempo hábil para colocar em prática todas as ações planejadas, pois o intervalo entre o terceiro e quarto encontro foi de vinte dias apenas.

Com o objetivo de expandir a pesquisa realizada, sugere-se que a TAR seja mais profundamente explorada utilizando-se de outros textos do pesquisador Viktor Zaretsky, que estão escritos na língua russa.

Destaca-se ainda a necessidade de estudos detalhados da atividade dominante da etapa de desenvolvimento em que se encontram os estudantes do Ensino Superior – a atividade profissional e de estudo, segundo Leontiev e Elkonin (FACCI, 2004). A compreensão mais profunda dessa importante fase da vida pode ajudar professores e IES a desenvolver práticas mais significativas para essa fase de desenvolvimento.

Por fim, sugerimos que novos estudos sejam realizados com a utilização dos pressupostos da TAR para o desenvolvimento da autorregulação emocional entre os estudantes do Ensino Superior. Entendemos que a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo; é também emocional. Defendemos, assim, que a autorregulação emocional possibilita ao estudante desenvolver autoconsciência, automotivação, habilidades sociais e melhores respostas aos desafios da vida acadêmica, profissional e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ABELLO RIQUELME, R.; MUJICA, A. D.; VILLALOBOS, M. V. P.; ALMEIDA, L. S.; HERRERA, I. L.; GONZÁLEZ PUENTES, J; STRICKLAND, B. Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, Valdivia, v. 38, n. 2, p. 7–19, 2012.
- ANJOS, R. E. dos. Atividade consciente do ser humano: fundamentos filosóficos da psicologia histórico-cultural. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 1, p. 19-33, 2019.
- ARAÚJO, M. E. R. **O ensino da contabilidade apoiado na dimensão afetiva da autoeficácia em ambiente virtual de aprendizagem**. 156 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- ARRUDA, J. R. C. Qualidade Curricular no Contexto da Teoria da Atividade. **Meta: Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 5, p. 196-233, 2010.
- ASBAHR, F. S. F. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, 2014.
- BAEZ, M. A. C. **Relatos de discentes de educação física da PUCRS campus Uruguaiana sobre sua formação**. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BARAC, K. Helping Disadvantaged Students: Findings from the Thuthuka Programme. **Accounting Education**, [SI], v. 24, n. 2, p. 75-101, 2015.
- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 31-44, 2008.
- BARRETT, L.; GHEZZI, R.; SATTERFIELD, J. Jay Gatsby Goes to College. **For Your Enrichment**, [SI], v. 55, n. 1, p. 11-18, 2015.
- BERNARDELLI, E. M. C. **Processos de ensino e aprendizagem e a sua relação com transtornos mentais de estudantes de uma instituição de ensino superior**. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2014.
- BIANCHINI, R. L. C. **Encontros com jovens: a escolha pelo curso de pedagogia e o sentido de tornar-se professor**. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

BISINOTO, C.; ALMEIDA, L.; MARINHO, C. Educational psychology in higher education: Current scene in Portugal. **Revista de Psicologia**, Lima, v. 32, n. 1, 2014.

BOGUSLAWSKI, A. M.; OLIVEIRA, V. S. Administração do tempo: estudo realizado com formandos do curso de secretariado executivo com o objetivo de identificar causas que comprometem o gerenciamento do tempo. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE SECRETARIADO, 5., 2012, Macapá. **Anais...** Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2012; p. 87-100, 2012.

BRASIL. **FIES**. 2018a. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **PROUNI**. 2018b. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018c.

BRASIL. **REUNI**. 2018d. Disponível em: <<https://www.mec.gov.br/>>. Acesso: em 25 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Brasil no PISA 2015 sumário executivo**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **ATIVIDADES COMPLEMENTARES**. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/perguntas-frequentes>. Acesso em: 23 out. 2020.

BROOMS, D. R. 'Building us up': supporting black male college students in a black male initiative program. **Critical Sociology**, [SI], v. 44, n. 1, p. 141-155, 2018.

BYRNE, B. M.; SHAVELSON, R. J. On the structure of social self-concept for pre-early , and late adolescents : a test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model. **Journal of Personality and Social Psychology**, [SI], v. 70, n. 3, p. 599-613, 1996.

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

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CAMARGO, D. de; DIAS, M. S. de L. **Programa de Desenvolvimento da autoestima na escola**. Curitiba: Juruá, 2019.

- CAMPBELL, A. Exploring boot camps for “gatekeeper” service courses in mathematics read online. **Pythagoras**, [SI], v. 36, n. 2, p. 1-9, 2015.
- CANOPF, L.; APPIO, J.; BULGACOV, Y. L. M.; CAMARGO, D. Prática docente no ensino de administração: analisando a mediação da emoção. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 25, n. 86, p. 371–391, 2018.
- CARVALHO, M.; TAVEIRA, M. do C. Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 33-41, 2009.
- CAVA, M. J.; MUSITU, G. **La potenciación de da autoestima en la escuela**. Barcelona: Paidós, 2012.
- CECHET, A. G. S. **O ingresso na universidade pública**: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil. 90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- CHRISTIE, H. Peer mentoring in higher education: issues of power and control. **Teaching in Higher Education**, [SI], v. 19, n. 8, p. 955-965, 2014.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Missão e Objetivos**. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=missao-objetivos&Itemid=109>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- COSTA, G. D.; COTTA, R. M. M. O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 771-783, 2014.
- COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D.; MENDONCA, E. T. Reflective portfolio: a proposal for teaching and learning geared on competencies. **Ciencia & saude coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1847-1856, 2013. doi: 10.1590/s1413-81232013000600035
- COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.
- CRESTE, C. E. de O. **Serviço de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina**: um estudo de caso. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CURY, D. G. **A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação**. 228 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. D. Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura Em Química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 153, 2016.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

DAMIANO, R. F.; SANTOS, A. G. dos; PEREIRA, M. A. D.; SANTOS, R. M. dos. O primeiro ano do grupo de apoio ao primeiranista. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 302-309, 2015.

DIAS, M. S. de L.; PEREIRA, A. C. A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o ensino superior. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 81-101.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FARIA, P. M. F. de. **As emoções do professor frente à inclusão escolar**. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FARIA, P. M. F. de; DIAS, M. S. de L.; CAMARGO, D. de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, 2019.

FARIA, P. M. F. de; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de. O ensino superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p.221-232.

FARO, A. Um Modelo explicativo para o bem-estar subjetivo: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 654-662, 2013.

FERNANDES, J.; FERREIRA, A. S.; NASCIMENTO, D. C. O.; SHIMODA, E.; TEIXEIRA, G. Identificação de fatores que influenciam na evasão em um curso superior de Ensino a Distância. **PerspectivasOnLine 2007-2010**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 16, p. 80-91, 2014.

FERNANDES, V. R. **Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados.** 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

FERRO, A. S.; ANTUNES, A. A. Plantão psicológico: a construção de um “pro-jeto” sobre as vicissitudes humanas no espaço educacional, narrando a intertextualidade de uma experiência psicológica no Instituto Federal de Goiás. **Revista Eixo**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 75-80, 2015. doi: 10.19123/eixo.v4i1.213.

FLORES, E. T. L.; SOUZA, D. O. G. O uso do diário como dispositivo cartográfico na formação em odontologia. **Interface: Communication, Health, Education**, Botucatu, v. 18, n. 48, p. 197-209, 2014. doi: 10.1590/1807-57622012.3879.

FLORIANO, J. **Aprendizagem do adulto: um estudo sobre alunos do curso de Ciências Econômicas.** 137 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRANCO, A. de F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009.

FRANCO, A. de F.; DAVIS, C. Auto-estima: gênese e constituição de um atributo construído socialmente. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 99, 2010.

FREITAS-SALGADO, F. A. D. E. **Autorregulação da aprendizagem: intervenção com alunos ingressantes do ensino superior.** 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GALLERT, A. Z.; LOUREIRO, D. G.; SILVA, M. R. B.; SOUZA, R. C. Subjetividade na pesquisa qualitativa: uma aproximação da produção teórica de González Rey. **Educação on-line**, Rio de Janeiro, n. 1973, p. 1-18, 2011.

GALPERIN, P. Y. **Introducción a la psicología.** Madrid: Pablo del Río, 1976.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. de S. Leitura e escrita no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: DIAS, M. S. de L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa.** Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p.113-130.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N.; GARCÍA RUIZ, R.; RAMÍREZ GARCÍA, A. Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales en entornos virtuales universitarios. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 111-124, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. **Psicol., ciên. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 328-345, 2010. doi: 10.1590/S1414-98932010000200009.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. Lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación de la psicología social. **Revista Cubana de psicología**, Habana, v. 17, n. 1, p. 61-71, 2000.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, Vina del Mar, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2015.

GRACIA FUSTER, E. Apoyo social e intervención social e comunitaria. In: FERNÁNDEZ, I; MARALES, J.F.; MOLERO, F. (Orgs.). **Psicología de la intervención comunitaria**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2011. p. 129-167.

GUNN, F.; LEE, S. H. M.; STEED, M. Student Perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: divergent perspectives from mentors and mentees. **Marketing Education Review**, Tyler, v. 27, n. 1, p. 15-26, 2016.

HAMMOND, K., THOROGOOD, J; JENKINS, A.; FAIUASO, D. A friendly destination : normalising first-year science student help-seeking through an academic literacy Targeted Learning Session . **A Practice Report.**, [SI], v. 6, n. 1, p. 179-185, 2015.

JORGE, A. A. F. **Significados e sentidos acerca de trajetórias de desenvolvimento humano na graduação em enfermagem**: contribuições para o ensino na saúde. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KAFROUNI, R. S.; DOMINGUES, R. de C.; ANTUNES, A. P. L. Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p.103-125.

KALMUS, J. **Ilusão, resignação e resistência**: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada. 176 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KHOLMOGOROVA, A. B.; ZARETSKY, V. K.; SEMENOV, I. N. Reflective-Personal Regulation of Normal and Pathological Goal Formation. **Soviet Psychology**, [SI], v. 20, n. 4, p. 79-97, 1982. doi: 10.2753/RPO1061-0405200479.

LANE, T. B. Beyond academic and social integration: Understanding the impact of a STEM enrichment program on the retention and degree attainment of underrepresented students. **CBE Life Sciences Education**, Bethesda, v. 15, n. 3, p. 1-13, 2016.

LEHMAN, Y. P. University students in crisis: university dropout and professional re-selection. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-54, 2014.

LEITE, H. A.; FERRACOLI, M. U. A constituição da atenção voluntária no interior do processo de periodização do desenvolvimento humano. **Revista Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-23, 2019.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. 1978a. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Lecture 14. The Structure of Consciousness: Sensory Fabric, Meaning, Personal Sense. **Journal of Russian and East European Psychology**, [SI], v. 43, n. 5, p. 14-24, 2005.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 59-83.

LIM, J. H.; MACLEOD, B. P.; TKACIK, P. T.; DIKA, S. L. Peer mentoring in engineering: (un)shared experience of undergraduate peer mentors and mentees. **Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning**, [SI], v. 25, n. 4, p. 395-416, 2017.

LIN, Y.N.; LAI, P.; CHIU, Y. C.; HSIEH, H.; CHEN, Y. Experience of dormitory peer mentors: a journey of self learning and development. **Education**, [SI], v. 136, n. 4, p. 437-450, 2016.

LOIACONO, K. J. de M.; FERRARINI, N. da L. Configuração subjetiva da participação política para uma estudante do movimento estudantil. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 127-150.

LURIA, A. R. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2001. p. 451-470.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOSTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. 2017. São Paulo: Ícone, 2017. p.191-224.

LUSTOSA, S. S.; GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. de A.; SILVA, D. V. da. Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1008-1019, 2016.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Direito ou benefício? Política de assistência estudantil e seus efeitos subjetivos aos universitários. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, n. 4, p. 477-488, 2016. doi: 10.5935/1678-4669.20160046

MARTIN, M.; RAMJAN, L. M.; EVERETT, B.; GLEW, P.; LYNCH, J.; SALAMONSON, Y. Exploring nursing students' experiences of a drop-in support-centre: A mixed-methods study. **Nurse Education Today**, [SI], v. 69, p. 1-7, 2018.

MARTINES, P. M. **Grupos vivenciais de sonhos com estudantes de psicologia: uma proposta para o autoconhecimento e alteridade**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2017.

MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. Apresentação. In: MARTÍNEZ, A. M.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 7-18.

MARTINS, E. S. A Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. VI, n. 6, p. 31-36, 2005.

MATIAS, R. C.; MARTINELLI, S. C. Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 15–33, 2017.

MATOS, S. S.; HOBOLD, M. S. Constituição de sentidos subjetivos do processo ensino e aprendizagem no Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 299-308, 2015. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0192838

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 583-591, 2017.

MICIN, S.; FARÍAS, N.; CARREÑO, B.; URZÚA, S. Beca Nivelación académica: la experiencia de una política pública aplicada en una universidad chilena. **Calidad en la Educación**, Santiago, v. 42, p. 189-208, 2015.

MITCHELL, C. E.; ALOZIE, N. M.; WASHINGTON, H. D. Investigating the Potential of community college developmental summer bridge programs in facilitating student adjustment to four-year institutions. **Community College Journal of Research and Practice**, [SI], v. 39, n. 4, p. 366-382, 2015.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 333-341, 2017.

MOROSINI, M. C.; PAN, M.; OLIVEIRA, A. R. M. de; NETTO, C. O Brasil e a educação superior. In: COSTA, M.; MOROSINI, P. S. (Orgs.). **O sonho da educação superior nos MBRICS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p.31-58.

MOYSÉS, L. **A autoestima se constrói passo a passo**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MUDALY, P. D.; MTSHALI, N. G. Academic monitoring and support of undergraduate nursing education programme: A middle-range theory. **Curationis**, Cidade do Cabo, v. 41, n. 1, p. 1-11, 2018.

MUSITU, G.; GARCÍA, F. **AF5: Autoconceito Forma 5 - Manual**. 4. ed. Madrid: TEA Ediciones, 2014.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EM EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

PACHECO, C. A. **Adaptação acadêmica e competências de estudo no ensino superior**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2017.

PADILHA, A. **O processo de constituição da identidade humana e o trabalho da Universidade neste processo: um estudo com alunos do Curso de Serviço Social da PUC/SP**. 112 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PAN, M. A. G. de S. Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador da inclusão no ensino superior: contribuições de Vigotski. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p.175-198.

PAN, M. A. G. de S.; ZONTA, G. A. Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: Plantão institucional e rodas de conversa. In: PAN, M. A. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia & Educação Superior: Formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 35-54.

PELISSONI, A. M. S. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PEREZ, S. M. **Ingressantes em licenciatura em pedagogia do sistema UAB/UFSCAR: quem são, o que pensam e aprendizagens**. 292 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

PIOTTO, D. C. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 370 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e retorno à instituição. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. de O. A expansão e as possibilidades de democratização do Ensino Superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 327-340, 2015.

RESENDE, F. D. R. **À borda do buraco negro**: uma abordagem etnometodológica da construção do fracasso universitário no Curso de Física da UFSJ. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2016.

RIBEIRO, F. M. **Consciência dos ProUnistas sobre sua inserção no ensino superior**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIOS-ELLIS, B.; RASCÓN, M.; GALVEZ, G.; INZUNZA-FRANCO, G.; BELLAMY, L. Torres A. Creating a Model of latino peer education: weaving cultural capital into the fabric of academic services in an urban university setting. **Education and Urban Society**, [SI], v. 47, n. 1, p. 33-55, 2015.

ROCHA, M. M. **Releitura do processo de aprendizagem de estudantes repetentes de Cálculo I**. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROLDÃO, F. D.; CICARELLO JUNIOR, I. C.; SCHWARZ, J. C.; CAMARGO, D. de. Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski. In: FARIA, P. M. F. de; VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior**: concepção e práticas de inclusão. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 41-60.

ROSA, S. A. da. Dificuldades de atenção e hiperatividade na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 143-150, 2011.

ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; PINTO, R.; FERREIRA, P. Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.o ano de Universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 349-358, 2010. doi: 10.1590/s1413-85572010000200017

SALAS, R.; ARAGÃO, A.; ALANDEJANI, J.; TIMPSON, W. M. Mentoring Experiences and latina/o university student persistence. **Journal of Hispanic Higher Education**, [SI], v. 13, n. 4, p. 231-244, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTIKIAN KALAMKARIAN, H.; MECHUR KARP, M. Student Attitudes toward technology-mediated advising systems. **Online Learning**, New York, v. 21, n. 2, 2017.

SARAIVA, R. S. L. **Estudo perceptivo sobre avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância da Universidade Estadual do Ceará - UECE**. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SCHWARZ, J. C.; CAMARGO, D. de. Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski. In: DIAS, M. S. de L. (Org.). **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 67-82.

SCHWARTZMAN, S. Perspectivas para a educação superior no Brasil. In: NEGRI, J. A. de; ARAÚJO, B. C.; BACELETTE, R. (Orgs.). **Desafios da nação: artigos de apoio**. 2. ed. Brasília: Ipea, 2018. p. 333-353.

SERAFIM, E. C. B. **A produção de conhecimento sobre dificuldades de aprendizagem no período de 2001 a 2011**. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**. São Paulo: JM Editora, 2004.

SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J.; STANTON, G. C. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. **Review of Educational Research**, Pensilvânia, v. 46, n. 3, p. 407-441, 1976.

SIBIYA, M. N.; MAHLANZE, H. T. Experiences of facilitators regarding the extended curriculum programme offered at a higher education institution in the province of KwaZulu-Natal in South Africa. **Curationis**, Cidade do Cabo, v. 41, n. 1, p. 1-6, 2018.

SILVA, J. L. **Sentidos e significados da reprovação para estudantes universitários do Amazonas**. 100 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

SILVA, L. L. V. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, L. S. **A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no Ensino Superior**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SILVA, M. A. R. **Estratégias de aprendizagem autorregulada** : efeito de uma intervenção por integração curricular junto a estudantes do curso de design de moda. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

SILVA, M. C. R. da; VENDRAMINI, C. M. M. Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina estatística. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 261-268, 2005.

SOARES, A. B.; LEME, V. B. R.; GOMES, G.; PENHA, A. P.; MAIA, F. A.; LIMA, C. A.; VALADAS, S.; ALMEIDA, L. S.; ARAÚJO, A. M. Expectativas acadêmicas de estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 70, n. 1, p. 206-223, 2018.

SOARES, C. M. B. **Reflexões críticas sobre processos de aprendizagem de universitários**. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2013.

SOUZA, L. K. de; LOURENÇO, E.; SANTOS, M. R. G. dos. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 42, p. 35-48, 2016.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. L. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO, L. R. de; BESSET, V. L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2008. p. 294-321.

TAFNER, P. Educação básica no Brasil: evolução recente, fragilidades, impasses e desafios. In: NEGRI, J. A. de; ARAÚJO, B. C.; BACELETTE, R. (Orgs.). **Desafios da nação: artigos de apoio**. 2. ed. Brasília: Ipea, 2018. p. 287-330.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [SI], v. 33, n. 4, p. 87-102, 1981.

TANGA, M.; MAPHOSA, C. Exploring the recruitment and training of peer facilitators in a South African University. **International Journal of Educational Development**, [SI], v. 61, p. 196-203, 2018.

TELES, A. M. O. **Por uma pedagogia com foco no sujeito: um estudo na Licenciatura em Educação do Campo**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TURNER, R.; MORRISON, D.; COTTON, D.; CHILD, S.; STEVENS, S.; NASH, P.; KNEALE, P. Easing the transition of first year undergraduates through an immersive induction module. **Teaching in Higher Education**, [SI], v. 22, n. 7, p. 805-821, 2017.

VALENÇUELA, M. **As Representações sociais dos licenciandos em Ciências Biológicas sobre o processo de formação**. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

VALLE, A.; RAMÓN, G.; RODRÍGUEZ, S.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; ROSÁRIO, P. Metas académicas y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Psicol. esc. educ.**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 31-40, jun. 2007. doi: 10.1590/s1413-85572007000100004

VENÂNCIO, A. C. L.; CAMARGO, D. de; COSTA, M. S. W.; PETERS, I. Perspectiva vigotskiana e coensino no ensino superior. In: FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de; VENÂNCIO, A. C. L. (Orgs.). **Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p.199-220.

VIEIRA, C. I. A. **Formandos em psicologia: sentidos construídos sobre seu processo de formação**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 474, p. 165, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p.103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. 2. ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L, 2001b.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. 3. ed. Madrid: Akal, 2016.

WAZLAWICK, P.; CAMARGO, D. de; MAHEIRIE, K. Significados e sentidos da música: Uma breve “composição” a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, 2007.

ZACCARO, R. M. C. R. **A construção do significado de textos em estudantes universitários e a mediação docente segundo a perspectiva de Vigotski**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

ZARETSKY, V. K. The Zone of Proximal Development: what Vygotsky Did not have time to write. **Journal of Russian and East European Psychology**, [SI], v. 47, n. 6, p. 70-93, 2010.

ZARETSKY, V. K. Vygotsky's Principle "one step in learning - one hundred steps in development": from idea to practice. **Cultural-Historical Psychology**, Moscow, v. 12, n. 3, p. 149-188, 2016.

ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, A. B. Pedagogical, Psychological and psychotherapeutic help in overcoming learning difficulties to facilitate development. **Konsultativnaya Psikhologiya I Psikhoterapiya-Counseling Psychology and Psychotherapy**, Moscow, v. 25, n. 3, p. 33-59, 2017.

ZARETSKY, Y. V. Subjectness Position relative to educational activities in different age periods. **Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky**, Quebec, v. 4, n. 1, p. 195-202, 2017.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COM QUESTÕES SOBRE O PERFIL
SOCIODEMOGRÁFICO**

Sexo: () M () F

Etnia: _____

Idade: _____

Curso: _____

Ano de ingresso na universidade: _____

Cidade de origem: _____

Condições de moradia: () Tenho casa própria () Pago aluguel

Caso você pague aluguel, divide com outras pessoas, quem? _____

Estado Civil: () Solteiro/a () Casado/a () União estável () Outros

Qual? _____

Possui filhos? () Sim () Não Quantos? _____

Trabalha ou faz estágio? () Eu só estudo () Trabalho na área () Trabalho em outra área que não tem relação com o meu curso de graduação () Faço estágio.

Onde trabalha: _____

Profissão – com que trabalha: _____

Quanto tempo leva de percurso casa- trabalho – faculdade: _____

Carga horária de trabalho semanal: () 20h () 30h () 40h

() Outra. Qual? _____.

APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SOBRE OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO

Conte-me sobre a sua vida escolar, desde as séries iniciais até o momento atual.

Que significado tem para você fazer um curso superior?

Como foi o seu processo de escolha do curso?

Como é a sua relação com os estudos?

Que significado tem para você o baixo desempenho acadêmico? O que é ter um baixo desempenho para você?

O que representa para você o baixo desempenho acadêmico? Que sentimentos são despertados?

Quais motivos você atribui ao seu baixo desempenho acadêmico?

Quando você tem provas, trabalhos avaliativos como você se prepara?

O que você acha que poderia fazer diferente?

APÊNDICE C - COMPLEMENTO DE FRASES SOBRE O AUTOCONCEITO

Eu sou...

A minha característica mais marcante é...

A característica que eu gosto em mim é...

O que eu não gosto em mim é...

Sei fazer bem...

Preciso ser melhor...

Como estudante eu posso me descrever como...

Sempre fui um aluno...

Hoje sou um aluno...

No centro universitário eu me sinto...

Esse curso para mim é...

Estudar na minha visão é...

Para eu tirar boas notas eu...

Quando eu não alcanço boas notas eu...

Diante dos meus colegas eu me sinto...

Diante dos meus professores eu me sinto...

No futuro eu me vejo...

APÊNDICE D – ELABORAÇÃO DE NOVOS MODOS DE AÇÃO

Nome fictício criado no encontro anterior: _____

1. O meu objetivo é...

2. Relacionado ao meu objetivo, o que eu já faço muito bem sem a colaboração de outras pessoas?

3. No que eu preciso de colaboração para conseguir alcançar o meu objetivo – o que eu não faço muito bem sozinho?

4. Eu vou perceber que eu alcancei o meu objetivo quando... (coloque aqui as evidências que apontam o alcance do objetivo)

5. Quais pessoas eu admiro quanto a esse objetivo? O que essas pessoas fazem?

6. O que vai fazer? Escreva metas para alcançar seu objetivo.

METAS	COMO FAZER	QUANDO	COM QUE PESSOAS PRECISO FALAR	CUSTO	OBSTÁCULOS	PLANO B

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO FINAL DOS ENCONTROS DO GRUPO SOCIAL

Os objetivos e metas de novos modos de ação foram alcançados?

Se não foram alcançados, qual o motivo? Eram realistas? Poderia fazer diferente?

Você ainda precisa da colaboração de outras pessoas referente ao novo modo de ação?

O que aprendeu com os encontros?

Houve mudanças na forma como enxerga suas dificuldades?

Houve mudanças na forma como enxerga a sua capacidade de enfrentamento?

Houve mudança no sentido e significado que dá ao baixo desempenho acadêmico?

Os encontros facilitaram a reflexão?

Como você avalia os encontros serem em formato de grupo? Ajudou ou atrapalhou?

APÊNDICE F - CONTRATO PESSOAL

1. Eu, _____ me comprometo a iniciar agora mesmo a busca do seguinte objetivo pessoal: _____; com um primeiro passo que será: _____; o segundo passo que será: _____; além de outros passos sequenciais que se referem a: _____.

2. Durante os próximos 20 dias, eu vou aumentar minhas habilidades em: _____

Curitiba ___ de _____ de 2019.

(Assinatura)

APÊNDICE G - PLANO DE ATIVIDADES DO GRUPO DE APOIO SOCIAL

ATIVIDADE	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>1º - Compreensão das dificuldades (90 minutos)</p>	<p>Compreender as dificuldades relacionadas ao desempenho acadêmico e refletir sobre suas causas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) A pesquisadora se apresenta, ouve as expectativas do grupo, expõe os objetivos do grupo de apoio e o que se espera alcançar ao final dos encontros. Reforça a questão do sigilo, o compromisso com os encontros, a importância da participação em todos os módulos e a necessidade da pontualidade. 2) Apresentação dos participantes: cada um se apresenta diante do grupo informando o nome e outras informações ou características que deseja mostrar. 3) Exibir a música “O pequeno burguês” de Martinho da Vila e refletir sobre as dificuldades que a personagem da música enfrenta. Discussão em grupo sobre quais são as dificuldades enfrentadas pelos participantes: são as mesmas da música? Como a música o impacta? No percurso vivido, que outras dificuldades surgiram? 4) Atividade adaptada de Cava e Musitu (2012, p. 68-69), “<i>Mi Criación</i>”: oferecer cartolina e revistas para que recortem imagens e palavras que expressem “quem sou eu” – imagens que estão relacionadas consigo mesmos, que mostrem o que gostam de fazer, desejos, vontades, o que valorizam, pessoas que admiram, etc. Pedir que cole as figuras no centro do cartaz. Nas bordas da mesma cartolina, representar, por meio de palavras, figuras ou desenhos, as dificuldades encontradas na universidade, relacionadas às atividades acadêmicas, que ainda não conseguem resolver por conta própria. Após a confecção dos cartazes, em uma roda de conversa, solicitar que coloquem as suas produções no centro, para que todos possam visualizá-los. Solicitar que partilhem os sentimentos. Como é olhar para si mesmo? O que desperta em si as imagens e a descrição das dificuldades individuais? O que desperta em si o cartaz do outro? O que um pode aprender com o outro? O que no outro chamou a minha atenção (feedback das características do outro, partilha de sentimento de identificação). Pedir que os participantes discutam sobre as causas das dificuldades. O que, dentro dessas causas, está sob a própria possibilidade de superação com o apoio do grupo? Escrever uma ou mais causas, passíveis de intervenção, no cartaz. 5) A pesquisadora, a partir das falas expressas pelos participantes, com a intenção de estabelecer uma relação dialógica com cada sujeito, pede autorização para enviar mensagens para o <i>WhatsApp</i> dos participantes com informações curtas e personalizadas sobre as causas das dificuldades que cada um enfrenta, com o objetivo de encorajar a reflexão. Assim, o encontro é encerrado e a pesquisadora pede para que cada participante fale, em uma palavra, como está se sentindo.

ATIVIDADE	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
<p>2º - Recursos pessoais (90 minutos)</p>	<p>Identificar e tomar consciência dos próprios recursos para enfrentar as causas das dificuldades encontradas. Reconhecer quais recursos não dispõe, mas pode contar com a colaboração de outros</p>	<p>1) Retomada do último encontro: o que cada participante vem pensando e sentindo desde aquele dia?</p> <p>2) Tocar a música “Tocando em frente” de Almir Sater e Renato Teixeira. A pesquisadora propõe uma roda de conversa e questiona: qual é a mensagem da música? O que ela pode representar na vida e na história acadêmica de cada um? Uma parte da música diz que “cada um de nós compõe a sua história. Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz”. O que cada um carrega em si para ser capaz de superar as causas das dificuldades apontadas no encontro anterior?</p> <p>A pesquisadora expõe os cartazes novamente no centro da roda e pede para que os participantes reflitam sobre os recursos próprios que cada um possui para enfrentar as causas das dificuldades.</p> <p>3) Com base na atividade “<i>Motes Positivos</i>”, proposta por Cava e Musitu (2012, p. 96-97), a pesquisadora sugere que os participantes criem um apelido, um novo nome com significado e sentido próprio (não pejorativo, levando em conta os aspectos positivos relacionados a si mesmo).</p> <p>A pesquisadora solicita que os participantes reflitam sobre essa ação simbólica – inserir um nome carregado de sentido e significado em um cartaz que aponta para quem o participante é e para as dificuldades que precisa enfrentar. Para quais recursos pessoais esse novo nome aponta? Que forças cada pessoa possui?</p> <p>4) Fundamentada na atividade “<i>Tu Árbol</i>” de Cava e Musitu (2012, p. 100-101) – a pesquisadora pede que os participantes desenhem uma árvore com muitas raízes, um forte tronco e muitos ramos. Os participantes escrevem no tronco o apelido criado na atividade anterior; registram as qualidades, habilidades e destrezas na raiz da árvore; e registram os objetivos já alcançados, os êxitos, os desejos já realizados nos galhos.</p> <p>Os participantes são convidados a compartilhar seus desenhos bem como a comentar os desenhos dos outros, para apontarem qual a relação entre as habilidades que possuem e os resultados já alcançados.</p> <p>5) Para instigar a reflexão e realizar o fechamento do encontro, a pesquisadora solicita para que os participantes complementem a frase: hoje eu estou saindo daqui com mais...</p> <p>No intervalo entre o segundo e terceiro encontro, a pesquisadora solicita permissão para enviar para cada participante, individualmente, pelo <i>WhatsApp</i>, algumas reflexões sobre estratégias para resolução de suas dificuldades, possibilitando, assim, que os participantes aumentem o repertório de modos de ação.</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
3º - Elaboração do plano de ação (90 minutos)	Construir plano de ação para enfrentamento das causas das dificuldades encontradas pelos participantes da pesquisa	<ol style="list-style-type: none"> 1) A pesquisadora retoma o encontro anterior e solicita que os participantes comentem sobre as reflexões que fizeram, quais sentimentos foram despertados e quais impactos tiveram as mensagens de <i>WhatsApp</i> para o início de construção de novos modos de ação. 2) Apresentar a música “Tente outra vez” de Raul Seixas, Paulo Coelho e Marcelo Motta. Solicitar que os participantes reflitam e expressem o que significa essa música em um momento onde irão elaborar um plano de ação e pensar em novas estratégias para enfrentamento das dificuldades. 3) Em grupo, para fomentar a colaboração entre pares, os participantes são convidados a preencher um material para ajudá-los a elaborar novos modos de ação para lidar com suas dificuldades (Apêndice D). Também são convidados a preencher um contrato pessoal descrita na atividade “<i>Concretando</i>” (Anexo A) proposta por Cava e Musitu (2012, p. 152-154). A cada participante será entregue as folhas de elaboração de novos modos de ação e uma ficha de contrato pessoal, no qual cada um irá preencher o seu com ajuda do grupo. Os participantes são encorajados a pensar em metas de curto prazo, realizáveis e realistas, com as quais possam se comprometer. Os participantes expõem seus contratos pessoais e todos discutem sobre a sua viabilidade, realizam sugestões quando necessário e, por fim, cada participante assina seu contrato pessoal, que fica com cada um (é um compromisso pessoal e não com a pesquisadora). 4) Para encerrar, a pesquisadora abre para expressão dos sentimentos e dos sentidos que os participantes atribuem à atividade proposta, como é para eles comprometerem-se com algo e terem um compromisso consigo mesmo. 5) A pesquisadora pede a permissão para entrar em contato via <i>WhatsApp</i> com cada participante para acompanhar o andamento das práticas de novos modos de ação, se há dificuldades na realização de forma independente e se a pesquisadora, ou outro integrante do grupo, podem colaborar de alguma forma. Combinar com os participantes um intervalo de tempo viável para que eles voltem para o último encontro com uma análise e avaliação sobre o emprego das ações do contrato pessoal (de 15 a 20 dias de intervalo).

ATIVIDADE	OBJETIVOS	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
4º - Momento de partilha a respeito da experiência (90 minutos)	Avaliar se as ações propostas no plano de ação em formato de contrato pessoal obtiveram resultado; Compreender a repercussão do grupo de apoio para o autoconceito e para o enfrentamento das dificuldades encontradas pelos participantes	<ol style="list-style-type: none"> 1) A pesquisadora exibe a música “Encontros e Despedidas” de Milton Nascimento e Fernando Brant. Chega o momento do último encontro e a proposta é que os participantes façam uma análise e avaliação do processo. Por meio da música é perguntado como foram os encontros e como está sendo o momento de se despedirem do grupo. Em que medida o grupo colaborou para conscientização das dificuldades, suas causas e elaboração de modos de ação para enfrentamento? 2) A pesquisadora propõe retomar o contrato pessoal para verificar o que foi alcançado. Se não foi alcançado, a meta escrita era realista? Como poderia fazer diferente? É preciso a colaboração de alguém? 3) A pesquisadora encoraja que os participantes respondam a algumas questões: o que o participante aprendeu com o programa? Houve mudanças no autoconceito (na forma que enxergava as suas dificuldades e suas capacidades de enfrentamento)? 4) Houve mudança no significado e sentido que davam ao baixo desempenho acadêmico? 5) Pedir que refaçam o questionário complemento de frases que haviam preenchido na fase de entrevistas individuais.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Grupo de apoio a estudantes com baixo desempenho acadêmico: uma possibilidade de desnaturalização das dificuldades.

Pesquisador: DENISE DE CAMARGO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03890918.8.0000.8040

Instituição Proponente: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.156.213

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa, exploratória, sobre os sentidos e significados que os universitários, maiores de 18 anos, participantes de um grupo de apoio social, atribuem ao seu baixo desempenho acadêmico. O estudo será realizado em um centro universitário privado de Curitiba, com base em entrevistas semi-estruturadas e questionário, com estudantes dos cursos de graduação em Administração e Ciências Contábeis.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender quais os sentidos e significados que estudantes universitários, maiores de 18 anos, participantes de um grupo de apoio social, atribuem ao seu baixo desempenho acadêmico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa envolve riscos mínimos e não há benefícios materiais previstos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável, com riscos mínimos e suporte psicológico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados estão de acordo.

Recomendações:

Sem recomendações.

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala 04 - Térreo
Bairro: SANTO INACIO **CEP:** 82.010-330
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3331-7668 **Fax:** (41)3331-7668 **E-mail:** comitedeetica@utp.br

UNIVERSIDADE TUIUTI DO
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.156.213

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa viável. Sem pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1252026.pdf	13/12/2018 15:53:14		Aceito
Outros	Correcoes_CEP_UTP.docx	13/12/2018 15:49:12	JULIANA CORREA SCHWARZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.docx	13/12/2018 15:43:30	JULIANA CORREA SCHWARZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoju.docx	03/12/2018 16:55:42	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Juliana_Correa_Schwarz.pdf	27/11/2018 18:10:57	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Denise_Camargo.pdf	27/11/2018 18:08:34	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoInfraestrutura.pdf	27/11/2018 18:00:30	DENISE DE CAMARGO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	27/11/2018 17:30:20	DENISE DE CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Maria Cristina Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sidnei A. Rangel Santos, 245 - Bloco Proppe, sala D4 - Térreo
 Bairro: SANTO INACIO CEP: 82.010-330
 UF: PR Município: CURITIBA
 Telefone: (41)3331-7668 Fax: (41)3331-7668 E-mail: comitedeetica@utp.br

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nós, Prof^a Dra. Denise de Camargo, professora da Universidade Tuiuti do Paraná e da Universidade Federal do Paraná, e Juliana Corrêa Schwarz, aluna do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você a participar de um estudo intitulado “Grupo de apoio a estudantes com baixo desempenho acadêmico: uma possibilidade de desnaturalização das dificuldades”. Este estudo é importante porque identifica-se a necessidade de novas pesquisas que proponham trabalhos em grupo, em uma postura colaborativa, com espaço para que os universitários possam se expressar, ver no outro as mesmas dificuldades, para que se fortaleçam e modifiquem a crença na dificuldade naturalizada.

a) O objetivo desta pesquisa é compreender as dificuldades encontradas pelos estudantes universitários com baixo desempenho acadêmico.

b) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda um questionário sociodemográfico, um questionário de complemento de frases, uma entrevista semiestruturada e integre um grupo de apoio social com aproximadamente quatro sessões.

c) Para tanto você deverá comparecer na Organização Paranaense de Ensino Técnico (UniOpet), na Avenida Pres. Getúlio Vargas, 892, Rebouças, na sala de aula 507 A, para preenchimento de questionários, entrevistas e grupo de apoio social, o que levará aproximadamente de uma hora a 90 minutos cada etapa.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a lembranças de situações desagradáveis relativos à sua vivência escolar e universitária.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem surgir, contudo, a possibilidade é quase nula. Para minimizar riscos, os participantes irão assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Outra medida a ser adotada será a fixação de um contrato verbal, no início das atividades em grupo, reforçando a importância do respeito a cada participante e o sigilo sobre suas manifestações.

Rubricas: Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____ Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

f) Os benefícios esperados com essa pesquisa estão relacionados com a abertura de um espaço para os universitários para expressão de dificuldades, onde poderão receber apoio das pesquisadoras, bem como dos demais participantes do grupo de apoio social. Além disso, haverá intervenção por parte das pesquisadoras para que os estudantes se conscientizem sobre os sentidos e significados que atribuem ao baixo desempenho acadêmico, para que, por meio do grupo de apoio social, se planejem, reflitam sobre suas ações, acertos e erros, para que tenham possibilidades de melhorarem seu desempenho acadêmico. Nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) As pesquisadoras Denise de Camargo e Juliana Corrêa Schwarz, responsáveis por este estudo, poderão ser localizados pelos e-mails denicamargo@gmail.com e julischwarz13@gmail.com, e pelos telefones (41) 41 3028-2828 e (41) 9 9998 2890. Pessoalmente, os participantes poderão encontrar a pesquisadora Juliana Corrêa Schwarz no horário das 19h às 22h30 nas instalações do UniOpet campus Rebouças, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas como professores e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

j) O material obtido – questionários, áudio, imagens e vídeos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ou deletado do computador ao término do estudo, dentro de 18 meses.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, como impressão de questionários e transporte da pesquisadora até o local de pesquisa, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668 / e-mail: comitedeetica@utp.br. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 245, Sala 04 - Bloco PROPPE. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

Juliana Corrêa Schwarz