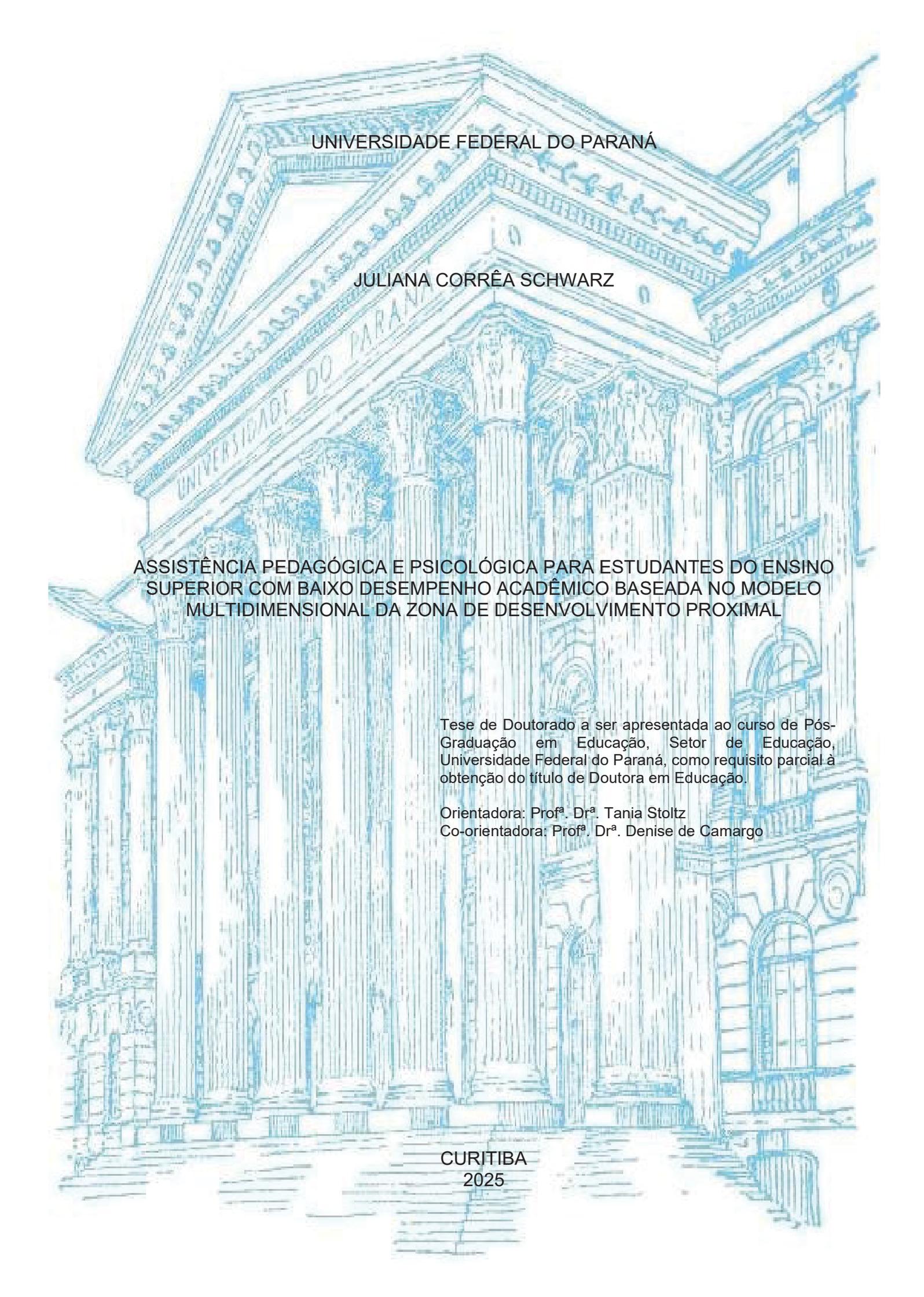


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA CORRÊA SCHWARZ

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO BASEADA NO MODELO MULTIDIMENSIONAL DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

CURITIBA
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JULIANA CORRÊA SCHWARZ

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO BASEADA NO MODELO MULTIDIMENSIONAL DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

Tese de Doutorado a ser apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise de Camargo

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Schwarz, Juliana Corrêa.

Assistência pedagógica e psicológica para estudantes do ensino superior com baixo desempenho acadêmico baseada no modelo multidimensional da zona de desenvolvimento proximal / Juliana Corrêa Schwarz – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

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

Orientadora: Profª Drª Tania Stoltz

Coorientadora: Profª Drª Denise de Camargo

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Ensino superior. 3. Educação – Aspectos psicológicos. 4. Estudantes universitários – Programas de desenvolvimento. 5. Estudantes – Desempenho. I. Camargo, Denise de. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



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

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JULIANA CORRÊA SCHWARZ**, intitulada: **ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA E PSICOLÓGICA PARA ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO BASEADA NO MODELO MULTIDIMENSIONAL DA ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA STOLTZ, 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 doutora 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, 31 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
05/06/2025 10:37:18.0
TANIA STOLTZ

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
09/06/2025 07:35:22.0

YARA LUCIA MAZZIOTTI BULGACOV

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/05/2025 14:06:30.0

MARIA SARA DE LIMA DIAS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/05/2025 14:34:03.0

GISELE TOASSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS)

Rockefeller nº 57 - Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppgе.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 449135

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 449135

Dedico esta tese às minhas pessoas preferidas, com quem escolho estar enquanto eu viver: Rodrigo, Bernardo e Camila.

AGRADECIMENTO

Expresso minha profunda gratidão à professora Denise de Camargo, que, mesmo tendo inicialmente decidido não orientar novos doutorandos, me acolheu com grande generosidade. Sua capacidade de motivar, aconselhar e oferecer uma perspectiva de esperança foi essencial em momentos em que considerei desistir.

No meio do caminho aconteceu a troca de orientação e tive a imensa sorte de ser acolhida pela professora Tânia Stoltz, que, com afeto, respeito e profundo compromisso, esteve comigo na etapa final desta caminhada. Admiro profundamente essas duas mulheres, que se tornaram referências para a minha vida acadêmica e são, para mim, exemplos de excelência profissional e humanidade.

Aos tutores, meus alunos queridos, expresso minha sincera gratidão. Vocês acreditaram no trabalho, comprometeram-se com a proposta e demonstraram um empenho admirável ao se aprofundarem no estudo, buscando materiais, inclusive em outro idioma, para aprimorar sua atuação.

Agradeço, com todo o meu coração, ao meu marido e aos meus filhos, que estiveram ao meu lado durante este período tão desafiador. O caminho do doutorado foi um percurso marcado por dores e provações. Em muitos momentos, senti vontade de desistir, não apenas pelas exigências da pesquisa, mas pelas batalhas que transcenderam os muros da universidade.

Nesse período, enfrentei o adoecimento físico e emocional e enfrentei a dor da perda de meu pai. Vivemos, como família, a incerteza do desemprego, as dificuldades financeiras e o peso do trabalho incessante. Entre tantas responsabilidades, vi meus filhos iniciarem a adolescência, e, com isso, experimentei também o luto silencioso pelo fim da infância deles. Tudo isso foi imensamente difícil, uma sobrecarga que, por vezes, pareceu insustentável. Ainda assim, foram eles – meu marido e meus filhos – que, com seu amor e presença, me sustentaram nos momentos mais sombrios. A eles, minha gratidão eterna.

Compreendo profundamente as dificuldades enfrentadas pelos tutorados, pois, de certa forma, vivi desafios semelhantes ao longo desta jornada. As dificuldades, o sofrimento e, por vezes, o desejo de desistir são experiências que nos aproximam. Para muitos pesquisadores (e eu me incluo aqui), dedicar-se

exclusivamente à pesquisa é um privilégio distante, especialmente para aqueles que precisam contribuir para o sustento da família.

Sob uma perspectiva histórica-social-cultural, é evidente que esses tutorados estão inseridos em um contexto de crescente exigência por produtividade e desempenho. Vivemos em uma sociedade que impõe padrões cada vez mais elevados, enquanto a recompensa por tanto esforço se torna cada vez mais difícil de alcançar. Isso leva a um ciclo exaustivo (eu me sinto exausta!), no qual a sobrecarga de trabalho compromete a qualidade de vida e gera um constante questionamento interno, como se as dificuldades fossem falhas individuais, e não reflexos de um sistema social doente.

Diante disso, enxergo a trajetória dos tutorados com respeito e empatia. Suas lutas refletem um cenário mais amplo, que merece ser debatido e compreendido. Agradeço, portanto, pelas reflexões que suscitaram ao longo deste processo. Espero que este trabalho possa contribuir para novas discussões, promovendo um olhar mais atento e humano sobre as dificuldades e desafios da aprendizagem em nosso país.

RESUMO

A tese tem como tema a assistência pedagógica e psicológica para estudantes do ensino superior com baixo desempenho acadêmico. Está fundamentada teórica e metodologicamente na Teoria da Atividade Reflexiva (TAR), pertencente à Psicologia Histórico-Cultural (PHC). O propósito é avaliar a metodologia de assistência pedagógica e psicológica segundo o Modelo Multidimensional da ZDP para estudantes de ensino superior com baixo desempenho acadêmico. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, com abordagem qualitativa e quantitativa, cujos participantes foram quatro universitários do curso superior de Psicologia (chamados de tutores) e sete estudantes de outros cursos de graduação de um centro universitário de Curitiba, com queixa de baixo desempenho acadêmico (tutorados). Os tutores foram capacitados e receberam orientação para prestar assistência e os estudantes com baixo desempenho participaram de, em média, oito encontros presenciais com o objetivo de elaborar modos de ação para solucionar suas dificuldades. Entrevista e a Escala dos Pilares de Resiliência (EPR) foram aplicadas nos estudantes antes e ao fim do processo de assistência. Os dados advindos das gravações de áudio feitas durante a primeira entrevista e demais reuniões de assistência foram analisados por meio de codificação e categorização temática baseada em Gibbs (2009). Os tutorados enfrentaram dificuldades cognitivas e emocionais, como dificuldades de atenção, problemas de memória e ansiedade, que impactaram negativamente o desempenho acadêmico. A relação entre tutor e tutorado foi essencial, com empatia e suporte sendo fundamentais para o processo de assistência. Foram observadas melhorias nas habilidades de reflexão, resolução de problemas e autoeficácia, e, ainda que a análise estatística não tenha apontado diferenças significativas, esses avanços são relevantes para a compreensão dos resultados. A assistência acadêmica demonstrou como o contexto familiar e social afeta as dificuldades enfrentadas pelos tutorados. Segundo os relatos dos participantes, a integração de reflexão orientada com estratégias práticas pareceu promissora, resultando em avanços na interpretação de textos, capacidade de concentração, planejamento e aprovações nas disciplinas, mesmo que o tempo limitado para a aplicação do plano de ação não tenha sido suficiente. O estudo sublinhou a importância de um acompanhamento mais frequente e adaptado às necessidades individuais dos tutorados, além das questões acadêmicas. Observou-se uma demanda recorrente dos tutorados por levar à assistência pedagógica e psicológica questões da vida pessoal carregadas de forte carga emocional, que interferiam diretamente na trajetória acadêmica. Defende-se a tese de que a assistência pedagógica e psicológica, quando focada exclusivamente na estruturação de estratégias de enfrentamento para desafios acadêmicos, não abarca plenamente o desenvolvimento da autorregulação emocional. Para que essa dimensão seja efetivamente trabalhada, é essencial a inclusão de intervenções voltadas para o fortalecimento da autorregulação emocional, demonstrando que aspectos afetivos precisam ser considerados junto com aspectos cognitivos no processo de assistência a estudantes com baixo desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Teoria da Atividade Reflexiva. Psicologia Histórico-Cultural. Ensino Superior. Baixo Desempenho Acadêmico. Modelo Multidimensional da Zona de Desenvolvimento Proximal.

ABSTRACT

The thesis focuses on pedagogical and psychological assistance for higher education students with low academic performance. It is theoretically and methodologically grounded in the Reflective Activity Approach (RAA), which belongs to Historical-Cultural Psychology (HCP). The purpose is to evaluate the methodology of pedagogical and psychological assistance according to the Multidimensional ZPD Model for higher education students with low academic performance. This is intervention research with a qualitative and quantitative approach, involving four university students from the Psychology undergraduate course (called tutors) and seven students from other undergraduate courses at a university center in Curitiba, who complained of low academic performance (tutored students). The tutors were trained and received guidance to provide assistance, and the low-performing students participated in an average of eight face-to-face meetings aimed at developing action plans to solve their difficulties. Interviews and the Resilience Pillars Scale (RPS) were applied to the students before and at the end of the assistance process. Data from audio recordings made during the first interview and other assistance meetings were analyzed through coding and thematic categorization based on Gibbs (2009). The tutored students faced cognitive and emotional difficulties, such as attention problems, memory issues, and anxiety, which negatively impacted their academic performance. The relationship between tutor and tutored student was essential, with empathy and support being fundamental to the assistance process. Improvements in reflection, problem-solving skills, and self-efficacy were observed, and although the statistical analysis did not indicate significant differences, these advances are relevant for understanding the results. Academic assistance demonstrated how the family and social context affects the difficulties faced by the tutored students. According to the participants' reports, the integration of guided reflection with practical strategies seemed promising, resulting in advances in text interpretation, concentration capacity, planning, and passing subjects, even though the limited time for implementing the action plan was insufficient. The study highlighted the importance of more frequent and tailored follow-up to the individual needs of the tutored students, beyond academic issues. There was a recurring demand from the tutored students to bring personal life issues with a strong emotional burden to pedagogical and psychological assistance, which directly interfered with their academic trajectory. The thesis argues that pedagogical and psychological assistance, when focused exclusively on structuring coping strategies for academic challenges, does not fully encompass the development of emotional self-regulation. For this dimension to be effectively addressed, it is essential to include interventions aimed at strengthening emotional self-regulation, demonstrating that affective aspects need to be considered along with cognitive aspects in the assistance process for students with low academic performance.

Key-Words: Reflection-Activity Approach. Cultural-Historical Psychology. Higher Education. Low Academic Performance. Multidimensional Model of the Zone of Proximal Development.

RESUMEN

La tesis se centra en la asistencia pedagógica y psicológica para estudiantes de educación superior con bajo rendimiento académico. Está fundamentada teórica y metodológicamente en la Teoría de la Actividad Reflexiva (TAR), perteneciente a la Psicología Histórico-Cultural (PHC). El propósito es evaluar la metodología de asistencia pedagógica y psicológica según el Modelo Multidimensional de la ZDP para estudiantes de educación superior con bajo rendimiento académico. Se trata de una investigación-intervención, con enfoque cualitativo y cuantitativo, cuyos participantes fueron cuatro universitarios del curso superior de Psicología (llamados tutores) y siete estudiantes de otros cursos de grado de un centro universitario de Curitiba, con queja de bajo rendimiento académico (tutorados). Los tutores fueron capacitados y recibieron orientación para prestar asistencia y los estudiantes con bajo rendimiento participaron en, en promedio, ocho encuentros presenciales con el objetivo de elaborar modos de acción para solucionar sus dificultades. Se aplicaron entrevistas y la Escala de los Pilares de Resiliencia (EPR) a los estudiantes antes y al final del proceso de asistencia. Los datos provenientes de las grabaciones de audio realizadas durante la primera entrevista y demás reuniones de asistencia fueron analizados mediante codificación y categorización temática basada en Gibbs (2009). Los tutorados enfrentaron dificultades cognitivas y emocionales, como problemas de atención, problemas de memoria y ansiedad, que impactaron negativamente en el rendimiento académico. La relación entre tutor y tutorado fue esencial, con empatía y apoyo siendo fundamentales para el proceso de asistencia. Se observaron mejoras en las habilidades de reflexión, resolución de problemas y autoeficacia, y aunque el análisis estadístico no indicó diferencias significativas, estos avances son relevantes para la comprensión de los resultados. La asistencia académica demostró cómo el contexto familiar y social afecta las dificultades enfrentadas por los tutorados. Según los relatos de los participantes, la integración de la reflexión orientada con estrategias prácticas pareció prometedora, resultando en avances en la interpretación de textos, capacidad de concentración, planificación y aprobaciones en las asignaturas, aunque el tiempo limitado para la aplicación del plan de acción no fue suficiente. El estudio subrayó la importancia de un seguimiento más frecuente y adaptado a las necesidades individuales de los tutorados, además de las cuestiones académicas. Se observó una demanda recurrente de los tutorados por llevar a la asistencia pedagógica y psicológica cuestiones de la vida personal cargadas de fuerte carga emocional, que interferían directamente en la trayectoria académica. Se defiende la tesis de que la asistencia pedagógica y psicológica, cuando se enfoca exclusivamente en la estructuración de estrategias de afrontamiento para desafíos académicos, no abarca plenamente el desarrollo de la autorregulación emocional. Para que esta dimensión sea efectivamente trabajada, es esencial la inclusión de intervenciones orientadas al fortalecimiento de la autorregulación emocional, demostrando que los aspectos afectivos necesitan ser considerados junto con los aspectos cognitivos en el proceso de asistencia a estudiantes con bajo rendimiento académico.

Palabras Clave: Teoría de la Actividad Reflexiva. Psicología Histórico-Cultural. Enseñanza Superior. Bajo Rendimiento Académico. Modelo Multidimensional de la Zona de Desarrollo Próximo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 -	NÚMERO DE TRABALHOS RECUPERADOS	22
QUADRO 2 -	OS ARTIGOS RECUPERADOS, A PRÁTICA PROPOSTA E SUAS TEORIAS	69
QUADRO 3 -	OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	77
QUADRO 4 -	ATRIBUTOS AVALIADOS PELA EPR E AS DIMENSÕES DA TAR CORRESPONDENTES	79
QUADRO 5 -	ROTEIRO DO PRIMEIRO DIA DE ENCONTRO ENTRE TUTOR E TUTORADO	82
QUADRO 6 -	ROTEIRO DO SEGUNDO DIA DE ENCONTRO ENTRE TUTOR E TUTORADO	83
QUADRO 7 -	ROTEIRO DO TERCEIRO DIA DE ENCONTRO ENTRE TUTOR E TUTORADO	84
QUADRO 8 -	MODELO DE PLANO DE AÇÃO	85
QUADRO 9 -	CARACTERÍSTICAS DOS TUTORES	90
QUADRO 10 -	CARACTERIZAÇÃO DOS TUTORADOS	92
QUADRO 11 -	HISTÓRICO DE SAÚDE DOS TUTORADOS	93
QUADRO 12 -	RESULTADO DA CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA	99
QUADRO 13 -	AUTOAVALIAÇÃO DOS TUTORADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	138
QUADRO 14 -	AVALIAÇÃO DOS TUTORES SOBRE OS TUTORADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	138
FIGURA 1 -	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO	24
FIGURA 2 -	MODELO MULTIDIMENSIONAL DA ZDP	35
FIGURA 3 -	DESENHO DA ÁRVORE PARA IDENTIFICAR RECURSOS INTERNOS DO TUTORADO	121
FIGURA 4 -	LISTA PARA IDENTIFICAR RECURSOS INTERNOS DO TUTORADO	122
FIGURA 5 -	ANÁLISE COMPARATIVA DA EPR PARA A AMOSTRA AVALIADA	135
FIGURA 6 -	ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TUTORES E TUTORADOS QUANTO A AVALIAÇÃO DO ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	139
TABELA 1 -	DADOS DESCRITIVOS DA FIGURA 5	136
TABELA 2 -	DADOS DESCRITIVOS DA FIGURA 6	140

LISTA DE SIGLAS

AC	–	Autoconfiança
AE	–	Autoeficácia
APM	–	Aceitação positiva de mudanças
BH	–	Bom Humor
CE	–	Controle Emocional
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
E	–	Empatia
EPR	–	Escala dos Pilares de Resiliência
I	–	Independência
IES	–	Instituição de Ensino Superior
OPF	–	Orientação positiva para o futuro
PHC	–	Psicologia Histórico-Cultural
R	–	Reflexão
RAA	–	<i>Reflection-Activity Approach</i>
S	–	Sociabilidade
TAR	–	Teoria da Atividade Reflexiva
TCC	–	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
VP	–	Valores positivos
ZDP	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA (TAR)	21
2.1	HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA TAR.....	25
2.2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA TAR.....	28
2.2.1	Reflexão.....	31
2.2.2	Modelo Multidimensional da ZDP	33
2.2.3	Posição de Sujeito	36
2.2.4	Duplo Recurso	39
2.2.5	Mediação por meio da colaboração	41
2.3	RECAPITULANDO OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA TAR	44
3	BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: CAUSAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO	48
3.1	O BAIXO DESEMPENHO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO	51
4	REGULAÇÃO EMOCIONAL, AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO	56
4.1	A DIFERENÇA ENTRE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL	58
4.2	REFLEXIVIDADE E AUTORREGULAÇÃO: ZARETSKY NA INTERSEÇÃO ENTRE HISTÓRICO-CULTURAL E COGNITIVISMO	60
4.3	PRÁTICAS REALIZADAS COM UNIVERSITÁRIOS PARA DESENVOLVER AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL	62
4.4	APROXIMAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DA REVISÃO E OS PRESSUPOSTOS DA TAR.....	72
5	MÉTODO	75
5.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	75
5.2	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	77
5.4	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	80
5.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	88
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	90
6.1	CARACTERIZAÇÃO DE TUTORES E TUTORADOS	90
6.2	ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS: PROCESSOS E RESULTADOS	98
6.2.1	Motivos para o baixo desempenho	100

6.2.1.1	Dificuldades Cognitivas e de Aprendizagem.....	101
6.2.2	Estratégia de Estudos	108
6.2.3	Relações Interpessoais e Apoio Social	110
6.2.3.1	Colaboração Tutor- Tutorado.....	111
6.2.3.3	Interação e Apoio Social.....	115
6.2.4	Aspectos Afetivos	116
6.2.4.1	Emoções e Sentimentos.....	117
6.2.4.2	Autoavaliação Positiva.....	120
6.2.4.3	Autoavaliação Negativa.....	123
6.2.5	Impactos da Assistência Pedagógica e Psicológica	125
6.2.5.1	Percepção de mudanças e desenvolvimento	126
6.2.5.2	Impressões do tutor pós intervenção	130
6.3	ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS	134
6.3.1	Análise comparativa dos resultados da EPR.....	134
6.3.2	Análise comparativa referente a entrevista.....	137
6.3.3	Discussão dos resultados quantitativos.....	140
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXO 1	166
	ANEXO 2.....	170
	APÊNDICE 1	174
	APÊNDICE 2	178
	APÊNDICE 3	180

1 INTRODUÇÃO

A tese tem como tema a assistência pedagógica e psicológica para estudantes do ensino superior com baixo desempenho acadêmico. Dificuldades acadêmicas e emocionais sempre estiveram presentes no contexto universitário, no entanto, com a Covid-19, esses problemas agravaram-se. Estudos publicados nos anos de 2021 e de 2022 apontam para o aumento de casos de sofrimento emocional – advindos da preocupação com a carreira e com questões financeiras – e de prejuízo da aprendizagem no período de aulas on-line (Gupta; Agrawal, 2021). Além disso, perceberam-se casos de ansiedade aumentada (Kochuvilayil et al., 2021; Sahin; Tuna, 2022), dificuldades para dormir, problemas de concentração, de hábitos de boa alimentação e grande preocupação acadêmica (Kochuvilayil et al., 2021). A qualidade das atividades acadêmicas foi comprometida (Omodan; Ige, 2021) e, nos anos pós-pandemia, identificaram-se fatores de risco para o desempenho acadêmico, como a falta de habilidades para o comportamento social, para o diálogo e para o manejo das reações emocionais, a alta ansiedade, o esgotamento por conta das atividades acadêmicas, a prostração, o sedentarismo, o tédio, além da falta de atividades pedagógicas práticas (Melgar et al., 2022). Um estudo realizado em Bangladesh, com 400 universitários de primeiro ano, apontou que 69,5% apresentaram depressão moderada; e 61%, ansiedade. Os pesquisadores perceberam que os estudantes primeiranistas são o público mais vulnerável para desenvolver doenças mentais (Islam et al., 2022).

Pesquisadores indicam que universitários, que demonstram forte resiliência, tendem a enfrentar momentos difíceis, compreendem a necessidade de esforço diante das exigências acadêmicas e valorizam o investimento do tempo nos estudos (García-Martínez et al., 2022). Nesse sentido, autores discutem a importância do desenvolvimento da inteligência emocional para possibilitar o sucesso acadêmico entre os universitários, o que também repercute no nível de engajamento, de motivação, de estresse percebido e nas estratégias de enfrentamento de problemas (Thomas; Heath, 2022). A saúde emocional, portanto, pode facilitar a independência do estudante para a atividade de estudo, o que, por sua vez, promove um melhor desempenho acadêmico (Yang et al., 2022).

Em estudo sobre a influência do Burnout no bem-estar de universitários, os achados demonstram que o transtorno tende a resultar em uma aprendizagem superficial, enquanto que o bem-estar está relacionado aos processos de aprendizagem profunda, progressão do estudo e sucesso acadêmico (Asikainen et al., 2022).

No Brasil, estudos apontam que universitários têm apresentado estados de nervosismo, tensão, ansiedade e baixo controle emocional no pós-pandemia (Carneiro et al., 2022), além de um aumento em quadros de depressão, estresse e incertezas sobre o futuro (Fiorentin; Beltrame, 2022). Em uma pesquisa realizada entre maio e junho de 2020, de que participaram 1786 universitários com mais de 18 anos, da área da saúde de todo o país, identificou-se que esses estudantes relataram

menor produtividade; dificuldade de concentração; aumento de horas de sono, do peso, de uso de equipamentos eletroeletrônicos; pior qualidade da alimentação; maior consumo de alimentos, substâncias lícitas e ilícitas e medicamentos (principalmente analgésicos, ansiolíticos e antidepressivos); menor interesse pela aparência pessoal; e maior contato com familiares. Em relação às alterações emocionais, destacam-se maiores queixas de ansiedade, estresse, angústia, confusão, impotência e depressão (Mata et al. 2021, p. 3).

As emoções sentidas pelos universitários no âmbito acadêmico, sejam elas agradáveis ou desagradáveis, repercutem no seu desenvolvimento cognitivo, na sua motivação para a aprendizagem e no seu desempenho (Bzuneck, 2018; Mega et al., 2014). Bzuneck (2018) salienta, ainda, que emoções consideradas negativas, como raiva, vergonha, tédio e ansiedade, são as mais investigadas em pesquisas científicas e que elas debilitam o estudante quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento. Eckert et al. (2016) sustentam que emoções desagradáveis relativas a uma tarefa tendem a levar à procrastinação.

É importante entender que os estudantes universitários pertencem, em sua maioria, a uma faixa de idade que compreende os 18 até os 25 anos aproximadamente, que é considerada crítica por alguns autores (Maltoni et al., 2019; Neves; Dalgarrondo, 2007), por ser um período de transição e de intensas transformações nos âmbitos acadêmico, profissional e afetivo. Dificuldades de autorregulação emocional nos jovens podem ocasionar intensificação de sofrimento psicológico e, conseqüentemente, o desencadeamento de transtornos mentais, dificuldades de aprendizagem ou baixo desempenho acadêmico.

A tese é o produto da continuação de uma investigação que se iniciou no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), cuja dissertação foi apresentada em 2020, sob o título “Estudantes com baixo desempenho acadêmico: proposta de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural”. Na presente tese, entende-se o baixo desempenho como a não obtenção de notas necessárias para a aprovação em uma ou mais disciplinas do curso a que o estudante está vinculado (Schwarz, 2020).

A base teórica que fundamenta a tese é a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), abordagem que possibilita a aplicação prática de vários conceitos visando ao desenvolvimento do indivíduo em aspectos cognitivos, comportamentais e afetivos. Mais especificamente, a tese respalda-se na Teoria da Atividade Reflexiva (TAR), abordagem contemporânea da PHC, que sustenta todo o trabalho prático e metodológico de intervenção.

Os precursores da TAR são Viktor Zaretsky e colaboradores (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky; Kholmogorova, 2017; Zaretsky, 2016; Zaretsky; Gordon, 2011). Tais pesquisadores continuam a realizar pesquisas sobre métodos de promover a superação de dificuldades de aprendizagem em estudantes na Rússia. Sustentados pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹, de Vygotsky, os pesquisadores afirmam que, para que os estudantes desenvolvam métodos para superar suas dificuldades, é essencial que o professor (ou a pessoa mais experiente) os apoie e identifique o que conseguem realizar com ajuda e o que ainda não conseguem realizar, mesmo com apoio. Zaretsky (2016, p. 156, tradução nossa) afirma que 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 seu senso de agência em termos de atividade, reflexão, conscientização, reestruturando e construindo modos de ação.

Os pesquisadores russos trazem o conceito de “Modelo Multidimensional da ZDP”, cuja definição defende que a promoção do desenvolvimento de um indivíduo em uma dimensão na vida, como, por exemplo, a dimensão intelectual, promove também o desenvolvimento da sua personalidade no que se refere às dimensões

¹ O espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro mais experiente, é chamado de ZDP (Vygotsky, 2001).

cognitivas, emocionais e interpessoais (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky; Kholmogorova, 2017; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020). Em outras palavras, esses autores explicam que, ao se trabalhar em colaboração com o estudante com o objetivo de lidar com alguma dificuldade acadêmica, é possível que ele desenvolva também aspectos de sua vida não relacionados diretamente à dificuldade, como, por exemplo, a habilidade de resolução de problemas, a capacidade de reflexão (ou metacognição), a autoeficácia e agência (crença na própria capacidade), a mudança de características da personalidade, entre outros aspectos. Os pressupostos teóricos e metodológicos da TAR são apresentados no capítulo dois deste manuscrito.

A pesquisadora atua como docente em um centro universitário privado da cidade de Curitiba e tem percebido o aumento da demanda por apoio pedagógico e psicológico por parte dos estudantes nos últimos anos nessa instituição. No centro universitário investigado durante a pesquisa de mestrado (realizada em 2019), 69% dos alunos matriculados nos cursos de Administração e Ciências Contábeis tinham histórico de reprovação em pelo menos uma disciplina na faculdade. Dos nove participantes do estudo, todos sentiram algum tipo de mal-estar por terem um resultado de reprovação, sendo que dois deles demonstraram sofrimento maior, autodenominando-se de burros, incapazes e fracassados. Todos relataram que a causa de suas dificuldades estava relacionada à baixa capacidade de manter o foco, a concentração e de administração do tempo (Schwarz, 2020).

Após participarem de uma intervenção para buscar alternativas em relação ao baixo desempenho acadêmico, os problemas começaram a ser encarados como desafios a serem superados, enquanto antes eram considerados como “o fim do mundo”. Para que isso acontecesse, precisaram de apoio para reconhecer seus recursos pessoais, tais quais competências e pontos fortes, além dos recursos que eram disponibilizados no seu ambiente: apoio de professores, de colegas, programas de apoio do centro universitário, estratégias de organização do tempo etc. (Schwarz 2020). Naquele contexto, os participantes da pesquisa foram capazes de desenvolver:

[...] compreensão do sentido e significado que o estudante atribui aos problemas que enfrenta e às conquistas que já obteve; [...] auto reconhecimento e definição do autoconceito (quem sou eu, o que sou capaz agora e em que preciso me capacitar com ajuda); [...] 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) (Schwarz, 2020, p. 201).

A intervenção no âmbito da pesquisa de mestrado esteve direcionada a organizar, junto com os participantes, novos modos de ação para resolver problemas relativos à falta de concentração e de foco e à baixa habilidade de administração do tempo para melhorar o desempenho na faculdade. Analisaram-se os efeitos dessas ações também em relação às suas percepções sobre autoconceito, emoção e sentido e significado.

O resultado geral foi considerado positivo por parte dos participantes, mas algumas limitações do estudo foram identificadas: a) O papel da pesquisadora como mediadora do processo de desenvolvimento dos participantes não foi explorado; b) Todos os participantes do grupo relataram que suas dificuldades estavam relacionadas a questões de concentração, foco e administração do tempo. Essas eram as causas reais das dificuldades de todos os participantes – ou um deixou-se influenciar pela ideia do outro por estarem em grupo? Sugere-se o trabalho individual com cada estudante; c) O número de encontros não foi o suficiente e o espaço de tempo para que os estudantes conseguissem colocar seus planos em prática foi muito curto; d) Necessidade de aprofundamento no que se refere à compreensão da base epistemológica e metodológica da Teoria da Atividade Reflexiva (TAR); e) A função da emoção como impulsionadora da atividade do estudante não foi explorada suficientemente na pesquisa e precisa ser mais bem discutida frente aos pressupostos da TAR.

Sobre as limitações apontadas no parágrafo anterior, intenciona-se retomar cada ponto na pesquisa de doutorado. Em especial, quanto à última limitação, é preciso resgatar a ideia de Vygotsky (2004), segundo a qual a emoção orienta a ação e o pensamento do indivíduo, ou seja, a emoção “conduz o indivíduo a um nível maior de atividade”, sendo que os afetos “aumentam ou diminuem a capacidade do corpo para a ação, o favorecem ou o limitam” (Vygotsky, 2004, p. 16). Assim, o fator emocional precisa ser problematizado na tese de doutorado.

A pesquisa possui relevância social, já que se propõe a uma intervenção para tratar situações de dificuldades acadêmicas entre estudantes de graduação, com possibilidade de repercutir na sua saúde emocional e no seu desenvolvimento cognitivo. Estudos apontam para a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) implantarem programas de apoio a esse público (Asikainen et al., 2022; Carneiro

et al., 2022; Fiorentin; Beltrame, 2022; García-Martínez et al., 2022; Gupta; Agrawal, 2021; Islam et al., 2022; Mata et al., 2021; Melgar et al., 2022; Omodan; Ige, 2021; Thomas; Heath, 2022; Yang et al., 2022). Para Ribeiro e Sales (2020), “cabe à universidade o papel de formação científica, humanística, ética, política, social, cultural e afetivo-emocional”.

Quanto à relevância acadêmica, não se encontraram trabalhos que tenham utilizado os métodos da TAR junto ao público universitário. Os pesquisadores da abordagem relatam estudos de casos com estudantes da educação básica (Assman, 2013; Nikolaevskaya, 2017; Poznyakova, 2013; Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky; Sudakova, 2020; Zaretsky; Zaretsky; 2015; Zaretsky, Y. V., 2013; Zaretsky) e afirmam que o método pode ser aplicado em adultos (Zaretsky, 2016), todavia não se encontrou nenhum relato específico com estudantes do ensino superior. Além disso, não se encontrou nenhum estudo que realizasse a comparação entre as características de desempenho acadêmico e a mudança de aspectos da personalidade no período anterior e posterior às intervenções. Busca-se, na pesquisa de doutorado, realizar essas avaliações do antes e depois da intervenção com universitários. Os detalhes acerca dos artigos recuperados referentes à TAR são apresentados no capítulo dois deste trabalho.

Zaretsky e Kholmogorova (2020) afirmam que as dimensões desenvolvidas ao se trabalharem as dificuldades ligadas ao processo de aprendizagem são: dimensão do desenvolvimento da posição de sujeito (atitude ativa do estudante em relação à aprendizagem); dimensão do desenvolvimento da reflexão; dimensão de mudança cognitiva devido ao domínio de novos modos de ação; dimensão referente a lidar com desafios (incremento de novas ferramentas para lidar com dificuldades, bem como com experiências, emoções e pensamentos associados); e dimensão da mudança da personalidade (traços de personalidade e características específicas manifestam-se e configuram-se nessa atividade, como, por exemplo, a capacidade de cooperar).

A contribuição da presente pesquisa para o Modelo Multidimensional da ZDP é avaliar e argumentar sobre a importância da dimensão da afetividade, que também se desenvolve ao se trabalhar com as dificuldades acadêmicas dos universitários.

Os artigos encontrados sobre a TAR são, em sua maioria, redigidos na língua russa e, no Brasil, não há nenhum estudo publicado sobre a abordagem, com exceção de trabalhos produzidos pela autora da pesquisa e pela sua orientadora de mestrado,

Professora Dra. Denise de Camargo (Schwarz; Camargo, 2019). Até o presente momento, não foram realizadas avaliações para evidenciar a efetividade das práticas propostas pela TAR por meio de instrumentos validados para a realidade brasileira.

O problema de pesquisa, assim, traduz-se por meio da pergunta: Como é a avaliação da metodologia de assistência pedagógica e psicológica segundo o Modelo Multidimensional da ZDP para estudantes de ensino superior com baixo desempenho acadêmico?

O objetivo geral do estudo, portanto, é avaliar a metodologia de assistência pedagógica e psicológica segundo o Modelo Multidimensional da ZDP para estudantes de ensino superior com baixo desempenho acadêmico.

Os objetivos específicos são:

- Entender os fundamentos teóricos e metodológicos da TAR;
- Compreender os motivos e as possibilidades de superação do baixo desempenho acadêmico no contexto universitário;
- Reconhecer o papel da autorregulação emocional no desempenho acadêmico;
- Identificar a percepção de tutores e de tutorados a respeito dos resultados obtidos com o método em relação ao desempenho acadêmico;
- Avaliar a capacidade de reflexão, de resolução de problemas, de posição de sujeito (agência) e de autorregulação emocional (dimensão afetiva) antes e depois da aplicação do método da TAR.

O segundo capítulo, apresentado na sequência, tratará de revisão de literatura que se propõe a apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos da TAR. No terceiro capítulo, apresentar-se-á uma revisão narrativa de literatura sobre os motivos e as possibilidades de superação do baixo desempenho acadêmico. No quarto capítulo, o enfoque da tese será voltado para a discussão teórica da regulação emocional, da autorregulação emocional e do desempenho acadêmico. No quinto capítulo, será descrito o método a ser seguido na pesquisa empírica. No sexto capítulo serão apresentados os resultados e a discussão feita com a literatura e, por fim, no sétimo capítulo, serão explicitadas as considerações finais deste trabalho.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA TEORIA DA ATIVIDADE REFLEXIVA (TAR)

O capítulo apresenta revisão de literatura do tipo Mapa Sistemático, também chamado de Revisão de Mapeamento. O método de revisão utilizado, de acordo com Grant e Booth (2009, p. 97, tradução nossa) visa a “mapear e categorizar a literatura existente sobre um tópico específico, identificando lacunas na literatura de pesquisa para então solicitar revisões adicionais e/ou pesquisas primárias”. Esse tipo de mapeamento é importante para descrever os tipos de pesquisa existentes e quais os métodos utilizados nelas. No caso da presente pesquisa, objetiva-se mapear e identificar os estudos realizados por meio de abordagens qualitativas, quantitativas, mistas ou teóricas que utilizam a TAR no processo de apoio, suporte ou aconselhamento a estudantes. Busca-se examinar a gama de intervenções realizadas para, então, recomendar novas pesquisas primárias ou secundárias.

O nome “Teoria da Atividade Reflexiva (TAR)” refere-se à livre tradução realizada pelas pesquisadoras Juliana Corrêa Schwarz e Denise de Camargo, no período de pesquisa de mestrado, do termo *Reflection-Activity Approach* (RAA), sendo este proposto, pela primeira vez, em 1997 para descrever o trabalho realizado por Viktor Zaretsky e colaboradores com crianças com dificuldades de aprendizagem em escolas de verão na Rússia (Schwarz; Camargo, 2019; Schwarz, 2020). Como forma de padronização, a partir deste ponto, opta-se por utilizar a sigla TAR para se referir à teoria.

Para esta revisão, empregou-se um método sistemático de busca de artigos com a intenção de descrever o volume e as principais características das pesquisas nessa área. A busca foi realizada na plataforma Periódicos da Capes, na Scopus e no Google Acadêmico. A seleção das bases de dados para a realização desta revisão foi orientada por critérios que visaram a maximizar a abrangência e a qualidade das fontes consultadas, além de garantir a relevância dos estudos incluídos. A plataforma Periódicos da Capes reúne um vasto acervo de periódicos científicos de alta qualidade, disponíveis para a comunidade acadêmica brasileira (Portal Periódicos Capes, 2024). A Scopus foi selecionada em virtude de sua cobertura internacional e pela inclusão de periódicos de alto impacto (Scopus, 2024). Já o Google Acadêmico complementou a busca devido à capacidade de indexar uma variedade de fontes acadêmicas, que podem não estar indexadas nas bases de dados mais tradicionais,

capturando publicações relevantes que poderiam ser negligenciadas se apenas bases mais convencionais fossem utilizadas.

Utilizaram-se os seguintes termos: “Teoria da Atividade Reflexiva” ou “Abordagem da Atividade Reflexiva” (em português); “*Reflection-Activity Approach*” ou “*Reflection and Activity Approach*” ou “*Reflexive Activity Approach*” (em inglês); “*Рефлексивно-деятельностный подход*” (em russo); “V.K. Zaretskii”; “Victor K. Zaretsky”; “Viktor K. Zaretskii” e “Zaretsky V.K”.

Os critérios para a inclusão de artigos no estudo, sem refinamento por ano, foram: 1) Trabalhos que contenham discussão teórica focada na TAR proposta por Zaretsky; 2) Artigos teóricos ou com relatos de estudos empíricos. Já os critérios para a exclusão de trabalho foram: 1) Resumos de conferências, congressos, anais; 2) Artigos que estão com acesso exclusivo no Elibrary.RU (não foi possível obter acesso a esse site); 3) Livros ou capítulos de livros; 4) Teses, dissertações, monografias e projetos. O número de trabalhos recuperados, ao se inserirem os termos de busca, é apresentado no Quadro 1:

QUADRO 1 – NÚMERO DE TRABALHOS RECUPERADOS

Termo de busca	Plataforma	Número total de trabalhos	Somente artigos
<i>Рефлексивно-деятельностный подход</i>	Google Acadêmico	598	238
<i>Рефлексивно-деятельностный подход</i>	Periódicos Capes	1	1
<i>Рефлексивно-деятельностный подход</i>	Scopus	0	0
<i>Reflection-Activity Approach</i>	Google Acadêmico	20	8
<i>Reflection-Activity Approach</i>	Periódicos Capes	1	1
<i>Reflection-Activity Approach</i>	Scopus	10	6
<i>Reflection and Activity Approach</i>	Google Acadêmico	26	5
<i>Reflection and Activity Approach</i>	Periódicos Capes	6	6
<i>Reflection and Activity Approach</i>	Scopus	2	2
<i>Activity and Reflection Approach</i>	Google Acadêmico	0	0
<i>Activity and Reflection Approach</i>	Periódicos Capes	6	6

Teoria da Atividade Reflexiva	Google Acadêmico	2 ²	1
Teoria da Atividade Reflexiva	Periódicos Capes	0	0
Abordagem da Atividade Reflexiva	Google Acadêmico	0	0
Viktor K. Zaretskii	Periódicos Capes	1	1
Viktor K. Zaretskii	Scopus	0	0
V.K. Zaretskii	Periódicos Capes	2	2
V.K. Zaretskii	Scopus	14	9
Victor K. Zaretsky	Periódicos Capes	0	0
Victor K. Zaretsky	Scopus	6	6
Zaretsky V.K	Periódicos Capes	15	15
Zaretsky V.K	Scopus	9	9
TOTAL		719	316

FONTE: A autora (2024).

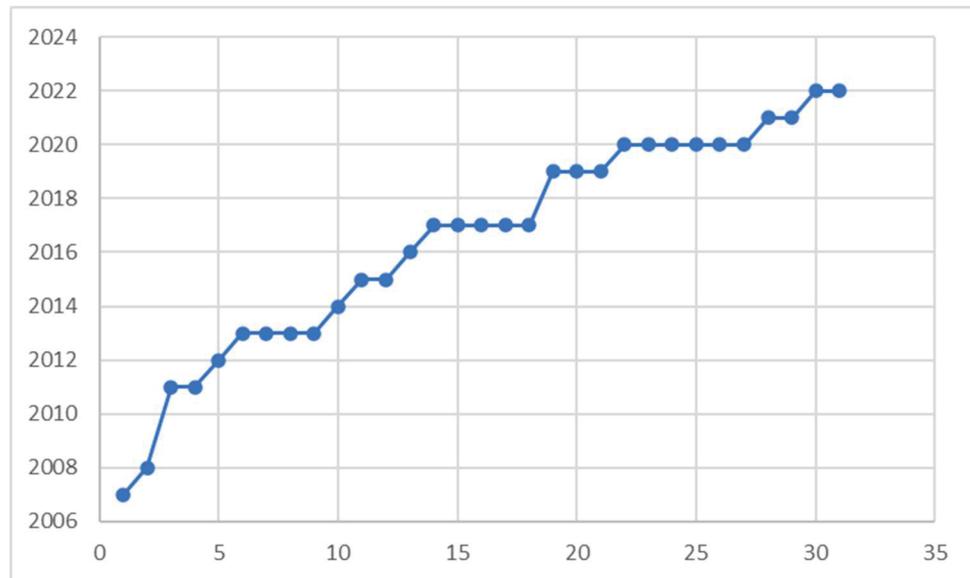
Após a leitura dos títulos e resumos e o descarte de artigos repetidos, restaram 41 artigos para realizar a leitura na íntegra. Desse número, apenas 31 foram incluídos no estudo e, destes artigos, foram extraídas as explicações teóricas e metodológicas da TAR. No Apêndice 1, são apresentados os títulos e autores dos artigos recuperados, bem como os periódicos onde foram publicados e os métodos utilizados.

O pesquisador Viktor Zaretsky é autor ou participa da autoria de 25 trabalhos (80%). A maior parte dos artigos (20 trabalhos) refere-se a ensaios teóricos; oito apresentam estudo de caso com apenas um participante, todos estudantes da educação básica; um artigo apresenta os resultados de uma pesquisa para a validação de um instrumento (questionário sobre posição de sujeito); um estudo transversal e um estudo longitudinal.

Quanto ao ano de publicação, o artigo mais antigo encontrado data do ano de 2007, sendo os períodos com maior número de publicações os anos de 2013 (quatro), 2019 (quatro), 2017 (cinco) e 2020 (seis), conforme demonstra a figura 1 abaixo:

² Trabalhos redigidos com a participação da autora do presente projeto Faria et al., 2021; Schwarz; Camargo, 2019).

FIGURA 1 – QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES POR ANO



FONTE: A autora (2024).

Ao todo, seis periódicos receberam as publicações dos artigos recuperados. Realizou-se uma busca para identificar a qualidade e o fator de impacto (posição de quartil) desses periódicos no website do *Scimago Journal & Country Rank* (SJR), porém não foi possível obter essas informações de todos os periódicos. O termo “quartil” refere-se a um tipo de medida de fator de impacto de revistas de periódico, podendo ser classificadas em Q1, Q2, Q3 e Q4. Se uma revista é classificada como Q1, por exemplo, significa dizer que ela possui impacto 75% maior do que outras revistas da mesma categoria (FEUP, 2021)

Quatro periódicos estão vinculados à Editora da Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, Rússia: a) *Bulletin of Psychological Practice in Education* (um artigo); b) *Counseling Psychology and Psychotherapy* (15 artigos e periódico com posição de quartil Q3); c) *Cultural-Historical Psychology* (sete artigos, periódico com Qualis A1 e posição de quartil Q1); d) *Psychological Science and Education* (dois artigos e posição de quartil Q3). O periódico *International Review of CRIRES: Innovating in the Tradition of Vygotsky* (dois artigos) está sob responsabilidade da Universidade de Laval, no Canadá.

Em todos os artigos recuperados, foi possível compreender o processo de apoio, suporte ou aconselhamento a estudantes, mesmo em textos teóricos. Não foram encontrados trabalhos que demonstrassem pesquisas com participantes universitários. Para melhor organização dos resultados e discussão, a redação do

material extraído foi dividida nas seguintes categorias, que serão apresentadas na sequência: 1) História da construção da TAR; 2) Fundamentação teórica e metodológica.

2.1 HISTÓRIA DA CONSTRUÇÃO DA TAR

Situar a TAR na história da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) faz necessário. Kholmogorova; Zaretsky (2011) usam a frase "do sexo e do reflexo para a reflexão" para contextualizar um tempo histórico em que a psicologia tomava como base teorias idealistas – como, por exemplo, a teoria psicosssexual de Sigmund Freud – e, de outro lado, as teorias materialistas, como a reflexologia de Ivan Pavlov e o behaviorismo de John Watson e Burrhus Skinner. Segundo Kholmogorova e Zaretsky (2011), na década de 1960, Nikita Alekseev, psicólogo e metodologista da PHC, iniciou pesquisas sobre o processo de reflexão, o que, nas décadas de 1970 e 1980, foi o centro de interesse por parte dos psicólogos russos.

De acordo com Gerovitch (2002), por volta da década de 1950, após a morte de Josef Stalin, a então União Soviética passou a se abrir a ideias vindas do ocidente a respeito da cibernética. Essas ideias enfrentaram resistência inicial, sendo rejeitadas como "pseudociência burguesa" e como não alinhadas aos ideais marxistas. Todavia, posteriormente, a cibernética foi reabilitada e adotada como uma ciência útil para o planejamento econômico e militar. O autor explica que Norbert Wiener, matemático norte-americano, introduziu o conceito de *feedback* (retroalimentação), na década de 1940, como um mecanismo central em sistemas cibernéticos, permitindo a autorregulação. Esse conceito foi aplicado tanto em máquinas quanto em sistemas biológicos, sendo criadas metáforas para aproximar máquinas e seres vivos, sugerindo que ambos poderiam ser estudados sob uma estrutura comum de controle e comunicação. Em outras palavras, começou-se a comparar o cérebro humano a um computador e a sociedade a um sistema regulado por feedback.

A cibernética foi reconhecida, principalmente no ocidente, como inovadora, inspirando o surgimento de novas áreas de pesquisa, incluindo inteligência artificial, teoria dos sistemas e, dentro da psicologia, as abordagens cognitivas e sistêmicas. A psicologia cognitiva, por exemplo, incorporou ideias de processamento de informações baseadas em conceitos cibernéticos (Gerovitch, 2002). É interessante notar, aqui, a influência do contexto histórico, marcado pela incorporação de conceitos

oriundos da cibernética, especialmente no que diz respeito ao processamento de dados e de informações externas. Nesse período, a metáfora do cérebro como um computador ganhou destaque e esse pano de fundo histórico parece ter oferecido subsídios para a estruturação dos conceitos da TAR.

O pesquisador principal da TAR é Victor Kirillovich Zaretsky³ e ele conta com a colaboração de outros pesquisadores, como Alla Borisovna Kholmogorova⁴, Yuri Viktorovich Zaretsky⁵ e outros. Zaretsky (2013) foi aluno de Nikita Alekseev e explica que o processo de desenvolvimento da TAR iniciou com pesquisas acadêmicas sobre pensamento criativo e prática de resolução de problemas, de Nikita Alekseev e Igor N. Semenov, entre os anos de 1975 e 1997. Entre 1997 e 2006, período em que a pesquisa acadêmica passou a ir para a prática (a exemplo das escolas de verão), o nome TAR foi sendo consolidado, porque a atividade de reflexão estava presente durante todo o processo educativo para que o estudante estivesse consciente das suas dificuldades e ações.

Entre 2006 e 2012, de acordo com o autor, foi o tempo de aprimoramento teórico e metodológico da TAR, fundamentada, principalmente, no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)⁶, de Lev Vygotsky, e na Teoria de Formação Planejada das Ações Mentais⁷, de P. Ya. Galperin. Esse foi o período em que Zaretsky (2013) desenvolveu o conceito de Modelo Multidimensional da ZDP (também chamado de Modelo Multivetor da ZDP), que é inspirado na frase de Vygotsky (2001,

³ Zaretsky, V.K. é Doutor em Psicologia, Presidente de Psicoterapia Individual e de Grupo Professor e Professor da Faculdade de Aconselhamento e Psicologia Clínica da Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, Rússia (Russian Psychological Publications, 2022).

⁴ Kholmogorova A.B. é Doutora em Psicologia, Professora, Decano da Faculdade de Aconselhamento e Psicologia Clínica da Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou; Pesquisadora principal do Instituto de Pesquisa de Psiquiatria de Moscou, Rússia (Russian Psychological Publications 2022).

⁵ Zaretsky Yu.V., filho de Zaretsky, V.K. Doutor em Psicologia, Professor Associado, Cátedra de Psicologia Clínica e Psicoterapia do Departamento de Psicologia Clínica e de Aconselhamento da Universidade Estadual de Psicologia e Educação de Moscou, Rússia. É também Psicólogo Educacional (Russian Psychological Publications, 2022).

⁶ O espaço entre o que o estudante realiza de forma independente e o que ainda é potencial de aprendizagem, necessitando da ajuda de outro mais experiente, é chamado de ZDP (Vygotsky, 2001).

⁷ Para Núñez e Ramalho (2017, p. 74), o pressuposto da Teoria de Formação Planejada das Ações Mentais é que “as ações mentais, por sua natureza, são ações objetivas que, inicialmente, se realizam com o apoio de objetos externos na medida em que estes são manipulados, passando-se por uma série de etapas. Posteriormente, as ações são realizadas no plano mental e se tornam propriedades da psique, segundo determinados parâmetros de qualidade do desenvolvimento intelectual, considerando que o desenvolvimento intelectual dos sujeitos se caracteriza pelo enriquecimento do conteúdo do intelecto com novas ações, qualitativamente superiores, e pela transformação destas em ações mentais, assim como pela mudança de estágio da atividade mental, realizada num novo plano, e como novas formas de pensamento”.

p. 223, tradução nossa): “Um passo na aprendizagem pode representar cem passos no desenvolvimento”. Essa frase é central na TAR (Zaretsky, 2013; 2015; 2016), uma vez que demonstra que a aprendizagem de algo novo possibilita o desenvolvimento não só em relação a esse algo novo, como também o desenvolvimento de outras características, de outros conhecimentos, de outras práticas etc. Por exemplo: quando um estudante aprende a lógica da resolução de um exercício de matemática, ele desenvolve o domínio do exercício em específico e também desenvolve o raciocínio lógico como um todo, desenvolve métodos de resolução de problemas similares, desenvolve a autoconfiança e outras características no que se refere a aspectos cognitivos e afetivos.

De 2012 em diante, Zaretsky (2013) e colaboradores vêm buscando esclarecer o processo de desenvolvimento que ocorre com o estudante durante a atividade reflexiva e também buscam desenvolver o método de trabalho.

A experiência das escolas de verão, que ocorreram na região de Perm Krai, na Rússia, entre os anos de 1996 e 2002, foi determinante para a consolidação da teoria. Essas escolas de verão atendiam a crianças com algum tipo de deficiência, crianças órfãs, adolescentes com problemas de conduta, entre outras crianças e adolescentes consideradas limitadas. Em especial, foi em 1997 que ocorreram as primeiras intervenções com crianças com dificuldade de aprendizagem na língua russa. O nome da abordagem surgiu após a troca de ideias entre uma professora de russo e V. K. Zaretsky, que tinha o papel de psicólogo escolar na época. O pressuposto central era que a orientação para a superação dos erros e dificuldades e as tentativas de enfrentamento a partir de uma posição ativa por parte do estudante facilitariam a conscientização sobre as formas de operação que geravam erros e promoveriam sua reformulação (Zaretsky, 2016; Zaretsky; Kholmogorova; 2020) Além disso, compreendeu-se que é preciso partir não apenas da limitação do estudante – fruto, muitas vezes, de sofrimentos durante seu processo de desenvolvimento – e, sim, partir das possibilidades quase que ilimitadas que essa pessoa tem de avançar e superar suas dificuldades (Zaretsky; Gordon, 2011).

2.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DA TAR

A TAR surgiu com a finalidade de propor um método de assistência pedagógica e psicológica para estudantes com dificuldades e está em consonância com o modelo de desenvolvimento mental da PHC:

O modelo de desenvolvimento mental na psicologia histórico-cultural inclui uma série de ideias básicas: 1) sobre a cultura como fonte de desenvolvimento – um sistema de meios ou “ferramentas” para organizar a psique acumulada no processo de evolução da sociedade; 2) sobre a aprendizagem como motor do desenvolvimento, no processo de domínio dessas ferramentas; 3) sobre a internalização – a transformação dessas ferramentas externas (meios) em internas, como mecanismo de desenvolvimento; 4) sobre a cooperação de uma criança com um adulto, que se realiza na zona de desenvolvimento proximal da criança, como condição mais importante para o seu desenvolvimento (Zaretsky; Kholmogorova, 2017, p. 35, tradução nossa).

Diz-se que a assistência é pedagógica, porque “contém elementos de aprendizagem”, e é psicológica, “pois envolve a promoção do movimento independente do sujeito em relação ao problema, o reconhecimento e o crescimento de seu potencial na resolução e na superação de dificuldades” (Zaretsky, 2013, p. 10, tradução nossa).

Para Kholmogorova e Zaretsky (2011, p. 111, tradução nossa), a PHC apresenta a “compreensão das funções mentais superiores como derivadas do mecanismo de internalização da atividade externa conjunta com outra pessoa – o portador de meios culturais e métodos de ação”. Dessa forma, os princípios básicos da assistência psicológica e pedagógica, de acordo com Zaretsky, Yu. V. (2020), pressupõem o estabelecimento de uma relação de cooperação, ou seja, uma relação sujeito-sujeito, entre iguais, sem uma hierarquia do tipo: eu sou o professor, então, eu sei, eu ensino; e você é o aluno que não sabe e aprende. Presumem também a participação voluntária do estudante, sendo consideradas importantes as ideias deste a respeito do trabalho conjunto. Para o autor, ainda, é indispensável fornecer feedback positivo ao estudante para se estabelecer uma relação de confiança, sendo que pequenos progressos e ideias precisam ser valorizados. A cooperação, assim, é um importante elemento que promove o desenvolvimento e é a base para a formação da posição subjetiva do estudante, ou seja, da atitude consciente e ativa diante da atividade que está sendo realizada (Zaretsky et al., 2020; Zaretsky; Zaretsky, 2015).

Tratando ainda sobre os princípios básicos da TAR, é importante salientar a importância de conhecer e trabalhar a ZDP do estudante. A ZDP é encontrada quando se reconhecem as atividades que o estudante consegue responder sozinho e as atividades que executa mediante ajuda de alguém mais experiente. Verifica-se esse espaço por meio da identificação do momento em que o estudante apresenta erros e dificuldades em sua atividade. É, então, nesse ponto que a assistência pedagógica e psicológica se inicia (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Nikolaevskaya, 2017; Zaretsky; Kholmogorova, 2017; Zaretsky, 2007; 2013; 2015, 2016; 2021; Zaretsky, Y. V., 2020).

Ao se iniciar o processo de assistência pedagógica e psicológica, é importante que a pessoa mais experiente (professor, psicólogo, pai, mãe, colega etc.) manifeste empatia e valide as dificuldades do estudante, pois isso o ajuda no manejo das emoções e facilita a prática da reflexão em relação à situação-problema. A reflexão é a principal ferramenta de assistência ao estudante; é o que ajuda a diagnosticar a ZDP. Durante o processo de reflexão, é importante: perguntar sobre como o estudante está se sentindo e qual o propósito da atividade em que está apresentando dificuldade; o que já fez para resolver o problema e o que aconteceu; em que medida conseguiu lidar com a dificuldade (o que deu certo); o que o impediu de resolver o problema ou lidar com a dificuldade por completo; qual a parte em que gostaria de melhorar em relação à dificuldade. A discussão dessas ideias ajuda no estabelecimento de novos modos de ação. Terminada a reunião de assistência, é importante perguntar o quanto foi útil a reunião, o que foi útil, o que não foi, como está se sentindo após a reunião de assistência, que tipo de ajuda o estudante percebe que recebeu (Zaretsky, Y. V., 2020).

Para possibilitar o desenvolvimento, desse modo, é preciso que o estudante reflita sobre uma situação-problema cujas ferramentas para resolvê-la o estudante não domina. A falta de recursos e ferramentas já dominadas e a reflexão organizada pela pessoa mais experiente são componentes importantes para envolver o estudante na busca de novos modos de ação para resolver a situação-problema. E, até resolvê-la, o estudante passa por erros. Identificar os erros, refletir sobre eles, o que o levou a eles, escolher um deles para criar um método com o objetivo de parar de cometê-lo, testar o método escolhido e, por fim, apropriar-se do novo método – tudo isso reflete o processo de ampliação da ZDP para a TAR (Zaretsky et al., 2020).

O avanço da estruturação teórica e metodológica da TAR está intimamente ligado ao desenvolvimento do programa “Xadrez para o Desenvolvimento Global”, que

teve origem no início dos anos 2000 (Chernysh, 2017). Esse programa é liderado por Viktor Zaretsky e ocorre em várias cidades da Rússia, com o objetivo de:

Desenvolver a capacidade de raciocinar usando problemas de xadrez e progresso sequencial por meio de material onde a resolução de problemas se torna mais baseada em ideias e menos baseada em ações, usando a noção de formação etapa por etapa de ações mentais (Chernysh, 2017, p. 169, tradução nossa).

Em outras palavras, o xadrez é utilizado como uma ferramenta psicológica para desenvolver as funções mentais superiores.

O processo de ensino do xadrez é diferente de uma aula tradicional e busca-se que o aluno aprenda a utilizar-se de imagens mentais antes de fazer uma jogada e é incentivado a refletir e anotar o produto dessas reflexões em um caderno. Leva-se em conta o ritmo de cada aluno e o material de estudo é adaptado para cada um. O aluno pode formular as suas aulas e constrói o seu próprio plano de ação de melhoria, que são discutidos com o professor (Chernysh, 2017; Sidorenko, 2022).

O processo de ensino do xadrez, em conformidade com a TAR, segue os seguintes estágios (Chernysh, 2017):

- O professor cria um clima emocional positivo, o que ajuda no processo de reflexão;
- O professor deixa o aluno realizar os movimentos do xadrez de forma independente, com a finalidade de diferenciar o que o aluno já sabe fazer por conta própria e aquilo que ele consegue somente com ajuda. Dessa forma, os erros são identificados;
- O professor ajuda o aluno a refletir e a tomar consciência de seus erros e das soluções que usou de forma equivocada para resolver o problema no xadrez;
- O aluno escolhe uma nova solução e testa;
- Encontrada a melhor solução, o aluno escreve essa solução para poder fixá-la;
- Ao final, professor e aluno refletem sobre a lição.

De acordo com Chernysh (2017, p. 185, tradução nossa), os resultados do programa apontam para a melhoria da “cognição espacial e da memória, bem como a capacidade de compor imagens mentais de ações possíveis”. Além disso, por meio da aprendizagem do xadrez, os alunos tornam-se capacitados para resolver problemas de outras esferas da vida, como a escolar e a pessoal.

Glukhova et al. (2022) realizaram um estudo longitudinal, entre os anos de 2004 e 2021, sobre o impacto do xadrez no desenvolvimento de funções mentais superiores e na capacidade de ação mental em crianças do nível fundamental ao médio. Para o ensino do xadrez, foram utilizados os métodos da TAR. Os resultados revelaram que aquelas crianças envolvidas no programa "Xadrez para Desenvolvimento Geral" apresentaram indicadores significativamente melhores no que se refere a funções como memória, atenção, inteligência não verbal, entre outros. Esses efeitos são duradouros e as crianças continuam a superar seus pares em vários indicadores cognitivos e de autorregulação até o ensino médio. Além disso, o desempenho acadêmico geral das crianças que participaram do programa é substancialmente superior ao daqueles que não utilizam essa tecnologia. A TAR, central no programa "Xadrez para Desenvolvimento Geral", não apenas melhorou as funções cognitivas, mas também fortaleceu o desenvolvimento pessoal dos alunos, aumentando a motivação educacional.

Esses mesmos estágios seguidos no processo do ensino do xadrez são também empregados nos processos de assistência psicológica e pedagógica de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Alguns conceitos são essenciais para a compreensão da TAR, como a reflexão, o modelo multidimensional da ZDP, a posição de sujeito, o duplo recurso e a mediação por meio da colaboração. Sendo assim, esses conceitos são mais bem explorados na sequência.

2.2.1 Reflexão

A palavra reflexão, para a TAR, é sinônimo do termo "processos metacognitivos", que é também usado por abordagens cognitivas, e é entendida como uma ferramenta de autorregulação da atividade. É a capacidade de perceber o processo do próprio pensamento, bem como de formá-lo e reestruturá-lo, já que a reflexão é um instrumento que leva à mudança. É também a capacidade de perceber e reestruturar os modos de atividades de aprendizagem, o que é importante para o trabalho ativo, consciente e independente dos estudantes (Kholmogorova; Zaretsky, 2011). Kholmogorova e Klimenkova (2017) explicam que a reflexão está relacionada com a habilidade de compreender as próprias formas de agir no mundo.

Zaretsky, V. K. (2020) admite que Vygotsky não explora o termo "reflexão" em seus textos, mas explica que o conceito que atribui a essa palavra é análogo ao que Vygotsky discorre sobre cooperação e apropriação consciente da atividade. "Do nosso ponto de vista, 'consciência' em relação às atividades conjuntas significa a capacidade de refletir" (Zaretsky, V. K., 2020, p. 58, tradução nossa).

Em sua obra, Vygotsky (2001) destaca que a formação da consciência é moldada pela interação entre o aprendiz e seu contexto social, incluindo professores, colegas e a cultura em geral, e a linguagem desempenha um papel central nesse processo. A linguagem é um instrumento fundamental para a organização do pensamento, pois por meio dela os estudantes se apropriam de conceitos sócio-histórico-culturais e desenvolvem processos mentais superiores, como a capacidade de pensar, de tomar consciência de seu estado geral e assim refletir. Nesse sentido, a reflexão, como função cognitiva, não é apenas introspecção individual, mas uma atividade que se desenrola em diálogo com os outros e com os elementos culturais presentes (Zaretsky, V. K., 2020).

A reflexão desempenha um papel importante na formação da consciência. Por meio da sua relação com outros, o indivíduo aprende a criar, conscientemente, significados (ou seja, dar sentido às experiências) e a olhar as coisas de diferentes perspectivas e, dessa forma, ganha maior controle sobre os pensamentos, emoções e relacionamentos. Essas habilidades fazem parte do que Kholmogorova e Zaretsky (2011) chamam de ato reflexivo, que envolve ações internas, tais como refletir sobre os pensamentos e emoções. Esse processo ajuda a gerenciar situações complexas de forma mais equilibrada e adaptativa. A linguagem, como instrumento mediador, facilita esse processo ao permitir a expressão e a articulação de pensamentos, contribuindo para a organização e a internalização de conceitos. A reflexão, para Kholmogorova e Zaretsky (2011), portanto, é um processo ativo e social.

No contexto educacional, a promoção da reflexão implica criar ambientes que incentivem a interação, o diálogo e a discussão entre os estudantes por meio de atividades colaborativas, nas quais possam compartilhar ideias, confrontar perspectivas diferentes e, assim, desenvolver habilidades reflexivas. A pessoa mais experiente desempenha um papel crucial nesse processo, orientando e mediando as interações para promover o desenvolvimento cognitivo e a reflexão.

Kholmogorova e Zaretsky (2011) também reconhecem que um ato reflexivo coincide com o processo de reestruturação cognitiva de Aaron Beck, um dos

precursores da Terapia Cognitivo-Comportamental. A reestruturação cognitiva ocorre quando o indivíduo pensa sobre seus próprios pensamentos buscando analisar o quanto eles são realistas ou estão distorcidos. Pensamentos distorcidos sobre uma atividade ou sobre si mesmo conduzem o indivíduo a emoções desagradáveis e a comportamentos disfuncionais (Beck, 2013). Um estudante, por exemplo, quando pensa sobre si mesmo como alguém burro e sem capacidade para estudar, tende a experimentar emoções desagradáveis e a comportar-se de forma congruente ao que pensa. Reestruturar esse pensamento é identificar esses pensamentos e emoções e confrontá-lo com dados da realidade.

A reflexão, então, dá-se por meio da percepção e compreensão das ações bem e malsucedidas, dos motivos e significados de tais ações e de quais são os recursos internos que o estudante detém para enfrentar a dificuldade (Zaretsky; Zaretsky, 2015). É um processo que possibilita o contato consigo mesmo e a formação da própria identidade (Kholmogorova et al. 2019).

2.2.2 Modelo Multidimensional da ZDP

As dificuldades pessoais, emocionais e acadêmicas ou escolares estão interligadas em um ambiente de educação e, segundo Nikolaevskaya (2017), é justamente isso que ilustra a tese defendida pela PHC sobre a unidade entre cognição e afetividade. Assim, para superar as dificuldades de aprendizagem, é necessário não apenas ser capaz de resolver problemas específicos, mas é muito mais importante ser capaz de regular o medo, tomar uma posição ativa em relação à dificuldade, ser capaz de reconhecer que precisa de ajuda, analisar métodos de solução que não levam à resposta correta etc. Os recursos que cada estudante possui para enfrentar seus problemas são obtidos, portanto, por meio do desenvolvimento cognitivo, emocional e interpessoal. Zaretsky e Nikolaevskaya (2020) afirmam que o auxílio dado ao estudante na superação das dificuldades educacionais pode fomentar o desenvolvimento dele em outros âmbitos da sua vida.

O modelo multidimensional, desse modo, “é um método de aplicação dos princípios da ZDP em várias situações da vida” (Kholmogorova; Zaretsky, 2011, p. 111, tradução nossa). Lembrando o que já foi escrito antes neste manuscrito: para Vygotsky (2001), a aprendizagem é anterior ao desenvolvimento e, além disso, um

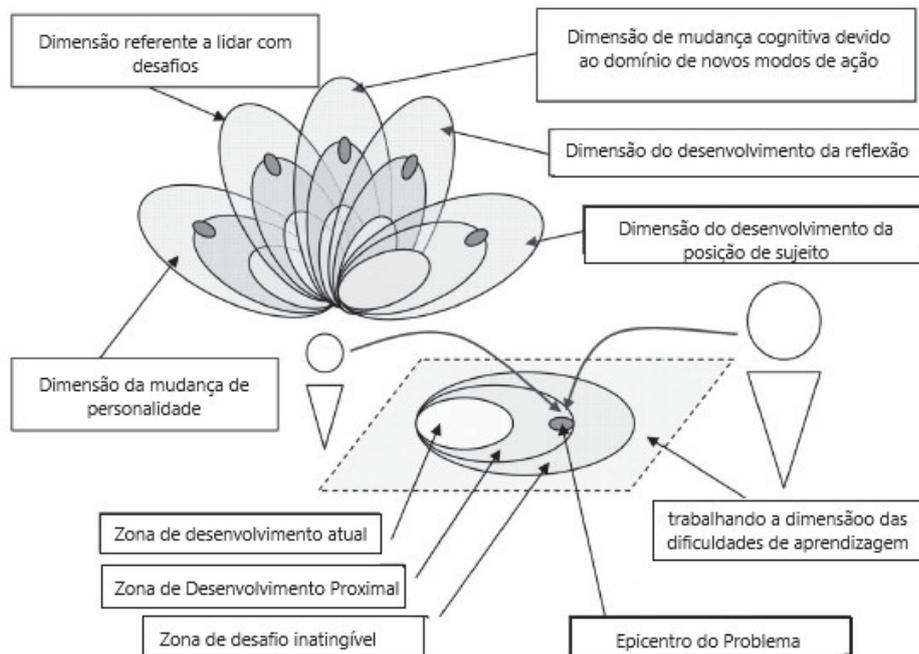
avanço na aprendizagem representa um avanço cem vezes maior em desenvolvimento.

Os autores da TAR retomam a declaração de Vygotsky, aprofundam a discussão sobre o significado dessa declaração e formulam a técnica que intitulam “Modelo Multidimensional ou Multivetor da ZDP”, que é definido como uma sequência de mudanças cognitivas e pessoais que a pessoa experimenta em atividade conjunta com uma pessoa mais experiente em uma situação específica de aprendizagem (Zaretsky; Kholmogorova, 2017). O modelo apresenta a concepção de que “cada nova ferramenta cultural apropriada é um passo em uma das dimensões do desenvolvimento, o que abre oportunidades para o desenvolvimento em outras dimensões relacionadas” (Nikolaevskaya, 2017, p. 160, tradução nossa).

Por exemplo, na pesquisa de mestrado realizada pela autora do presente manuscrito (Schwarz, 2020), nove estudantes do ensino superior com histórico de baixo desempenho acadêmico participaram de uma pesquisa-intervenção que tinha o objetivo de auxiliá-los no processo de elaboração de novos modos de ação para o enfrentamento das dificuldades acadêmicas. Uma das participantes afirmava que se considerava burra, distraída, que não conseguia focar na aula e tampouco nos estudos em casa. A participante decidiu buscar recursos para desenvolver habilidades de concentração e administração do tempo, pois considerava que eram essas as causas de seus problemas. Participou dos encontros durante a intervenção, conseguiu reconhecer o que já dominava quanto a atitudes positivas, conhecimentos e habilidades (zona de desenvolvimento real) e percebeu o que precisaria mudar com a ajuda da pesquisadora e os outros participantes da intervenção (ZDP). A participante colocou em prática estratégias simples, com a elaboração de um plano de ação: desinstalou jogos no celular, passou a realizar pequenos resumos após as aulas, a escrever pontos importantes que o professor falava durante as aulas, comprou uma agenda, utilizou estratégias diferentes de estudos etc. Essas ações fizeram com que a participante melhorasse seu desempenho acadêmico e também possibilitaram o aumento da sua autoestima, o desenvolvimento de um autoconceito mais positivo, o seu aperfeiçoamento no âmbito profissional e uma atitude mais confiante diante dos desafios provenientes do final do semestre na faculdade (Schwarz, 2020).

O exemplo demonstrado acima ilustra o conceito do Modelo Multidimensional: o desenvolvimento de uma dimensão na vida do estudante promove também o progresso em outras dimensões. A figura 2 abaixo representa bem esse processo.

FIGURA 2 – MODELO MULTIDIMENSIONAL DA ZDP



FONTE: Adaptado de Zaretsky (2021).

A figura acima é chamada de flor pelos pesquisadores da TAR e representa as dimensões do desenvolvimento que leva em conta o tripé educação, desenvolvimento e saúde (Zaretsky; Kholmogorova, 2020):

- Dimensão das dificuldades de aprendizagem: melhoria da própria atividade educativa, isto é, o conteúdo disciplinar que está sendo trabalhado ou tarefa que está sendo realizada;
- Dimensão do desenvolvimento da atitude da posição de sujeito: representa o desenvolvimento da atitude ativa do estudante em relação à aprendizagem;
- Dimensão do desenvolvimento da reflexão: significa refletir sobre a atividade e atribuir-lhe sentido;
- Dimensão de mudança cognitiva devido ao domínio de novos modos de ação: alterações no modo de pensar e de perceber as situações de dificuldade que levam à mudança das funções mentais superiores que sustentam a atividade;
- Dimensão referente a lidar com desafios: a aprendizagem de novos modos de ação possibilita o incremento de novas ferramentas para lidar com outras dificuldades, bem como com experiências, emoções e pensamentos

associados. O estudante aprende que, refletindo e usando seus recursos, tem condições de superar seus problemas e melhorar a sua percepção de autoeficácia;

- Dimensão da mudança da personalidade: traços de personalidade e características específicas manifestam-se e configuram-se nessa atividade, como, por exemplo, a capacidade de cooperar.

2.2.3 Posição de Sujeito

O conceito de posição de sujeito, para Zaretsky et al. (2020, p. 14, tradução nossa), é entendido como a “manifestação de iniciativa, consciência e construção de um plano para a própria ação educativa por meio da organização do espaço de escolha, autodeterminação e reflexão”. A posição de sujeito é um recurso interno desenvolvido no estudante por meio da interação sujeito-sujeito numa relação de cooperação (Zaretsky; Zaretsky, 2015). Por recurso interno entende-se a apropriação de ferramentas, instrumentos, métodos, conhecimentos e estratégias que estavam disponíveis como recursos sociais e culturais e que foram apreendidos por meio da relação entre estudante e pessoa mais experiente. A posição de sujeito é, então, a apropriação desses recursos disponíveis socialmente que se tornam próprios ao se trabalhar dentro da ZDP do estudante por meio da reflexão sobre as próprias atividades.

Quando o estudante se apropria desses recursos e os usa de forma consciente na sua atividade, afirma-se que ele é capaz de resolver seus problemas e dificuldades de forma independente e torna-se sujeito de sua atividade, ou seja, ele toma uma posição na atividade em que está realizando. Essa posição é ativa e não simplesmente replicadora das ações determinadas pela pessoa mais experiente. Por exemplo, quando o estudante efetua uma equação matemática apenas replicando o que o professor passa no quadro, seguindo o mesmo passo a passo, mas sem consciência da sua atividade, o estudante pode até acertar o resultado da equação, mas não entende por que acertou e, assim, não toma uma posição de sujeito nessa atividade. Já quando o estudante acerta ou erra uma equação matemática e entende o que o levou ao resultado, entende-se que está consciente de sua atividade e ocupa uma posição de sujeito nessa situação.

Kholmogorova e Klimenkova (2017) explicam que a posição de sujeito é sinônimo do conceito de intencionalidade para Vygotsky (2000), ou seja, ação volitiva e consciente em uma atividade. A intencionalidade, em Vygotsky (2000), refere-se à faculdade da pessoa de agir de forma consciente, mediada culturalmente e orientada por objetivos, sendo um reflexo do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dentro de um contexto sociocultural.

A posição de sujeito precisa ser incentivada desde o início do processo de assistência pedagógica ou psicológica, quando a pessoa mais experiente acolhe o estudante, escuta-o e leva-o a refletir para que ele mesmo compreenda a sua situação e aceite ou não a ajuda do outro, responsabilizando-se por essa decisão. Em um segundo momento, analisam juntos os erros e as dificuldades encontradas para delimitar a ZDP e, ao delimitá-la, estipulam metas de desenvolvimento. As causas dos erros precisam ser compreendidas para que, posteriormente, sejam eliminadas ou controladas. Por fim, serão projetados novos modos de ação para resolver o problema (Zaretsky, 2007). A proposta é que o estudante não simplesmente receba dicas para obter a resposta certa, mas aprenda os caminhos para alcançar a melhor forma de resolver o problema (Assman, 2013). Em outras palavras, o estudante precisa tornar-se apto a “se posicionar ativamente em relação aos seus próprios problemas e determinar, direcionar e regular atividades para resolvê-los” (Zaretsky; Kholmogorova, 2017, p. 44, tradução nossa).

O papel da pessoa mais experiente é de mediar esse processo, ou seja, ativar no estudante

o desejo de mudar a situação; a crença de que o problema pode ser mudado; a vontade de fazer um esforço; a capacidade de experimentar o fracasso de forma construtiva, beneficiando-se da experiência negativa; a reflexão, que permite compreender métodos inadequados de ação e construir novos, mais perfeitos (Zaretsky V.K., Zaretsky Yu.V., 2012, p. 114, tradução nossa).

Faz-se necessário esclarecer, no entanto, que o erro é visto como uma oportunidade e não como algo problemático. Zaretsky (2000) critica a ideia atual dominante acerca da intolerância ao erro e da supervalorização do alto desempenho – se há erro, busca-se uma anomalia ou um transtorno para rotular o estudante e para assim poder explicá-lo. Muitas vezes, o estudante não passa por uma adequada intervenção que permita superar a dificuldade e desenvolver-se, o que implica, nesses casos, que o problema tende a se tornar crônico, prejudicando a atividade de aprendizagem, o desenvolvimento geral do estudante e ainda acarretando em prejuízo

na sua saúde mental. Para o autor, muitos estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem ou baixo desempenho experimentam, na verdade, medos, incertezas, falta de sentido e falta de interesse na atividade e são convictos da própria inadequação (Zaretsky, V. K., 2020).

Zaretsky (2013) afirma que o conceito de posição de sujeito se aproxima dos conceitos de Autoeficácia, de Albert Bandura, e de Autodeterminação, de Edward L. Deci e Richard M. Ryan. O conceito de Autoeficácia pertence à Teoria Social Cognitiva e trata da confiança na própria capacidade de agência, ou seja, na capacidade de exercer controle sobre o ambiente e sobre si mesmo (Feist et al., 2015). E o conceito de Autodeterminação está ligado à perspectiva cognitivista e sociocognitiva que propõe um *continuum* motivacional para a atividade humana, que vai desde a desmotivação do indivíduo, passando pela motivação extrínseca, até o desenvolvimento da motivação intrínseca. Quando, sob o efeito da desmotivação, o indivíduo não encontra objetivos para a sua atividade; quando sob o efeito da motivação extrínseca, seu comportamento na atividade está condicionado à obtenção de recompensas ou punições; e quando sob o efeito da motivação intrínseca, o indivíduo entende o propósito da sua atividade e o realiza voluntariamente sem a necessidade de recompensa (Prudencio et al., 2020). A posição de sujeito, portanto, está relacionada com a capacidade de agência e com o estado de motivação intrínseca do estudante.

Zaretsky (2013) ainda argumenta sobre a necessidade de o estudante se comprometer com o processo. Nas escolas de verão, foram apresentados contratos para que os estudantes assinassem e concordassem com as "regras do jogo" e para que ficasse claro o papel do professor como um assistente ou consultor e do estudante como responsável pela sua aprendizagem. Esse compromisso é importante para que o estudante desenvolva a consciência de sua atividade e entenda o seu propósito.

Os pesquisadores da TAR elaboraram e validaram um questionário para avaliar a posição de sujeito em estudantes de várias etapas de ensino no contexto russo (Zaretsky et al., 2014; Zaretsky, Y. V., 2013)⁸. Foram aplicados questionários para 331 estudantes – desde o ensino fundamental até o médio – e realizada uma

⁸ Não foi encontrado o modelo de questionário validado. Foram redigidos, no artigo, trechos das asserções que os estudantes precisavam responder usando escala *Likert*. Vale lembrar que o questionário foi elaborado pensando-se na realidade da cultura russa e voltado a estudantes de educação básica.

análise fatorial com o auxílio do SPSS. Os resultados do teste mostram três perfis ou tipos de posição que o estudante pode exibir:

1. Posição de sujeito – uma atitude ativa e consciente em relação às atividades de aprendizagem, em que há um equilíbrio entre o prazer do processo e a presença de sentido no futuro.
2. Posição objetiva – é a disposição de fazer o que o professor (pai) manda, ignorar e não desenvolver interesses próprios nas atividades, bem como uma orientação para elogios dos adultos.
3. Posição negativa – uma negação do valor do ensino tanto em termos de realizações quanto de conteúdo (Zaretsky et al., 2014, p. 102, tradução nossa).

Após a aplicação dos questionários, percebeu-se que os estudantes que apresentaram posição de sujeito eram mais motivados para o estudo, tinham menos absenteísmo na escola, tendiam a ter boa relação com professores e demonstravam interesse pelos estudos. Os estudantes que indicaram estar em posição de objeto dependiam mais do elogio do professor para se motivar e apresentavam falta de sentido para aprender certos assuntos. Os estudantes com posição negativa demonstravam pouca motivação para aprender e faltavam mais à escola. O questionário ajudou a entender a posição de cada estudante na atividade de aprendizagem (Zaretsky et al., 2014).

Além do questionário mencionado acima, foram aplicados alguns testes e inventários para medir nível de ansiedade, posição de sujeito, situação escolar, preferência de aprendizagem e um questionário de frases inacabadas. Todas essas ferramentas foram validadas na Rússia e nenhuma delas foi encontrada no Brasil. Além disso, esses questionários, testes e inventários eram voltados ao público infantojuvenil, não sendo localizadas ferramentas para medir tais características em adultos.

2.2.4 Duplo Recurso

Duplo recurso refere-se à zona de desenvolvimento real e à ZDP. Estão na zona de desenvolvimento real todos os recursos que o estudante já possui e utiliza para resolver, de forma independente, seus problemas diários. São todas as habilidades, características de personalidade, conhecimentos e atitudes de que o estudante se apropriou ao relacionar-se com outras pessoas (Zaretsky; Kholmogorova, 2017). Na ZDP, encontram-se os conhecimentos, habilidades e

atitudes que estão em processo de apropriação e que são acessados por meio da colaboração ou mediação de pessoa mais experiente.

Para tratar do conceito de duplo recurso, os pesquisadores da TAR mencionam os estudos de Klaus Grawe para destacar a importância de ativar os recursos internos da pessoa antes de tratar do problema propriamente dito (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky; Kholmogorova, 2017; Zaretsky; Zaretsky, 2015). Klaus Grawe, psicólogo que pesquisou sobre a qualidade e o efeito das psicoterapias provenientes de diversas abordagens (Koch, 2005), afirmava que a melhora do paciente em psicoterapia acontecia devido a cinco fatores: 1) O vínculo terapêutico; 2) A ativação do problema ou a exposição à situações problemáticas; 3) A ativação de recursos, como competências e motivações; 4) O *coping*, por meio da aprendizagem de enfrentamento de situações difíceis; 5) A clarificação do significado da ameaça que a situação representa para o indivíduo (Gassmann; Grawe, 2006).

Gassmann e Grawe (2006) salientam que, para se trabalhar no problema da pessoa, é imprescindível, anteriormente, ativar os seus recursos, sua parte saudável e sólida da personalidade, que é identificada quando psicoterapeuta e paciente estabelecem um vínculo de confiança. É fundamental criar um clima em que o paciente perceba que possui pontos positivos em alguns aspectos. Gassmann e Grawe (2006) reforçam que “por um lado, o paciente deve entrar em contato com emoções anteriormente evitadas para superá-las. Por outro, o paciente precisa experimentar a si mesmo como sendo mais do que a soma dos problemas”. Além disso, é preferível que o paciente saia de uma sessão com o sentimento de que possui recursos para conseguir enfrentar seus problemas.

Klaus Grawe contribui para a formulação do conceito de duplo recurso, pois fornece a fundamentação teórica sobre a necessidade de a pessoa mais experiente oportunizar a conscientização do estudante sobre a sua zona de desenvolvimento real. Só se trabalha com uma dificuldade ou problema quando os recursos estão claros para o estudante, com vínculo afetivo estabelecido e com a promessa de se construírem modos de ação diferentes para o enfrentamento de problemas e dificuldades recorrentes.

Se o estudante é impelido a ir além de suas possibilidades, sem ter clareza do que possui de recursos e no que precisa de ajuda, corre-se o risco de entrar em sofrimento psicológico, o que Zaretsky e Kholmogorova (2017) chamam de desamparo aprendido. De acordo com Maier e Seligman (2016), a definição de

desamparo aprendido foi originalmente sugerida por Martin Seligman e Bruce Overmier (Overmier; Seligman, 1967) e implica a crença pessoal de que nada que se faça importa e que, por mais que se esforce, sempre será punida. Essa crença provoca sentimentos na pessoa que se parecem com sintomas de depressão, como humor triste, perda de interesse, fadiga, sentimento de inutilidade, indecisão e falta de concentração. Os autores explicam que “a passividade e a ansiedade aumentada são a reação padrão dos mamíferos a eventos ruins prolongados” (Maier; Seligman, 2016, p. 364, tradução nossa).

Os estudantes que experimentam fracassos prolongados, então, podem desenvolver o desamparo aprendido e não conseguir enxergar saídas para o enfrentamento de suas dificuldades. Para sair do lugar, é preciso que o estudante saiba onde está se apoiando, ou seja, que consiga responder a estas perguntas: “O que já sabe fazer sozinho?”; “Quais seus pontos fortes?”; “O que já domina?”; “Quais são seus talentos?”; “Quais foram suas conquistas e avanços até o momento?”. Sem isso, é como se o estudante estivesse pisando no nada.

2.2.5 Mediação por meio da colaboração

O processo de assistência pedagógica e psicológica para o desenvolvimento de novos modos de enfrentamento de dificuldades acadêmicas é mediado por uma pessoa mais experiente, que pode ser professor, pedagogo, psicólogo, outro estudante etc. A assistência consiste em apresentar um modo de agir culturalmente determinado, de que o estudante se apropria quando aplica o modo de agir de forma consciente (Zaretsky, 2007).

Embora fique clara a importância da mediação da pessoa mais experiente no processo de assistência colaborativa, o conceito de mediação na TAR não é tão explorado. Por meio da leitura de seus autores, presume-se que a mediação é um processo oportunizado pela pessoa mais experiente, que viabiliza o desenvolvimento voluntário de atividade reflexiva no estudante em direção à mudança de posicionamento frente às atividades educativas, o que o leva à autorregulação cognitiva, emocional e interpessoal, ou seja, a um nível superior de funcionamento da psiquê.

Zaretsky (2007, 2008) enfatiza que a pessoa mais experiente não dá dicas, pois isso faz com que o estudante tente adivinhar a solução, que pode ser encontrada de forma acidental e sem consciência e, portanto, voltar a cometer os mesmos erros. A reflexão é o mais importante, sendo preciso levar em conta os seguintes processos para que aconteça o desenvolvimento do estudante:

Autodeterminação [...] em relação às atividades educacionais e suas próprias dificuldades, desenvolvimento da capacidade de ampliar uma ideia para suas próprias atividades, reflexão (como a capacidade de perceber e mudar os fundamentos e métodos de suas próprias atividades), organização das atividades (Zaretsky, 2007, p. 103, tradução nossa).

A pessoa mais experiente, junto com o estudante, precisa responder às seguintes questões: Qual o erro, a dificuldade, a situação problemática pela qual o estudante precisa de auxílio?; O que é capaz de realizar sozinho, no que se refere à circunstância em que vive?; O que não consegue fazer sozinho e o faz com ajuda?; Qual o epicentro do problema (a causa da dificuldade)?; Qual auxílio foi necessário?; O que a ajuda possibilitou quanto à resolução do problema?; Tal resolução promoveu mudanças em outras dimensões ligadas diretamente ou não ao problema, como o desenvolvimento nos aspectos pessoais, emocionais e interpessoais (modelo multidimensional)? (Zaretsky, 2007, 2008).

Poznyakova (2013) afirma que o tipo de ajuda deve ser no sentido de reorganizar o pensamento. O papel do estudante durante a interação é de sujeito ativo da atividade e o especialista organiza a reflexão e os processos que levam à compreensão acerca de qual modo de ação não está sendo efetivo e levando ao erro. É uma interação sujeito-sujeito e os dois, juntos, precisam entender se o estudante tem os meios para resolver o problema. Segundo Kholmogorova e Zaretsky (2011), uma das habilidades mais importantes da pessoa mais experiente é reconhecer e ativar os próprios recursos do estudante.

Assim sendo, Zaretsky e Ageeva (2021) declaram as condições para que uma assistência psicológica e pedagógica seja efetiva: apoio à posição subjetiva do estudante; cooperação; estabelecimento de contato afetivo; compreensão mútua acerca do significado da atividade; atuação dentro da ZDP do estudante e não aquém ou além disso; reflexão; entendimento da dificuldade como recurso de desenvolvimento; compreensão e atuação no epicentro ou causa do problema.

Ainda segundo os referidos autores, "o epicentro problemático pode ser localizado em qualquer um dos vetores: motivação, significado, autoeficácia, quaisquer crenças básicas que possam bloquear a atividade e a reflexão" (Zaretsky; Ageeva, p. 168, tradução nossa).

Zaretsky e Nikolaevskaya (2019) afirmam que muitos problemas acadêmicos e escolares são resultado de dificuldades na esfera pessoal e, ao se localizar a sua causa, a assistência torna-se personalizada. A superação da causa do problema dá início ao desenvolvimento em todos os vetores antes bloqueados pelo epicentro problemático. (Kholmogorova et al., 2019) esclarecem que a empatia e o apoio emocional ao estudante são fundamentais para a escolha de um novo modo de ação assertivo e que leve em conta a sua posição de sujeito, que deve estar baseada em seus próprios valores e não só na busca pragmática de resultados.

A questão que fica é: como prestar assistência? Kholmogorova *et al.* (2019) e Zaretsky e Ageeva (2021) reconhecem sete tipos de ajuda e explicam que apenas os dois últimos viabilizam o desenvolvimento do estudante e são consideradas formas colaborativas de interação:

- A antiajuda, que se refere a críticas, censuras e acusações que a pessoa mais experiente realiza e que podem levar o estudante a emoções desagradáveis;
- A ajuda formal, que fica evidente em comentários clichês que são ditos sobre a dificuldade do estudante, tais como "Isso acontece, vai ficar tudo bem". Não levam a uma ajuda real;
- A ajuda instrumental, que ocorre quando a pessoa mais experiente apresenta ferramentas que servem para ela mesma, mas sem entender se servem para o estudante também. A relação é de sujeito-objeto: a pessoa mais experiente determina o que vai ser feito e isso acaba estimulando uma relação de dependência;
- A ajuda empática, que se dá por meio do apoio emocional para que o estudante diminua a ansiedade;
- A ajuda instrumental-empática, que é caracterizada por oferecer dicas ao mesmo tempo em que se dá atenção aos sentimentos do estudante;
- A ajuda reflexiva, que se refere à compreensão do pedido de ajuda; à instigação para a busca de soluções diferentes sem recomendações e conselhos diretos; ao incentivo à reflexão por meio de perguntas que ajudam na compreensão de

modos de ação equivocados; ao estabelecimento de relações entre métodos aplicados e resultados alcançados;

- A ajuda reflexiva-empática, que é considerado o melhor tipo de auxílio.

Para Zaretsky e Ageeva (2021, p. 172, tradução nossa):

o componente reflexivo da assistência contribui para a compreensão dos métodos inadequados, sua reestruturação, o desenvolvimento de novos métodos e sua apropriação, o que leva a um maior desenvolvimento do aluno. O componente empático contribui para a estabilização do estado emocional e a descoberta dos recursos à disposição da criança no processo de superação das dificuldades.

Ao final do processo de assistência, é realizada a avaliação da atividade de aprendizagem, que tem a seguinte função:

Determinar se o aluno dominou o modo de ação e se avançou em relação a “si mesmo” [...] e é chamado de autoavaliação por reflexão, quando o aluno determina se está pronto para escrever um trabalho para a avaliação final, se tem conhecimento suficiente e se está confiante em seu método (Zaretsky et al., 2020, p. 13, tradução nossa).

A avaliação, após o processo de atividade reflexiva, é realizada por meio de uma autorreflexão, ou seja, o próprio estudante realiza a sua autoavaliação sobre o quanto dominou o método de ação por ele elaborado em conjunto com a pessoa que presta a assistência. Como o estudante percebe a sua progressão? O foco está, então, na autoavaliação por reflexão – o estudante é quem aponta se está pronto e confiante para seguir com o método escolhido e se possui conhecimentos suficientes. No processo de autoavaliação, incentiva-se que o estudante reflita sobre o desenvolvimento de competências e o quanto percebe ter desenvolvido a posição de sujeito e a consciência na atividade (Zaretsky et al., 2020).

2.3 RECAPITULANDO OS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA TAR

A TAR é um método de assistência pedagógica e psicológica voltado a estudantes com algum tipo de dificuldade escolar ou acadêmica e está fundamentado, principalmente, no conceito de ZDP. A teoria, assim, alinha-se com a PHC, que enfatiza o desenvolvimento mental por intermédio da apropriação de ferramentas culturais mediadas pela cooperação entre a criança e o adulto. A cooperação e a

participação ativa do estudante são fundamentais para o sucesso no processo de aprendizagem e assistência.

Esse tipo de assistência, então, requer uma relação colaborativa entre estudante e a pessoa mais experiente, sendo esta última responsável por estimular a reflexão do estudante a respeito de suas dificuldades. A reflexão é compreendida como um processo metacognitivo, que possibilita a autorregulação da atividade, sendo uma ferramenta para a mudança, permitindo que o estudante perceba, reestruture e tome consciência de suas atividades e formas de agir. A reflexão é um processo ativo e social, moldado pela interação com outros e com elementos culturais.

A pessoa mais experiente conduz o estudante em direção à descoberta das causas de seus problemas e de como fazer para superá-los. A condução, entretanto, não envolve dicas diretas, mas sim a ajuda reflexiva-empática por meio de perguntas e do diálogo. Nessa perspectiva, o estudante é visto como alguém ativo, capaz de refletir sobre suas próprias ações e tomar decisões que afetam seu desenvolvimento, ou seja, o estudante tem condições de assumir uma posição de sujeito.

Ao se apresentar em uma posição de sujeito, o estudante utiliza-se de um duplo recurso – internos (como habilidades cognitivas e emocionais) e externos (como apoio de professores e ferramentas pedagógicas) para enfrentar desafios educacionais. Essa abordagem reconhece que o desenvolvimento do estudante não depende apenas de suas capacidades internas, mas também dos recursos que ele pode mobilizar no ambiente de aprendizagem.

A aplicação do método pode oportunizar o desenvolvimento do estudante para além dos aspectos intelectuais e de desempenho: o estudante tende a desenvolver características relacionadas à reflexão, à posição de sujeito (agência ou autoeficácia) e à capacidade de resolução de problemas, o que a TAR chama de Modelo Multidimensional ou Multivetor da ZDP.

O modelo multidimensional amplia a compreensão tradicional da ZDP, conceito introduzido por Vygotsky (2001), que se refere à distância entre o que um aprendiz pode fazer sozinho e o que pode fazer com assistência. Esse modelo reconhece que a aprendizagem de novas ações e habilidades melhora as capacidades cognitivas e, além disso, promove o desenvolvimento de outras dimensões da vida do estudante, facilitando um desenvolvimento integral.

A TAR, assim, tende a promover o desenvolvimento do estudante ao envolvê-lo em um processo ativo de reflexão e tomada de consciência sobre suas próprias

ações e desafios. Pode ser uma ferramenta para a promoção de aprendizado que se estende para além das fronteiras do intelecto, abarcando também o crescimento emocional, social e pessoal do estudante.

Ao se comparar a visão de homem que os autores da TAR possuem com a da PHC, entendemos que, nesta última, a ideia é de que o ser humano é essencialmente social e histórico, ou seja, o que define os seres humanos não está dado apenas biologicamente, mas é construído ao longo do tempo, por meio das relações sociais e culturais. Na perspectiva de Vygotsky (2000, 2001, 2004), a característica ontológica central da psicologia é que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido a partir da interação entre o indivíduo e o meio social. Um ponto chave é o papel da mediação simbólica, especialmente da linguagem, ou seja, o que define o humano é a capacidade de usar ferramentas simbólicas, como as palavras, para transformar a si mesmo e o ambiente. Essa mediação cria as condições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e atenção, que não existem de forma isolada do contexto social.

A visão de homem da TAR está ligada ao conceito de modelo multidimensional da ZDP, que propõe que o desenvolvimento não ocorre de maneira linear, mas é composto por múltiplas dimensões, enfatizando que as dificuldades são motoras do desenvolvimento e que um único passo no aprendizado pode levar a cem passos no desenvolvimento (Zaretsky, 2015).

A assistência psicológica e pedagógica, assim, é entendida como promotora do desenvolvimento, em vez de funcionar apenas como eliminação dos problemas. O erro e a dificuldade possuem o potencial de oportunizar o desafio, que pode levar ao desenvolvimento se houver colaboração entre a pessoa mais experiente e a pessoa com dificuldade. Nesse ponto, entra a ênfase na interação social, própria da PHC. Entretanto, na TAR, ambos (pessoa mais experiente e a pessoa com dificuldade) atuam como agentes ativos na solução de problemas, não se tratando apenas de instrução direta ou de imitação nos termos que Vygotsky (2001), mas de fomentar a autonomia por meio da apropriação de novos modos de ação. Em seus textos, portanto, Zaretsky et al. (2019) afirmam que a TAR se propõe a ir além do conceito inicial da ZDP.

A TAR também sofre influência da visão de homem das teorias cognitivas, que, embora reconheçam as influências sociais e históricas, colocam ênfase maior nos processos mentais (atenção, memória, pensamento). Essas teorias defendem

que o ser humano é um intérprete ativo da realidade e acreditam no indivíduo como agente de mudança e essa mudança acontece por meio da reflexão.

As características ontológicas da psicologia cognitiva e da terapia cognitiva estão relacionadas à maneira como essas abordagens entendem o ser humano – como um processador ativo de informações, capaz de interpretar, organizar e responder aos estímulos do ambiente com base em esquemas mentais. A cognição é central para explicar o comportamento, priorizando o indivíduo como centro da análise. Fundamentada, principalmente, nas ideias de Aaron Beck (Beck, 2013), a terapia cognitiva enfatiza a relação entre cognição, emoção e comportamento. Ela destaca a capacidade humana de identificar e modificar crenças disfuncionais, promovendo pensamentos realistas e adaptativos para a resolução de problemas e tratamento de transtornos mentais.

A TAR, portanto, aproxima-se tanto da PHC quanto das teorias cognitivas, uma vez que reconhece o papel ativo do sujeito no próprio desenvolvimento. Assim como na PHC, a TAR enfatiza a interação social e a mediação como motores do aprendizado, considerando que a colaboração é fundamental para a evolução das funções psicológicas superiores. Ao mesmo tempo, compartilha, com as teorias cognitivas, a visão de que o indivíduo é um autorregulador de seus pensamentos, capaz de interpretar e transformar sua realidade por meio da reestruturação do pensamento e da ação. No entanto a TAR afasta-se das ideias originais de Vygotsky ao expandir o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para um modelo multidimensional, no qual as dificuldades não são apenas obstáculos a serem superados, mas motores essenciais do desenvolvimento. Essa abordagem desloca o foco da internalização mediada por um “outro mais experiente” para um processo em que ambos os envolvidos são agentes ativos na solução de problemas, enfatizando a autonomia do sujeito, o que representa uma releitura das concepções vygotskianas.

3 BAIIXO DESEMPENHO ACADÊMICO: CAUSAS E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO

A qualidade do ensino superior no Brasil é uma preocupação constante, já que é um tema bastante discutido e altamente complexo. Ela pode variar amplamente de uma instituição para outra e, até mesmo, dentro de uma mesma instituição, dependendo do curso e da área de estudo. Um dos pontos envolvidos na qualidade do ensino que necessita de maior atenção é o desempenho acadêmico do estudante, pois entender os fatores que afetam o seu desempenho é fundamental para promover melhorias na educação. De acordo com López (2015, p. 18), “o desempenho acadêmico é o nível de conhecimento expresso em uma nota numérica que um aluno obtém como resultado de uma avaliação que mede o produto do processo de ensino-aprendizagem do qual ele participa”. Saucedo Fernández et al. (2015) afirmam que o desempenho acadêmico se refere ao “resultado quantitativo obtido durante o processo de aprendizagem de acordo com as avaliações realizadas pelo professor por meio de testes objetivos e outras atividades complementares”. Percebe-se que os dois conceitos apresentam componentes ligados à avaliação numérica e objetiva do conhecimento, realizada por meio de provas e outros instrumentos avaliativos.

O baixo desempenho acadêmico refere-se a dificuldades dos estudantes em alcançar resultados satisfatórios em suas atividades e avaliações escolares, que é caracterizado por baixas notas ou conceitos, baixa frequência nas aulas e reprovações em disciplinas ou anos letivos, o que leva a uma alta taxa de atraso e baixo progresso acadêmico e desenvolvimento educacional (Castillo-Sánchez et al., 2020).

O baixo desempenho acadêmico pode ser um dos primeiros sinais que levam o estudante a evadir-se. Com a regularidade de resultados negativos, o estudante pode demonstrar, cada vez mais, comportamentos de desinteresse, de falta de motivação e dificuldades de aprendizagem que, aos poucos, levam-no a desistir do curso (Castillo-Sánchez et al., 2020). O baixo desempenho tende a afetar a percepção que o estudante tem de si mesmo e pode gerar sentimentos de fracasso (Blando et al., 2023).

Segundo estudos de Brandt et al. (2020), o desempenho acadêmico em universidades brasileiras é influenciado por uma série de fatores. Dentre eles, destaca-se o nível socioeconômico do estudante, que, segundo os autores, é um dos

aspectos mais investigados no mundo e que envolve sobretudo a renda familiar e a escolaridade e/ou profissão dos pais. Estudantes de classes socioeconômicas mais elevadas, de acordo com Brandt et al. (2020), tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, podendo esse fato ser atribuído ao acesso a recursos educacionais e culturais, bem como a uma maior disponibilidade de tempo para se dedicar aos estudos.

Os estudos de Almeida e Silva (2020) problematizam a concepção de que estudantes em situação de vulnerabilidade econômica possuem desempenho acadêmico inferior. Os autores aplicaram questionários para 189 estudantes com esse perfil e chegaram à conclusão de que os principais motivos para o baixo desempenho foram a baixa qualidade do ensino médio, menor dedicação aos estudos, por terem que trabalhar, problemas com a assistência estudantil e a falta de apoio psicológico.

Brandt et al. (2020) também citam outros fatores determinantes para o grau de desempenho acadêmico, como a região ou território em que o estudante está localizado, a sua idade e gênero, a quantidade de horas dedicadas aos estudos, a qualidade do ensino oferecido pela instituição e a infraestrutura disponível, o financiamento e a ajuda financeira (bolsa de estudos) e o tempo dedicado ao trabalho/emprego.

Silva, Marra e Santos (2021) acrescentam a identificação do estudante com o curso e com a universidade: quanto mais o estudante estiver identificado com o curso e com a instituição de ensino, maior será seu rendimento. De acordo com Coulon (2017), estudantes que possuem ciência do seu projeto de vida, de seus interesses e de qual carreira pretendem seguir tendem a se engajar mais em seus cursos, obtendo maior satisfação e sucesso acadêmico.

A formação educacional prévia também desempenha um papel importante no desempenho acadêmico dos estudantes universitários, ou seja, conteúdos trabalhados no ensino médio, principalmente os relacionados à matemática, muitas vezes, são insuficientes para que o estudante consiga compreender novos conceitos no ensino superior (Castillo-Sánchez et al., 2020). Segundo esses autores, estudantes que tiveram uma base sólida durante o ensino fundamental e médio tendem a apresentar um melhor desempenho nas universidades. Isso reforça a importância de políticas educacionais que busquem elevar a qualidade do ensino básico.

De acordo com Besa Gutiérrez et al. (2019), a autopercepção dos estudantes em relação às suas habilidades e competências influencia seu desempenho

acadêmico, ou seja, a autoconfiança e a autoeficácia são determinantes na abordagem que os estudantes adotam em relação aos desafios acadêmicos. Aqueles que acreditam em suas capacidades têm maior probabilidade de enfrentar os obstáculos de maneira positiva e persistir em suas metas educacionais. Segundo esses autores, os obstáculos são vistos como desafios e não como ameaças pelos estudantes com alto índice de autoeficácia, o que os auxilia na utilização de estratégias de estudo mais eficazes.

Aspectos pedagógicos também são citados em estudos como influenciadores do baixo desempenho acadêmico (Oliveira-Silva et al., 2021; Santos et al., 2020). Metodologias de ensino inadequadas, falta de atratividade dos conteúdos e falta de adaptação às necessidades individuais dos estudantes podem comprometer seu desempenho. Além disso, a qualidade do corpo docente e a falta de investimento em formação continuada são apontadas como fatores determinantes para o baixo desempenho acadêmico. Com essas pesquisas, os autores ressaltam que essa situação não pode ser atribuída exclusivamente aos estudantes e é essencial considerar o contexto no qual eles estão inseridos, levando em conta os sistemas educacionais, políticas públicas e estruturas socioeconômicas.

Diante desses resultados de pesquisa, fica evidente a importância de se investir em políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino superior no Brasil, além de se adotarem abordagens multidisciplinares e intervenções pedagógicas mais personalizadas para enfrentar o baixo desempenho acadêmico. É fundamental que o Estado promova ações que busquem diminuir as desigualdades socioeconômicas, bem como fortalecer a formação educacional básica. Além disso, as universidades devem investir na qualificação do corpo docente e na melhoria da infraestrutura, visando a oferecer um ambiente propício ao aprendizado. Considerando esses fatores, é importante que instituições de ensino, professores e governos estejam atentos à promoção de um ambiente educacional favorável ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

Medidas como a mediação da instituição de ensino para que o estudante desenvolva a motivação intrínseca, que surge do próprio interesse do estudante, são consideradas mais favoráveis ao desempenho acadêmico do que a motivação extrínseca, que depende de recompensas externas. A motivação é um fator fundamental no desempenho acadêmico dos estudantes, ou seja, o envolvimento ativo nas atividades escolares, como participação em aulas, realização de trabalhos

em grupo e interação com os professores, está associado a melhores resultados acadêmicos. Por outro lado, a falta de engajamento pode levar à superficialidade no aprendizado e à falta de compreensão dos conteúdos. A falta de motivação pode levar ao desinteresse pelas atividades escolares, à procrastinação e à falta de persistência na busca por aprendizado (Silva et al., 2021).

3.1 O BAIXO DESEMPENHO E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO

Realizou-se uma revisão narrativa de literatura, que se refere a uma síntese narrativa abrangente de evidências que descrevem e avaliam manuscritos publicados sem a utilização de métodos rígidos de seleção e exclusão de estudos, com o objetivo de apresentar uma visão ampla sobre determinado assunto (Noble; Smith, 2018).

Utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as seguintes palavras-chave foram usadas para recuperar artigos: “desempenho acadêmico”, “baixo desempenho acadêmico”, “baixo rendimento acadêmico”, “universitário”, “estudante universitário”, “universidade”, “graduação”, “ensino superior”, “avaliação”, “prova”, “teste” e “atividade avaliativa”.

Essas palavras-chave foram combinadas entre si na busca de artigos e, no total, foram encontrados 189 artigos. Após o emprego de filtros (artigos revisados por pares e publicados a partir de 2019), restaram 25 artigos cujos títulos e resumos foram lidos para selecionar apenas os manuscritos que tratassem do baixo desempenho entre estudantes do ensino superior e que apresentassem alguma sugestão de implantação de estratégias de enfrentamento. Desses, apenas seis foram considerados para esta revisão.

A escolha de realizar uma revisão de literatura utilizando exclusivamente palavras-chave em português foi motivada pela intenção de priorizar a busca por estudos que representassem contextos e realidades brasileiras, considerando a relevância de explorar a produção científica em língua portuguesa. Entretanto apenas três estudos são fruto de pesquisas no Brasil. Quanto aos demais, um é da Costa Rica, um da Espanha e um de Portugal. Este tópico pretende trazer resultados de pesquisas que apresentam sugestões de intervenções para a redução do baixo desempenho acadêmico entre estudantes do ensino superior.

Duarte e Santos (2022) realizaram uma pesquisa quanti-qualitativa no Brasil, com a participação de 107 estudantes do curso de Física, os quais responderam a um questionário, sendo que cinco deles participaram de uma entrevista semiestruturada. Abordaram-se temas como autoavaliação do desempenho acadêmico, motivação, dificuldades encontradas e estratégias de estudo utilizadas. Os resultados mostraram que a maioria dos alunos tinha uma percepção positiva sobre seu desempenho acadêmico, considerando-se competentes e capazes de atingir seus objetivos, sendo a motivação identificada como um fator importante para o sucesso nos estudos. Por outro lado, relataram-se algumas dificuldades, como falta de tempo para estudar, dificuldades na compreensão dos conteúdos e falta de organização. Os graduandos em Física mencionaram o uso de estratégias de estudo, como fazer resumos, participar de grupos de estudo e buscar ajuda dos professores. Os autores defendem a prática, por parte das instituições de ensino, de fornecer suporte e orientação aos estudantes, além de promover a motivação e o desenvolvimento de habilidades de estudo para melhorar o desempenho acadêmico no curso de Física, já que “83% dos respondentes afirmaram que ter um baixo desempenho acadêmico e ser retido tem relação forte ou muito forte com a decisão de evadir do curso” (Duarte; Santos, 2022, p. 13).

Castillo-Sánchez et al. (2020) defendem as mesmas estratégias de enfrentamento ao baixo desempenho acadêmico: a promoção da motivação no estudante, o apoio no desenvolvimento de habilidades de estudo e a conscientização sobre a adesão em uma rotina de estudos. Entretanto, assim como no estudo de Duarte e Santos (2022), não detalham como realizar essas ações; apenas frisam a importância de se realizarem cursos de nivelamento antes que os estudantes iniciem os estudos na universidade.

O estudo de Castillo-Sánchez et al. (2020) refere-se a um desenho quanti-qualitativo do qual participaram, por meio de respostas a um questionário, 166 estudantes evadidos e 52 repetentes da disciplina de Matemática Geral em uma universidade na Costa Rica. Além disso, participaram de um grupo focal cinco estudantes evadidos e outros cinco que haviam tido a experiência de reprovação. Quarenta e seis professores também responderam a um questionário. Os autores encontraram os seguintes motivos para desistência ou reprovação: a baixa qualidade do ensino da matemática na educação básica, a falta de motivação, a dificuldade de

compreensão dos conteúdos, a falta de apoio e orientação dos professores, a falta de tempo para estudar e a falta de interesse pela disciplina.

Em pesquisa realizada no Brasil, Rocha e Toledo Júnior (2020) realizaram um estudo observacional retrospectivo, utilizando os dados sociodemográficos e acadêmicos de 302 estudantes que foram admitidos em uma faculdade de Medicina privada em 2010 e 2011. Os estudantes com notas mais baixas nos exames de admissão no curso e que tiveram baixo desempenho acadêmico no primeiro semestre foram os estudantes que apresentaram maior taxa de reprovação em disciplinas e atraso na formatura. Os autores indicam que as instituições de ensino promovam ações preventivas junto aos estudantes de primeiro período, que é o público com maior risco de retenção.

Oliveira-Silva, Aredes e Galdino-Júnior (2021), em estudo realizado com 88 estudantes de Enfermagem em universidade pública brasileira, investigaram os fatores associados a reprovações em disciplinas do curso. Os autores identificaram que estudantes sem histórico de reprovações relataram maior bem-estar físico e psicológico, tenderam a cultivar melhores relacionamentos interpessoais entre pares e demonstraram comportamento mais assertivo em relação aos estudos. Os autores sugerem que sejam realizados, por parte das instituições, investimentos em políticas de apoio psicopedagógico, ou seja, ações que ajudem os estudantes a acompanhar o ritmo de estudo entre os colegas de turma, a desenvolver adequada administração do tempo, a apresentar trabalhos acadêmicos dentro do prazo, a estabelecer prioridades e a desenvolver um preparo eficaz para as provas e avaliações. Para mais, observou-se a necessidade de frequente reformulação dos projetos pedagógicos de curso, com vistas a aperfeiçoar currículos e articular diferentes disciplinas, de modo a evitar retenções em virtude da exigência de pré-requisitos.

Na Espanha, Besa Gutiérrez et al. (2019) investigaram a relação entre o otimismo e variáveis psicossociais, como autoeficácia, apoio social e satisfação com a vida, bem como seu impacto no desempenho acadêmico de 750 estudantes que participaram da pesquisa. Questionários foram aplicados para estudantes ingressantes e os resultados mostraram uma correlação positiva entre otimismo e todas as variáveis psicossociais investigadas e a um melhor desempenho acadêmico. Como recomendação, os autores defendem a promoção de ações, nas instituições de ensino, que incrementem o otimismo entre os estudantes, com especial atenção aos ingressantes com histórico de baixo desempenho no ensino médio. Segundo Besa

Gutiérrez et al. (2019), estudantes que já demonstram pessimismo face à nova etapa educacional, por conta de experiência de fracasso anterior, podem apresentar problemas de integração no contexto universitário.

Por fim, Santos et al. (2020) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada em cursos da área de gestão de um instituto de educação de Portugal. Analisaram-se os dados provenientes de questionários aplicados para 188 estudantes e dados oriundos dos arquivos da instituição, referentes a informações sociodemográficas de 435 estudantes. Como exemplo de intervenções a serem aplicadas junto aos estudantes, os autores sugerem: a promoção de cursos de extensão em matemática, interpretação de texto e raciocínio lógico; o treinamento em rotinas e hábitos de estudo e organização do tempo; a formação de professores no que se refere à didática.

Em síntese, as pesquisas apresentadas nos seis artigos descritos acima referem-se a estudos com coletas: da percepção e autorrelato dos próprios estudantes (Besa Gutiérrez et al., 2019; Castillo-Sánchez et al., 2020; Duarte; Santos, 2022; Oliveira-Silva et al., 2021; Santos et al., 2020); de dados de documentos das instituições de ensino (Rocha; Toledo Júnior, 2020; Santos et al., 2020); da percepção de professores (Castillo-Sánchez et al., 2020). Quatro estudos sugeriram que as instituições de ensino superior ofertassem aos estudantes suporte pedagógico, como o treinamento de habilidades de estudo e administração do tempo (Castillo-Sánchez et al., 2020; Duarte; Santos, 2022; Oliveira-Silva et al., 2021; Santos et al., 2020). Três estudos indicaram que se viabilizassem ações motivacionais (Besa Gutiérrez et al., 2019; Castillo-Sánchez et al., 2020; Duarte; Santos, 2022). Dois estudos recomendaram cursos de nivelamento de disciplinas como matemática e interpretação de textos (Castillo-Sánchez et al., 2020; Santos et al., 2020). Por fim, outros dois estudos prescreveram ações voltadas à estudantes primeiroanistas (Besa Gutiérrez et al., 2019; Rocha; Toledo Júnior, 2020).

Importante registrar que somente dois estudos propuseram ações para diminuir os casos de baixo desempenho acadêmico e voltadas a outros domínios que não fossem relacionados diretamente aos estudantes: Santos et al. (2020) defendeu a importância de se investir na formação de professores; Oliveira-Silva et al. (2021) levantou a questão da revisão dos projetos pedagógicos e dos currículos dos cursos.

Todos os seis artigos encontrados tratam dos motivos que levam o estudante a apresentar baixo desempenho acadêmico, porém nenhum deles explora, com

detalhes, as propostas de intervenção para reverter esse quadro. As sugestões apontadas nesses artigos são indicações sem o devido esclarecimento acerca do modo como proceder e sem a indicação de práticas com evidência de efetividade. Observa-se, na literatura, a escassez de estudos empíricos que demonstrem intervenções e práticas de apoio a estudantes com baixo desempenho acadêmico, que sejam passíveis de serem replicadas nas diferentes instituições de ensino superior.

Novas pesquisas poderão ser realizadas, de modo a incluir a palavra-chave “fracasso”. Neste manuscrito, essa palavra, propositadamente, não foi incluída, pois entendemos que o desempenho acadêmico se refere a um indicador, um resultado numérico de um estudante que pode ser explicado por diferentes motivos. A palavra “fracasso” é definida como “ausência de sucesso; ação de fracassar, de não obter o que se pretendia, em qualquer âmbito da vida; derrota, insucesso” (Dicio, 2024). A palavra “fracasso”, para a autora desta tese, transmite a ideia de que a responsabilidade do baixo desempenho é do estudante apenas. Entretanto essa questão deve ser problematizada em pesquisas futuras.

4 REGULAÇÃO EMOCIONAL, AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL E DESEMPENHO ACADÊMICO

Há diferentes modelos teóricos que utilizam os termos “regulação” e “autorregulação” com definições distintas. Esses termos abrangem conjuntos de processos que incluem conhecimentos e habilidades metacognitivas, além de mecanismos de controle relacionados às dimensões emocional, motivacional, volitiva e comportamental (Gredler, 2009). Em linhas gerais, a regulação emocional está relacionada à intervenção de outras pessoas ou ferramentas externas para o gerenciamento das emoções. Na autorregulação, existe o controle interno, mediado pelas funções psicológicas superiores, que ocorre após a apropriação das ferramentas utilizadas em intervenções sociais.

Gredler (2009) explica que, no campo da psicologia cognitiva, por exemplo, a autorregulação é frequentemente associada à capacidade de planejar, monitorar e avaliar o próprio desempenho, enquanto, na análise do comportamento, é vista como um comportamento aprendido por meio de reforços e punições. Já na perspectiva histórico-cultural, ela é compreendida como o resultado da mediação social, em que funções psicológicas superiores emergem da internalização de práticas sociais. Gredler (2009) aponta que, enquanto teorias construtivistas enfatizam o papel do indivíduo no desenvolvimento da autorregulação, abordagens socioculturais destacam a importância das interações sociais e culturais para a formação dessa habilidade. Assim, as diferenças entre os conceitos refletem variações nos pressupostos teóricos sobre o papel do indivíduo, do ambiente e da mediação no processo de desenvolvimento.

A obra vygotskyana aborda conceitos relacionados à autorregulação, como atividade voluntária, autocontrole e domínio da própria conduta, sem uma distinção clara entre eles (Vieira; Leal, 2018). Embora o autor russo não aprofunde diretamente o termo "autorregulação", discute-o em suas reflexões sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o papel da linguagem na internalização de práticas regulatórias. O domínio da própria conduta é alcançado por meio de um processo dialético que integra instrumentos externos e internos mediados por signos culturais – e a transição da regulação pelo outro para a autorregulação ocorre gradualmente à medida que a criança se apropria de ferramentas culturais.

Vygotsky (2000) e Oshchepkova, Kartushina e Bukhalenkova (2021) esclarecem que a fala egocêntrica (ou a fala em voz alta) e a fala social externa desempenham um papel essencial nesse processo, funcionando como ferramentas para planejar e regular o comportamento, sendo interiorizada e transformada em fala interna durante a infância e adolescência. Esse desenvolvimento permite que a criança planeje, reflita e regule suas ações de forma consciente.

Vygotsky (2000) estabelece uma relação entre a brincadeira e a autorregulação. Nesse sentido, o ato do brincar é entendido como uma atividade complexa que integra o uso da linguagem, a interação social, a imaginação, os papéis sociais e as regras. Na brincadeira de faz de conta, por exemplo, as crianças criam cenários imaginários nos quais suas ações são guiadas por normas associadas aos papéis assumidos. A relação entre brincadeira e autorregulação é explicada pelo autor como uma transição da gratificação imediata para o comportamento intencional. Durante a brincadeira, as crianças aprendem a inibir impulsos e a seguir regras externas, desenvolvendo sua capacidade de autocontrole (ou autorregulação).

As emoções, dessa forma, deixam de ser meras reações instintivas para assumir um papel integrado às funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e linguagem. A transformação das emoções em fenômenos mais complexos e culturalmente orientados ocorre por meio do processo de significação, em que as relações sociais são internalizadas e reinterpretadas pelos sujeitos a partir de signos e palavras (Magiolino; Smolka, 2013). A capacidade de reconhecer, nomear e regular emoções está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento lexical e gramatical da linguagem. Pessoas com um vocabulário emocional mais rico demonstram maior habilidade para compreender e expressar emoções, essencial para a comunicação e interação social (Oshchepkova et al., 2021).

Utilizando-se de concepções vygotskianas, Holodynski e Seeger (2019) defendem, então, que o desenvolvimento emocional humano envolve a transformação de emoções biologicamente dadas em sistemas mais complexos, mediados por signos. Assim, desde os primeiros contatos do bebê com cuidadores, estes interpretam e espelham as expressões emocionais daquele. As expressões, como sorrisos e gestos, funcionam como sinais que comunicam intenções aos outros, bem como ajudam os indivíduos a organizar e a controlar suas próprias ações emocionais. Levando isso em conta, entende-se que as emoções humanas são culturalmente moldadas e historicamente transformadas.

Holodynski e Seeger (2019) afirmam que a autorregulação emocional emerge, assim, como um processo gradual, sustentado pela mediação social e cultural. A criança aprende a organizar e adaptar suas emoções a diferentes contextos sociais por meio de sinais emocionais, tais quais gestos, expressões faciais e linguagem.

Holodynski (2004) desenvolve o conceito de miniaturização da expressão emocional, que consiste na redução da intensidade das expressões emocionais em situações solitárias, em oposição a contextos interpessoais. Esse fenômeno começa a se manifestar entre os seis e oito anos de idade, quando a criança passa a depender menos da comunicação emocional explícita e mais de processos internos para regular suas emoções. A miniaturização das expressões é comparada pelo autor à transição da fala egocêntrica para a fala interna, em que a necessidade de comunicação externa cede lugar ao uso interno de ferramentas psicológicas para guiar o comportamento.

A autorregulação emocional, portanto, é um processo complexo e multifacetado que envolve a integração de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. A obra de Vygotsky (2000), juntamente com contribuições contemporâneas, como as de Holodynski e Seeger (2019), enfatizam a importância da mediação cultural e social na regulação das emoções e no desenvolvimento da autorregulação. A capacidade de regular emoções não é apenas uma função interna, mas também um resultado da interação contínua com o ambiente e com as práticas culturais. Com o objetivo de fomentar a autorregulação emocional no ambiente educacional, é importante que as IES levem em conta tanto as ações específicas relacionadas a essa dimensão, como a ampliação de iniciativas que busquem maior interação social e o aprimoramento das funções psicológicas superiores.

4.1 A DIFERENÇA ENTRE REGULAÇÃO E AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Os autores da TAR não discutem, em seus trabalhos, conceitos como "regulação", "autorregulação" e "emoção". Embora as referências a esses termos possam não ser claras, os conceitos subjacentes estão presentes nas discussões dos autores sobre o desenvolvimento da posição de sujeito, da reflexão e da atividade conjunta no contexto educacional. Por exemplo, Zaretsky et al. (2020) exploram a importância da posição de sujeito dos alunos e da cooperação no desenvolvimento infantil, aspectos intimamente relacionados à autorregulação e ao manejo emocional.

Além disso, Zaretsky e Gordon (2011) discutem como a TAR pode ser utilizada para individualizar o processo educacional, promovendo a autorregulação dos alunos em contextos inclusivos.

Ao explorarmos o texto de Vygotsky (2000), bem como de outros autores – como Gredler (2009), Magiolino e Smolka (2013), Holodynski (2004), Holodynski e Seeger (2019) e Oshchepkova, Kartushina e Bukhalenkova (2021) –, conjecturamos que a regulação emocional pode ser entendida como mediada socialmente, ocorrendo dentro da zona de desenvolvimento proximal ZDP. Nesse contexto, outras pessoas, como adultos ou pares mais experientes, fornecem apoio necessário para que o indivíduo desenvolva habilidades emocionais que, inicialmente, não consegue gerir de forma autônoma.

Por outro lado, a autorregulação emocional emerge como uma capacidade desenvolvida na ontogênese, em que o indivíduo, com a apropriação de práticas sociais previamente mediadas, passa a gerenciar suas emoções, de forma independente, por meio das funções psicológicas superiores. Por exemplo, uma criança que consegue acalmar-se sozinha, ao se lembrar de técnicas ensinadas por um professor, demonstra autorregulação emocional.

Toassa (2004), ao explorar as concepções vigotskianas, reforça que as emoções não são fenômenos isolados, mas estão profundamente interligadas com os processos cognitivos. As emoções formam uma unidade inseparável com o pensamento, e essa interação é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da liberdade humana. A capacidade de agir de forma intencional e deliberada (ou autorregulada) depende do equilíbrio entre emoções e processos cognitivos. Em outras palavras, a emoção, quando mediada por ferramentas culturais e psicológicas, deixa de ser apenas uma resposta automática e fisiológica e torna-se parte integrante de escolhas conscientes.

Ainda que a TAR não trate diretamente dos termos "regulação", "autorregulação" e "emoção", esses conceitos estão presentes de forma implícita nas suas reflexões sobre o desenvolvimento da posição de sujeito e da interação colaborativa no ambiente educacional. A visão vygotskyana ressalta a relevância da mediação social e cultural no processo de desenvolvimento da autorregulação emocional, ou seja, a habilidade de gerenciar as emoções de maneira autônoma é um processo que se dá progressivamente, a partir da assimilação de práticas sociais e culturais. Dessa forma, na TAR, a autorregulação emocional pode ser desenvolvida

por meio da relação colaborativa entre pessoa mais experiente e o estudante com o uso de ferramentas, ou modos de ação, que fazem sentido no contexto social, histórico e cultural que o estudante vive.

4.2 REFLEXIVIDADE E AUTORREGULAÇÃO: ZARETSKY NA INTERSEÇÃO ENTRE HISTÓRICO-CULTURAL E COGNITIVISMO

A TAR está fundamentada na PHC, que enfatiza a mediação social e cultural no desenvolvimento humano, como foi explorado anteriormente. Entretanto questiona-se o quanto essa teoria se aproxima de abordagens cognitivas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humanos e sobre suas práticas. O próprio Zaretsky e colaboradores (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky; Zaretsky, 2015) realizam essa discussão, apresentando as aproximações e distanciamentos entre a TAR e a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC), de Aaron Beck (Beck, 2013).

Ambas as abordagens valorizam a reflexão como um componente fundamental para promover mudanças. Além disso, terapeuta (ou pessoa mais experiente, ou professor) e cliente são vistos como colaboradores no processo, seja ele terapêutico ou de assistência psicológica e pedagógica (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky; Zaretsky, 2015). Esses autores reconhecem que a TCC contribui significativamente para o desenvolvimento da reflexividade e da autorregulação emocional, especialmente ao ensinar os clientes a tratar pensamentos como hipóteses e a formular ideias alternativas. O objetivo tanto da TAR como da TCC é ajudar a pessoa (paciente, estudante ou alguém com dificuldade) a aprender a resolver, de forma independente, problemas que pareciam irresolutos, tornando-se consciente de seus pensamentos e atitudes problemáticas. Por outro lado, Kholmogorova e Zaretsky (2011) e Zaretsky e Zaretsky (2015) argumentam que a TAR expande essa abordagem ao integrar os conceitos de mediação cultural e de interação social.

Diante disso, apresentam-se, a seguir, algumas diferenças entre a TCC e a TAR, conforme argumentado por Kholmogorova e Zaretsky (2011) e Zaretsky e Zaretsky (2015):

- Na TCC, o foco está na correção de distorções cognitivas e crenças disfuncionais por meio da reestruturação de pensamentos automáticos e da modificação de comportamentos específicos. Na TAR, busca-se a reconstrução de modos de ação, envolvendo não apenas processos cognitivos, mas também as interações sociais e o contexto cultural;
- A TCC baseia-se em pressupostos empiristas e cognitivistas, priorizando a análise intrapessoal e as mudanças em padrões individuais de pensamento. A TAR tem suas raízes na abordagem histórico-cultural, enfatizando a mediação social e o desenvolvimento da ZDP;
- Na TCC, a maior ênfase está na pessoa como agente das mudanças. Na TAR, a pessoa também é agente de mudanças, porém se destaca a importância da colaboração, ou seja, a pessoa apropria-se de estratégias e ferramentas que foram apresentadas pela outra mais experiente.

Ao comparar a visão vygotskyana com concepções contemporâneas de autorregulação, Gredler (2009) observa que a ênfase da PHC na mediação cultural contrasta com abordagens cognitivas. Para Miltenburg e Singer (1999), a autorregulação vigotskiana é apresentada como um processo contínuo e dinâmico, enquanto as terapias cognitivas focam no papel dos pensamentos na modulação das emoções e comportamentos, enfatizando a reestruturação cognitiva.

As abordagens cognitivas utilizam técnicas estruturadas, como a identificação de crenças irracionais e a prática de estratégias de enfrentamento, para promover mudanças comportamentais e emocionais, com a tendência de priorizar o indivíduo como agente isolado de mudança, sem acentuar o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento das funções psicológicas.

A PHC foca na criação de novas ferramentas psicológicas que permitem ao indivíduo reorganizar seus esquemas cognitivo-afetivos. Isso é feito em colaboração com um agente externo, como o terapeuta, o professor, cuidador e outros, que atua como mediador dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Em vez de revisitar o trauma ou reestruturar exclusivamente pensamentos disfuncionais, a proposta vygotskyana concentra-se na construção de novas habilidades e estratégias para refletir e decidir mudar padrões emocionais inflexíveis. A ênfase está no

aprendizado ativo e na apropriação de práticas culturais para promover a autorregulação emocional (Miltenburg; Singer, 1999).

Com base nas concepções da TAR, podemos definir a autorregulação emocional como a capacidade dinâmica e progressiva de a pessoa organizar e gerenciar seus processos emocionais, de forma consciente. Para isso, a pessoa utiliza ferramentas culturais e a reflexão, na interação com alguém mais experiente. Esse processo envolve a apropriação de práticas sociais que ajudam a regular as emoções e a construção de modos de ação. A autorregulação emocional é considerada dinâmica porque envolve um processo contínuo de ajuste, ou seja, as emoções e situações mudam constantemente conforme o contexto. E é progressiva porque se desenvolve ao longo do tempo. Esse desenvolvimento ocorre com a colaboração de outras pessoas e por meio da reflexão.

Segundo Kholmogorova e Zaretsky (2011), a reflexão é a base para a autorregulação emocional. Ao refletir, a pessoa exercita a liberdade de escolha e a percepção da própria vontade, além de ser, para os autores, um importante sinal de desenvolvimento psicológico.

Os componentes-chave da definição proposta acima são: as mediações social e cultural; a reflexão aprendida por meio da colaboração; a integração dos aspectos emocionais e cognitivos e a consciência.

A autorregulação é uma prática que permite à pessoa atuar ativamente na transformação de seu contexto social. Esse aspecto reflete a influência histórico-cultural na TAR. Assim, enquanto abordagens cognitivas priorizam a autorregulação como uma habilidade individual voltada para o gerenciamento de emoções e pensamentos disfuncionais, a TAR integra essa perspectiva em um contexto relacional.

4.3 PRÁTICAS REALIZADAS COM UNIVERSITÁRIOS PARA DESENVOLVER AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL

Com o objetivo de identificar as práticas realizadas com universitários para desenvolver autorregulação emocional e caracterizar a abordagem ou teoria utilizada para fundamentar tal prática, realizou-se nova revisão de literatura. As questões de pesquisa foram: Quais as práticas realizadas junto a universitários para desenvolver

autorregulação emocional? Qual a abordagem ou teoria usada para fundamentar a prática?

A busca de estudos foi realizada na plataforma Periódicos da Capes, com a consideração apenas de artigos revisados por pares, publicados a partir de 2019, fruto de pesquisas empíricas, sendo elas qualitativas ou quantitativas, que apresentassem resultado de práticas junto a estudantes universitários. O Periódicos da Capes é uma base de dados acadêmica disponível no Brasil, oferecendo acesso a periódicos nacionais e internacionais, com publicações revisadas por pares, oferecendo curadoria constante do acervo e a inclusão de periódicos de alto impacto científico (Portal Periódicos Capes, 2024). Ao se focar em artigos publicados a partir de 2019, buscou-se resultados de pesquisas alinhadas às discussões e às tendências mais atuais. A ciência é marcada por discussões e debates que podem evoluir rapidamente, o que é particularmente relevante em áreas como educação e psicologia, em que as condições socioculturais estão em constante movimento.

Consideraram-se, para a revisão, artigos escritos nas línguas portuguesa, inglesa e espanhola. A *string* de busca utilizado foi: (“*Emotional Regulation*” OR “*emotional self-regulation*” OR “*self-regulation of emotion*” OR “*Emotion regulation*” OR “*Emotional regulation*”) AND (“*university student*” OR “*undergraduate*”) AND (*performance* OR *academic failure*). Não se consideraram, para esta revisão, artigos teóricos e que apresentassem práticas junto a estudantes da educação básica e da pós-graduação.

Ao digitar a *string* de busca no Periódicos da Capes, um total de 203 artigos foi encontrado, sendo 195 deles revisados por pares. Artigos publicados a partir de 2019 foram 120, ou seja, do total de artigos recuperados, 61% deles foram publicados desde 2019. Após a leitura dos títulos e resumos desses artigos, apenas 15 foram lidos na íntegra e um deles foi descartado, uma vez que não estava disponível de forma gratuita. Dos artigos lidos na íntegra, consideraram-se para esta revisão oito artigos.

Dos oito artigos considerados para esta revisão, três deles são dos Estados Unidos da América (Gatto et al., 2022; Mesghina et al. 2021; Harris et al., 2019) dois da Alemanha (Lusnig et al., 2023; Schuenemann et al., 2022), um da Espanha (Bartos et al., 2022), um da Tunísia (Krifa et al., 2022) e um da Itália (Schulte-Frankenfeld; Trautwein, 2022).

Na pesquisa conduzida por Bartos et al. (2022), investigou-se a viabilidade e eficácia do programa CRAFT (acrônimo para "Consciência", "Relaxamento", "Atenção", "Felicidade" e "Transcendência"), desenvolvido para estudantes da Faculdade de Música matriculados em disciplinas eletivas de inteligência emocional e Mindfulness, na cidade de Granada, Espanha. O programa realizou uma abordagem holística, combinando elementos de yoga, *Mindfulness*, Psicologia Positiva e inteligência emocional, com o objetivo de aprimorar o bem-estar psicológico e físico dos participantes. O estudo contou com a participação de 25 estudantes universitários durante os anos de 2018 e 2019. Aplicaram-se testes e escalas pré-programa e pós-programa, que incluíram a aplicação de quatro questionários abrangentes: um questionário demográfico, escalas de avaliação de *Mindfulness*, regulação emocional, bem-estar percebido, depressão, ansiedade e estresse, além de um protocolo de teste físico. As aulas semanais, com duração de uma hora, foram ministradas ao longo do período de estudo. Os resultados revelaram que o programa foi eficaz na melhoria da atenção plena, habilidades de regulação emocional, reavaliação cognitiva, bem-estar psicológico e flexibilidade física dos participantes.

O estudo de Schulte-Frankenfeld e Trautwein (2022) teve como objetivo examinar os efeitos de uma intervenção, a partir da utilização de aplicativo de telefone celular baseado em *Mindfulness*, sobre o estresse percebido, as habilidades de autorregulação e a satisfação com a vida em uma amostra de estudantes universitários que trabalham em tempo parcial. A intervenção durou oito semanas e foi desenvolvida para oferecer sessões diárias de meditação, com o uso do aplicativo *Balloon*, que disponibiliza práticas de *Mindfulness* respaldadas cientificamente. Trata-se de um ensaio randomizado, com medições pré-intervenção e pós-intervenção, ao longo de oito semanas. Um total de 64 participantes foi incluído na análise (grupo intervenção, N = 30; grupo controle, N = 34). Disponibilizaram-se dois questionários on-line (um no início e outro ao fim das oito semanas de intervenção) para coletar dados sobre estresse percebido, autorregulação, satisfação com a vida, atenção plena e reavaliação cognitiva. Os resultados demonstraram que a intervenção foi eficaz na redução do estresse percebido e no aumento da autorregulação, com efeitos de tamanho considerável. No entanto não foram observados efeitos significativos na satisfação com a vida. Além disso, a intervenção mostrou-se eficaz no aumento da atenção plena e da reavaliação cognitiva. Esses resultados indicam que a intervenção

baseada em *Mindfulness* pode melhorar o bem-estar mental, as habilidades de autorregulação e a atenção plena dos estudantes que trabalham em tempo parcial.

O artigo redigido por Mesghina et al. (2021) apresentou dois estudos distintos. No primeiro estudo, o foco estava em compreender as experiências dos alunos durante a pandemia da Covid-19, particularmente em relação ao sofrimento percebido, e investigar se esse sofrimento influenciou a aprendizagem. Para isso, foram recrutados 204 estudantes de seis turmas diferentes (Educação, Biologia e Criminologia) de uma grande universidade pública no oeste dos Estados Unidos. Os alunos responderam, antes de assistirem a uma aula on-line assíncrona sobre neurociências, a questionários e a escalas relacionados ao estresse, ansiedade e depressão. Após a aula, realizaram um teste de conhecimento sobre o conteúdo e responderam a um questionário sobre divagação mental. Os resultados do estudo revelaram que, em média, os estudantes universitários estavam moderadamente a gravemente preocupados com a pandemia da Covid-19, sendo que um em cada dez estudantes relatou sofrimento extremo. Também foi observado que esse sofrimento estava negativamente correlacionado com a capacidade dos alunos de aprender.

No segundo estudo, Mesghina et al. (2021) exploraram o uso de estratégias de reavaliação do estresse e *Mindfulness* antes das aulas on-line. As intervenções de reavaliação do estresse visavam a destacar os aspectos adaptativos do estresse moderado, enquanto a atenção plena buscava reduzir distrações e preocupações durante a aprendizagem. Um total de 432 estudantes de sete turmas de duas grandes universidades públicas do oeste dos Estados Unidos participou deste estudo. Os alunos foram submetidos aos mesmos questionários e escalas do primeiro estudo antes de assistirem à aula on-line de Neurociências. No segundo estudo, os alunos foram designados aleatoriamente para uma condição de controle ou para uma das duas condições de regulação do estresse: reavaliação do estresse ou atenção plena. Os resultados replicaram as conclusões do primeiro estudo, demonstrando que o sofrimento causado pela Covid-19 prejudicou a aprendizagem, em razão do aumento da divagação mental. Os autores perceberam que apenas as instruções de atenção plena, e não as da reavaliação do estresse, conseguiram reduzir a divagação mental durante a aula. No entanto essa redução não se traduziu necessariamente em melhorias na aprendizagem. Esse estudo contribuiu para a literatura existente, destacando como experiências emocionais negativas, tais quais o estresse e a ansiedade, podem afetar a atenção e prejudicar a aprendizagem. Também revela

diferenças sistemáticas entre estudantes de identidades marginalizadas, com um impacto maior observado nas mulheres latinas de primeira geração.

O propósito de Gatto et al. (2022) foi desenvolver um breve programa de treinamento on-line em regulação emocional (conhecido como BERT) destinado a aprimorar essa habilidade em adultos emergentes, oferecido por meio de uma plataforma virtual. O BERT consistiu em atividades semanais disponibilizadas a explorar uma estratégia específica de regulação emocional comumente ensinada em sessões terapêuticas. Cada semana do programa foi estruturada da seguinte forma: psicoeducação na segunda-feira; aplicação da estratégia à vida cotidiana na terça-feira; aprofundamento do conhecimento da estratégia na quarta-feira; aprimoramento da implementação flexível das estratégias na quinta-feira. Para monitorar o progresso, os participantes completaram questionários semanais ao longo das cinco semanas de duração do programa, totalizando, aproximadamente, 6,75 horas de atividades, todas realizadas de forma on-line. A amostra do estudo incluiu 42 estudantes, dos quais 22 estavam no primeiro ano da graduação, com idades variando entre 18 e 23 anos. Os participantes responderam a um questionário de atitude em relação ao BERT, bem como três escalas relacionadas à regulação emocional, um referente ao funcionamento psicológico geral e escalas relacionadas à pandemia de coronavírus.

Gatto et al. (2022) ainda explicam que o design do programa BERT foi elaborado com base em quatro componentes principais: Orientação para Regulação Emocional; Treinamento de Regulação Emocional; Automonitoramento; Avaliação Momentânea Ecológica. Inspirado por uma abordagem cognitivo-comportamental e por elementos do *Mindfulness* e da Terapia de Aceitação e Compromisso, o programa foi adaptado com base em grupos focais e feedback de profissionais antes do teste piloto, visando a determinar sua implementação, alcance e eficácia prospectivos. Os resultados indicaram melhorias significativas na regulação emocional geral e na reavaliação cognitiva após a participação no BERT, evidenciando um aumento nas competências fundamentais de regulação emocional, mesmo que os participantes não tenham reconhecido ou relatado um aumento específico em componentes individuais de regulação emocional. Notavelmente, houve reduções significativas nas emoções negativas, mas nenhuma mudança significativa nas emoções positivas, além de uma diminuição no sofrimento psicológico.

O estudo de Krifa et al. (2022) adotou o método de ensaio clínico randomizado, com o objetivo de avaliar a eficácia de um programa de oito semanas

de Psicologia Positiva baseado na internet, destinado a estudantes universitários da área da saúde, em relação à saúde mental e ao bem-estar. Os participantes foram distribuídos em dois grupos: o grupo de intervenção, que recebeu o treinamento; o grupo de controle, que permaneceu em lista de espera durante a pandemia. A amostra consistiu em 366 estudantes, sendo 183 em cada grupo. O estudo foi conduzido na Tunísia. Para avaliar os resultados, foram realizados testes pré-intervenção e pós-intervenção em todos os participantes. O grupo experimental precisou dedicar 45 minutos por semana para acessar o conteúdo do treinamento on-line e realizar os exercícios propostos. Os questionários utilizados coletaram informações sociodemográficas e incluíram questões de autorrelato para medir problemas de saúde mental (depressão, ansiedade e estresse), fatores de promoção de saúde mental e bem-estar subjetivo. Após a intervenção, o grupo experimental também completou um questionário de satisfação, e outro questionário foi aplicado após três meses do término do treinamento.

O treinamento proposto por Krifa et al. (2022) foi baseado no programa CARE (coerência, atenção, relacionamento e engajamento), pertencente à Psicologia Positiva, e consistiu em um programa de autoajuda on-line. Os resultados do pós-teste indicaram uma redução significativa nos sintomas de estresse, ansiedade e depressão no grupo experimental, e esses resultados foram mantidos após três meses do término do treinamento. Houve também um aumento do bem-estar, regulação emocional, otimismo, esperança e engajamento. No entanto se observou que o envolvimento acadêmico dos estudantes retornou aos níveis iniciais após o período de acompanhamento de três meses pós-treinamento. Os autores recomendam a implementação de práticas como essa para incentivar o envolvimento dos estudantes, pois isso contribui para a sua permanência na faculdade.

O objetivo do estudo conduzido por Schuenemann et al. (2022), na Alemanha, foi examinar os efeitos de um programa de treinamento on-line sobre regulação emocional no comportamento subsequente de procrastinação, a partir de um ensaio clínico randomizado. O grupo de intervenção recebeu um treinamento on-line de nove semanas focado em habilidades de regulação emocional, enquanto o grupo de controle foi colocado em uma lista de espera. Medidas de procrastinação foram aplicadas antes e imediatamente após o treinamento em ambos os grupos. A amostra incluiu 171 universitários (85 no grupo de controle e 86 no grupo de intervenção). O treinamento consistiu no desenvolvimento de habilidades para tolerar, aceitar e

modificar emoções aversivas, incluindo práticas de *Mindfulness* e relaxamento, baseadas em técnicas cognitivas e teorias relacionadas à regulação emocional. Os resultados indicaram um aumento significativo nas habilidades de regulação emocional no grupo de intervenção, acompanhado por uma redução na tendência à procrastinação. A hipótese subjacente é que emoções aversivas associadas à realização de tarefas acadêmicas desencadeiam o comportamento de procrastinação. Schuenemann et al. (2022) destacam que a procrastinação crônica tem impactos negativos na saúde mental e no bem-estar dos estudantes, aumentando os níveis de estresse.

Lusnig, Hofmann e Radach (2023) realizaram um estudo longitudinal com estudantes de graduação (52 participantes) que foram divididos em dois grupos: um grupo participou de um curso de *Mindfulness* de seis semanas; o outro grupo foi submetido a uma condição de controle ativo. O objetivo foi avaliar a compreensão e a velocidade de leitura, bem como a regulação emocional, atenção sustentada e traços de personalidade dos participantes antes e depois da intervenção/controlado. O grupo de *Mindfulness* dedicou duas horas por semana, durante seis semanas, à prática de *Mindfulness*. Antes e depois da intervenção/controlado, os participantes foram submetidos a uma bateria de testes, incluindo um teste de velocidade e de compreensão de leitura, seguido por testes de atenção, experiência emocional, inteligência de vocabulário e personalidade *Big Five*. Os resultados indicaram que a prática de *Mindfulness* melhorou a capacidade de atenção e de compreensão de textos, porém não teve efeito na velocidade de leitura. Além disso, confirmou-se que a meditação pode contribuir para a regulação emocional. A capacidade de concentração e o número de estímulos processados, medidos pelo teste de atenção, apresentaram melhorias significativas após a intervenção meditativa. A melhoria na atenção sustentada foi identificada como um dos mecanismos subjacentes à meditação que contribuiu para a promoção da compreensão da leitura no grupo de meditação. Além disso, sugere-se que a regulação emocional pode ser outro mecanismo subjacente à meditação, potencialmente facilitando um melhor processamento de texto.

Harris et al. (2019) realizaram uma pesquisa quase-experimental, durante o mês de outono de 2016, em um curso introdutório de Biologia dos Estados Unidos, com 1.140 alunos. Os autores implementaram intervenções voltadas para o estresse e a ansiedade antes de cada uma das quatro provas do curso, sendo que os alunos

do grupo de tratamento realizaram duas intervenções destinadas a aliviar o estresse e a ansiedade durante situações avaliativas, enquanto o grupo de controle realizou exercícios semelhantes focados no desenvolvimento profissional. Os alunos não foram informados sobre a natureza das intervenções. Uma das intervenções consistiu na questão da escrita expressiva, em que os alunos deveriam reservar três minutos para escrever abertamente sobre seus pensamentos e sentimentos em relação ao teste iminente, explorando suas emoções e pensamentos enquanto se preparavam para realizar o teste. Utilizaram também a técnica de reavaliação emocional, que visa a reavaliar a resposta fisiológica de estresse e ansiedade como algo positivo, preparando a pessoa para a ação.

Os resultados do estudo de Harris et al. (2019) revelaram que, no início do curso, as mulheres apresentavam níveis mais altos de ansiedade em comparação aos homens, e essa maior ansiedade previu notas mais baixas nos exames. A intervenção não teve efeito sobre a ansiedade nos testes de final de curso, porém os alunos do grupo de tratamento obtiveram pontuações mais altas nos exames do que os alunos equivalentes no grupo de controle. A combinação das intervenções de escrita expressiva e a reavaliação de excitação demonstrou eficácia, pois os alunos do grupo de tratamento apresentaram pontuações mais altas nos exames do que os alunos comparáveis na condição de controle.

Em resumo, os estudos recuperados para a presente revisão apontam para as práticas e teorias que são demonstrados no Quadro 2 abaixo:

QUADRO 2 – OS ARTIGOS RECUPERADOS, A PRÁTICA PROPOSTA E SUAS TEORIAS

Estudo	País	Ano de publicação	Prática	Teoria de base
A Feasibility Study of a Program Integrating Mindfulness, Yoga, Positive Psychology, and Emotional Intelligence in Tertiary-Level Student Musicians (Bartos <i>et al.</i> , 2022)	Espanha	2022	Programa CRAFT (acrônimo para "Consciência", "Relaxamento", "Atenção", "Felicidade" e "Transcendência").	Psicologia Positiva e <i>Mindfulness</i> .
App-based mindfulness meditation reduces perceived stress and improves self-regulation in working university students: A randomised controlled trial	Itália	2022	Utilização do aplicativo <i>Balloon</i> .	<i>Mindfulness</i>

(Schulte-Frankenfeld; Trautwein , 2022)				
Development and Feasibility of an On-line Brief Emotion Regulation Training (BERT) Program for Emerging Adults (Gatto et al., 2022)	Estados Unidos da América	2022	Programa de treinamento on-line em regulação emocional (BERT).	Terapia cognitivo-comportamental, <i>Mindfulness</i> e Terapia de Aceitação e Compromisso.
Distressed to Distracted: Examining Undergraduate Learning and Stress Regulation During the Covid-19 Pandemic (Mesghina et al., 2021)	Estados Unidos da América	2021	Orientação on-line sobre reavaliação do estresse e como praticar <i>Mindfulness</i> feita antes de aula on-line.	Teoria sobre reavaliação cognitiva do estresse e <i>Mindfulness</i> .
Effectiveness of an on-line positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic (Krifa et al., 2022)	Tunísia	2022	Treinamento on-line - programa CARE (coerência, atenção, relacionamento e engajamento).	Psicologia Positiva.
“I’ll Worry About It Tomorrow” – Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination (Schuenemann et al., 2022)	Alemanha	2022	Treinamento on-line sobre regulação emocional.	Teorias cognitivas de regulação emocional e <i>Mindfulness</i> .
Mindful Text Comprehension: Meditation Training Improves Reading Comprehension of Meditation Novices (Lusnig et al., 2023)	Alemanha	2023	Treinamento em práticas de <i>Mindfulness</i> .	<i>Mindfulness</i> .
Can Test Anxiety Interventions Alleviate a Gender Gap in an Undergraduate STEM Course? (Harris et al., 2019)	Estados Unidos da América	2019	Aplicação de técnicas de reavaliação do estresse e de técnicas de escrita expressiva antes de provas teóricas ligadas a um curso de biologia.	Teoria de reavaliação do estresse e escrita expressiva.

FONTE: A autora (2024).

Importante destacar que todos os estudos da tabela acima investigaram intervenções para melhorar o bem-estar psicológico e emocional dos participantes em contextos acadêmicos, sendo que a maior parte envolveu práticas de *Mindfulness* (Bartos et al., 2022; Gatto et al., 2022; Lusnig et al., 2023; Mesghina et al., 2021; Schuenemann et al., 2022; Schulte-Frankenfeld; Trautwein, 2022) e outras práticas relacionadas à regulação emocional (Gatto et al., 2022; Schuenemann et al., 2022), à

reavaliação cognitiva (Harris et al., 2019; Mesghina et al., 2021), além de técnicas provenientes da Psicologia Positiva (Bartos et al., 2022; Gatto et al., 2022; Krifa et al., 2022) e das Teorias Cognitivas (Gatto et al., 2022; Mesghina et al., 2021; Schuenemann et al., 2022).

Outra característica importante é que a maioria dos estudos utilizou um design experimental, com grupos de intervenção e controle, e medições pré-intervenção e pós-intervenção (Harris et al., 2019; Krifa et al., 2022; Lusnig et al., 2023; Mesghina et al., 2021; Schuenemann et al., 2022; Schulte-Frankenfeld; Trautwein, 2022).

Ao se analisarem as diferenças e semelhanças entre os estudos apresentados, algumas conclusões podem ser obtidas. Primeiramente, nota-se a efetividade das intervenções, ou seja, todos os estudos mostraram resultados positivos em relação aos efeitos das intervenções propostas. Isso sugere que abordagens como *Mindfulness*, Psicologia Positiva, regulação emocional, reavaliação cognitiva e escrita expressiva podem ser eficazes na melhoria do bem-estar psicológico e emocional de estudantes universitários. Os estudos também utilizaram diferentes formatos de intervenção, como aulas presenciais e on-line, aplicativos móveis e exercícios de escrita, com uma duração que variou entre seis e oito semanas aproximadamente.

Outro ponto que precisa ser observado refere-se à pouca variação nos contextos e amostras: os estudos foram conduzidos em países como Espanha, Itália, Estados Unidos, Alemanha e Tunísia, todos localizados no Hemisfério Norte. Ressalta-se que a aplicabilidade e a relevância dessas intervenções se aplicam em cenários e populações dos países que estão acima da linha do Equador. Não foram encontrados estudos conduzidos no Brasil e nem mesmo em países situados no Hemisfério Sul.

Sobre o fato de o maior número de publicações ocorrer no Hemisfério Norte, (Arnett, 2016) realizou uma análise das publicações de seis periódicos da *American Psychological Association* (APA), entre os anos de 2003 e 2007, e, além disso, artigos publicados nos mesmos periódicos nos anos de 1988, de 1993 e de 1998. Sua conclusão foi de que a psicologia americana domina o campo, com a maior parte das pesquisas publicadas advindas de autores dos Estados Unidos (73%), seguidos de autores de outros países de língua inglesa (14%) e autores europeus (11%). Apenas 2% dos autores eram provenientes dos demais países. Isso demonstra o quanto outras partes do mundo, especialmente regiões da Ásia, África e América Latina, são

sub-representadas. O autor discute sobre o quanto essa concentração geográfica limita a diversidade de perspectivas e contextos culturais, que são importantes para uma compreensão global dos fenômenos psicológicos.

Ainda de acordo com Arnett (2016), a dominância da psicologia americana ocorre principalmente por razões históricas, econômicas e estruturais. Os Estados Unidos têm uma longa tradição de pesquisa psicológica, com instituições que contam com recursos financeiros, tecnológicos e humanos robustos para conduzir pesquisas. Esse acesso a recursos permite que as universidades do país produzam mais pesquisas e publiquem em revistas de alto impacto. Além disso, os principais periódicos estão nos Estados Unidos e publicam majoritariamente em inglês, o que favorece a publicação de trabalhos de pesquisadores americanos e de países anglófonos. A revisão por pares e a própria estrutura editorial das revistas são, muitas vezes, orientadas por padrões americanos.

O autor também problematiza sobre a influência global da cultura americana, já que modelos, teorias e práticas desenvolvidas no país são frequentemente adotados por outros países, perpetuando a visão centrada na psicologia americana. Por fim, Arnett (2016) sinaliza que, dentro da psicologia da educação, as pesquisas concentram-se mais em tópicos como a relação entre diferentes abordagens de ensino e o desempenho acadêmico, utilizando-se de modelo científico, a exemplo de estudos das ciências naturais, atribuindo pouca ou nenhuma ênfase à variável contexto sociocultural. Em vista disso, a dominância da psicologia americana, associada à sub-representação de autores de países do Hemisfério Sul, limita a compreensão das características psicológicas em um contexto global. No campo da psicologia da educação, ignorar as nuances socioculturais de teorias e práticas faz com que ocorra a homogeneização de práticas descoladas das necessidades do contexto local, o que limita o desenvolvimento de ações adequadas aos desafios específicos enfrentados por essas regiões.

4.4 APROXIMAÇÕES ENTRE OS RESULTADOS DA REVISÃO E OS PRESSUPOSTOS DA TAR

A TAR, que propõe a promoção da reflexão do estudante em contextos colaborativos para a compreensão de dificuldades e oportunidades de

desenvolvimento, tem o potencial de oferecer importante arcabouço teórico para compreender e intervir nos processos de autorregulação emocional. A teoria enfatiza que o desenvolvimento ocorre em um ambiente mediado por interações sociais e culturais (Zaretsky, 2007, 2015, 2016), que é também onde a autorregulação emocional pode ser aperfeiçoada. Nesse contexto, a autorregulação emocional não é apenas um processo intrapsíquico, mas um fenômeno que se desenvolve e se refina por meio de práticas colaborativas e reflexivas, conforme sugerido pela TAR.

O modelo multidimensional da ZDP sugere que a aprendizagem de novas ações e a superação de desafios não apenas desenvolvem o intelecto, mas também fortalecem outras dimensões da vida do estudante, como a capacidade de lidar com a própria dificuldade, de resolução de problemas acadêmicos, de reflexão, a posição de sujeito, bem como podem facilitar a mudança de aspectos da própria personalidade (Nikolaevskaya, 2017; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019). A presente revisão apresenta resultados de práticas meditativas e reflexivas, com destaque para *Mindfulness*, que melhoram significativamente a capacidade de regulação emocional, de atenção e concentração, de reavaliação cognitiva (reflexão) e de percepção mais otimista, esperançosa e engajada dos estudantes, o que, de certa forma, parece-se com a ideia que a TAR traz sobre o modelo multidimensional.

Outro conceito central da TAR é a posição de sujeito, que enfatiza a autonomia e a responsabilidade do indivíduo em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. No contexto dos estudos recuperados para esta revisão, essa posição de sujeito traduz-se na capacidade dos estudantes de reconhecer, de avaliar e de regular suas próprias emoções, utilizando estratégias ensinadas também em ambientes de aprendizagem reflexivos e colaborativos. Os estudos apresentados demonstram que intervenções bem estruturadas ajudam os estudantes a desenvolver autonomia emocional, resultando em um melhor bem-estar geral.

O conceito de duplo recurso, que envolve a utilização de ferramentas externas (de ajuda) e internas para mediar a aprendizagem, pode ser aplicado para aprimorar a autorregulação emocional. Ferramentas como programas de *Mindfulness* ou plataformas on-line de treinamento em regulação emocional, mencionados em alguns dos estudos recuperados, funcionam como mediadores externos que, aliados à reflexão crítica proposta pela TAR, capacitam os estudantes a gerenciar suas emoções de forma mais eficaz.

A colaboração entre estudantes e educadores, dentro de um ambiente que promove a reflexão, facilita a construção de estratégias emocionais eficazes. A abordagem reflexiva e colaborativa proposta pela TAR, portanto, pode ser aplicada às práticas de autorregulação emocional de estudantes do ensino superior, com a diferença de que os modos de ação promotores de tal autorregulação são escolhidos e elaborados pelo próprio estudante com a ajuda de alguém mais experiente. São modos de ação adaptados para as necessidades de superação de dificuldades de cada indivíduo.

É importante destacar que todas as práticas apresentadas como resultado da revisão de literatura demonstram técnicas provenientes de teorias cognitivas ou da Psicologia Positiva. Argumentamos que abordagens exclusivamente cognitivas podem ser insuficientes para lidar com as complexidades do desenvolvimento emocional, especialmente em contextos culturalmente diversos, já que essas abordagens são fundamentadas em perspectivas majoritariamente cognitivistas e empíricas, com foco na modificação intrapessoal de padrões emocionais e comportamentais. A TAR pode oferecer uma perspectiva mais ampla e inclusiva, alinhada às demandas de contextos educacionais e culturais diversos.

5 MÉTODO

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de um estudo com enfoque misto e com preponderância qualitativa, tendo como desenho a pesquisa-intervenção. A pesquisa mista leva em consideração os métodos qualitativos, que se interessam pelos sentidos e significados particulares a cada participante acerca dos acontecimentos, fatos ou eventos a serem investigados; bem como os métodos quantitativos, que se fundamentam na utilização de dados numéricos e na aplicação de métodos estatísticos para definir modelos e validar hipóteses (Hernández Sampieri et al., 2013). Nessa linha, Hernández Sampieri et al (2013, p. 548) explicam que o enfoque misto de pesquisa “envolve um processo de coleta, análise e vínculo de dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo ou uma série de pesquisas para responder uma formulação do problema”.

Nesta pesquisa, portanto, coletaram-se dados que são fruto de entrevistas e de diálogos durante a intervenção (enfoque qualitativo), assim como dados numéricos provenientes de resultado de aplicação de escala e de questionário antes e depois da intervenção (enfoque quantitativo).

O objetivo geral do estudo é avaliar a metodologia de assistência pedagógica e psicológica, segundo o Modelo Multidimensional da ZDP, para estudantes de ensino superior com baixo desempenho acadêmico.

Diante disso, faz-se a opção pela pesquisa-intervenção que “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, p. 58) 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.

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. No caso do presente projeto, vislumbra-se a possibilidade de propor avanços na TAR.

5.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um centro universitário privado de Curitiba, que oferece cursos de bacharelado, licenciatura e tecnólogos nas seguintes áreas: Educação; Engenharia e Arquitetura; Saúde e Bem-Estar; Negócios; Comunicação e Marketing; Tecnologia da Informação. Além disso, conta com cursos de especialização nos campos a seguir: Educação; Direito; Saúde e Bem-Estar; Comunicação; Inovação; Engenharias; Gestão. O centro universitário oferece mais de 25 cursos de graduação.

O estudo teve a participação de: a) Quatro estudantes do curso de Psicologia, que receberam treinamento no processo de assistência pedagógica e psicológica fundamentada na TAR para atendimentos a outros estudantes da IES; b) Sete estudantes dos outros cursos disponibilizados na IES e interessados em receber assistência pedagógica e psicológica.

Os participantes foram convidados a participar da pesquisa após divulgações de panfletos entre os coordenadores de curso, por meio de mensagens via aplicativo de mensagens instantâneas. Os coordenadores, por sua vez, compartilharam os panfletos entre os estudantes e realizaram a postagem do material no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Os estudantes interessados fizeram contato com a pesquisadora por meio de aplicativo de mensagens ou por e-mail.

Foram escolhidos para a intervenção os participantes que estavam devidamente matriculados na instituição de ensino e que concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso dos estudantes de Psicologia, oito demonstraram interesse, porém foram selecionados quatro estudantes maiores de 18 anos, do 7º período do curso (o curso iniciou na instituição em 2021 e, no primeiro semestre de 2024, os alunos mais antigos estavam no 7º período). A pesquisadora fez a seleção dos interessados levando em conta a flexibilidade de horário, a afinidade com a PHC e o seu desempenho acadêmico. Para a organização das informações, os estudantes de Psicologia são chamados de tutores e os estudantes que receberam a assistência são chamados de tutorados.

Os critérios de seleção dos tutorados foram: ser maior de 18 anos; com matrícula ativa na IES; ter como objetivo a resolução de problemas relativos à vida acadêmica; melhoria do desempenho acadêmico em disciplinas de seu curso. Os

papéis de cada envolvido na pesquisa, durante o processo de assistência pedagógica e psicológica, foram:

- Pesquisadora: Selecionar e treinar os estudantes de Psicologia (tutores), orientar o andamento das reuniões de assistência, liderar reuniões semanais com os tutores, orientar tutores para a aplicação de escala de avaliação psicológica;
- Tutores: Prestar assistência aos estudantes que buscaram ajuda, aplicar nos tutorados a escala de avaliação e realizar a sua correção, avaliar o processo de mudança do estudante ao final da assistência;
- Tutorados: Assinar TCLE, participar das atividades recomendadas, apresentar 80% de frequência nas reuniões.

Após a divulgação, dezesseis estudantes inscreveram-se. Seus nomes e contatos foram colocados em uma lista de espera até que fossem chamados para o primeiro encontro com o tutor. Dois deles desistiram antes do início dos encontros, cinco não responderam aos contatos e recados dos tutores, dois não tinham horário compatível com os horários dos tutores e sete iniciaram a assistência. Apenas quatro tutorados finalizaram a assistência.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos para a coleta de dados estão organizados no Quadro 3 abaixo, junto com os objetivos específicos da pesquisa:

QUADRO 3 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Objetivo Específico	Instrumento
Entender os fundamentos teóricos e metodológicos da TAR.	Revisão de literatura (capítulo 2 desta tese) nas bases Scopus, Periódicos Capes e Google Acadêmico.
Compreender os motivos e as possibilidades de superação do baixo desempenho acadêmico no contexto universitário.	Revisão de literatura (capítulo 3 desta tese); Questionário/Roteiro de entrevista ao tutorado (Anexo 1).
Reconhecer o papel da autorregulação emocional no desempenho acadêmico.	Revisão de literatura (capítulo 4 desta tese); Questionário/Roteiro de entrevista ao tutorado (Anexo 1); Roteiro de entrevista ao tutor; Escala dos Pilares de Resiliência (EPR) (Anexo 2).

Identificar a percepção de tutores e de tutorados a respeito dos resultados obtidos com o método em relação ao desempenho acadêmico.	Questionário/Roteiro de entrevista ao tutorado (Anexo 1); Roteiro de entrevista ao tutor.
Avaliar a capacidade de reflexão, de resolução de problemas, de posição de sujeito (agência) e de autorregulação emocional (dimensão afetiva) antes e depois da aplicação do método da TAR.	Roteiro de entrevista a ser aplicado no tutor ao final do processo de assistência (Apêndice 3); Escala dos Pilares de Resiliência (EPR) (Anexo 2).

FONTE: A autora (2024).

Os instrumentos para a coleta de dados foram: o roteiro de entrevista Coleta da História (para o tutorado), conforme está descrito no Anexo 1, adaptado a partir de Kuyken et al. (2010); o roteiro de entrevista a ser aplicado para o tutor, exibido no Apêndice 2; a Escala dos Pilares de Resiliência (EPR), de Cardoso (2013), cuja folha de resposta está exposta no Anexo 2; o roteiro de entrevista pós-intervenção (tutorado), apresentado no Apêndice 3; celulares dos tutores para gravações de voz durante o processo de assistência.

O roteiro de entrevista Coleta da História foi aplicado antes do início do processo de assistência, por meio de entrevista individual e presencial conduzida por um tutor participante da pesquisa, para coletar a história de vida do tutorado e a sua percepção sobre dimensões da sua vida, como a sua capacidade de reflexão, de resolução de problemas, sua posição de sujeito, sua motivação para a mudança e sua habilidade de autorregulação emocional. Perguntas referentes às dimensões de vida do estudante foram novamente coletadas ao final do processo de assistência (Apêndice 3). Os tutores também foram entrevistados pessoalmente pela pesquisadora, antes e depois do processo de assistência, por meio de conversa individual com cada tutor.

A EPR (Cardoso, 2013) propõe avaliar onze traços pessoais de resiliência: aceitação positiva de mudança, autoconfiança, autoeficácia, bom humor, controle emocional, empatia, independência, orientação positiva para o futuro, reflexão, sociabilidade e valores positivos. O Instrumento contém 90 questões, sendo que cada uma é seguida por opções de resposta dentro de uma escala *Likert* de cinco pontos. Para avaliar a consistência interna do instrumento, foi utilizado o método alfa de *Cronbach*, que mediu cada traço de forma separada, e os coeficientes variaram entre 0,60 a 0,88, ou seja, todos os traços obtiveram índices de confiabilidade aceitáveis pelo Conselho Federal de Psicologia (Cardoso, 2013).

A EPR foi aplicada no início e no final do processo de assistência para avaliar se o estudante apresentou alguma alteração nos traços mensurados pela escala. Com isso, pretende-se avaliar a ocorrência de desenvolvimento, como é defendido pela TAR, no que se refere ao conceito de Modelo Multidimensional da ZDP. A EPR foi escolhida, porque o instrumento se propõe a mensurar traços cujos conceitos se assemelham aos conceitos das dimensões propostas pela TAR, como aponta o Quadro 4 abaixo:

QUADRO 4 – ATRIBUTOS AVALIADOS PELA EPR E AS DIMENSÕES DA TAR CORRESPONDENTES

Traços ou atributos avaliados na EPR (Cardoso, 2013)	Dimensões da vida do estudante que podem se desenvolver ao se trabalhar com o método da TAR (conceitos já apresentados no capítulo 2 da tese)
Autoeficácia: crença na capacidade de solucionar os problemas de forma criativa e inovadora e confiança na maneira própria de colocar seus planos em prática.	Dimensão da posição de sujeito.
Autoconfiança: segurança ao posicionar-se em diferentes situações e atitude em confiar em si próprio diante de obstáculos e problemas.	Dimensão da posição de sujeito.
Aceitação positiva de mudança: capacidade de adaptação em situações difíceis e percepção de que elas podem gerar oportunidades de crescimento.	Dimensão referente a lidar com desafios.
Bom humor: otimismo diante de situações difíceis.	Dimensão referente a lidar com desafios.
Controle emocional: manejo saudável das emoções em situações estressantes, demonstrando equilíbrio interno, ou seja, capacidade de manter modos adaptativos de se comportar, sentir e agir.	Dimensão emocional.
Empatia: capacidade de compreensão dos estados emocionais de outras pessoas.	Dimensão emocional.
Independência: capacidade de buscar os próprios recursos sem depender totalmente de outras pessoas.	Dimensão da posição de sujeito.
Orientação positiva para o futuro: capacidade de manter a positividade e crença de que seus esforços serão recompensados, mesmo diante de adversidades.	Dimensão referente a lidar com desafios.
Reflexão: capacidade de pensar sobre seus problemas, as consequências de seus atos e sobre os motivos dos comportamentos seus e de outros.	Dimensão do desenvolvimento da reflexão.
Sociabilidade: capacidade de comunicação e habilidades sociais para buscar ajuda de outros quando necessário.	Dimensão da mudança de personalidade e da posição de sujeito.
Valores positivos: demonstração de valores como honestidade e dignidade.	Não há conceito correspondente na TAR.

FONTE: A autora (2023).

Como já explicado no segundo capítulo desta tese, os pesquisadores russos usam inventários, testes ou escalas para avaliar o desenvolvimento do estudante antes e após as intervenções, com a utilização do método da TAR. No entanto esses instrumentos são validados no contexto da cultura russa e, além disso, são ferramentas voltadas ao público infantojuvenil, não sendo possível a sua utilização aqui no Brasil sem um estudo para validação na perspectiva brasileira, razão pela qual optamos pelo instrumento EPR (Cardoso, 2013).

5.4 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

5.4.1 Reuniões entre a pesquisadora e tutores

A implementação da assistência pedagógica e psicológica teve início com a divulgação do projeto entre os alunos do sétimo período do curso de Psicologia, a fim de que eles se voluntariassem a serem tutores. Nessa fase, foi realizada a seleção desses tutores, que seriam responsáveis por atender a estudantes com queixas de baixo desempenho acadêmico.

A escolha do sétimo período como público-alvo para a seleção dos tutores ocorreu por dois motivos principais. Primeiro: esse era o período mais avançado do curso no centro universitário, considerando que se tratava de um curso novo, sem turmas formadas até aquele momento. Assim, os estudantes dessa turma possuíam maior experiência acadêmica dentro da graduação. Segundo: esses alunos estavam cursando a disciplina de Psicologia Escolar e já estavam obrigatoriamente inseridos na prática de Psicologia Escolar, por meio do estágio supervisionado. Essa exigência curricular assegurava que os participantes possuíssem conhecimento teórico na área, favorecendo sua atuação na assistência.

A divulgação do projeto entre os candidatos a tutores foi realizada em parceria com o professor responsável pela disciplina de Psicologia Escolar e pelo Estágio Supervisionado, que apresentou a iniciativa aos estudantes em sala de aula. Os alunos interessados foram convidados a entrar em contato diretamente com a pesquisadora, manifestando seu interesse na participação.

Dentre os estudantes que demonstraram interesse, realizaram-se entrevistas para identificar aqueles mais aptos à função de tutores. O critério de seleção

considerou, sobretudo, o desempenho acadêmico, priorizando tutores com bom rendimento e notas satisfatórias. Além disso, um critério relevante foi a afinidade com a PHC, uma vez que essa perspectiva teórica embasava o projeto. Ao final do processo seletivo, quatro alunos foram escolhidos para atuar como tutores na assistência.

Após a seleção dos tutores, iniciou-se um processo de capacitação para prepará-los para a condução da assistência. Para isso, realizaram-se três reuniões formativas, nas quais os tutores receberam orientações teóricas e metodológicas sobre a abordagem que fundamentaria suas práticas.

A primeira reunião aconteceu no dia 13 de março de 2024, teve duração aproximada de uma hora e meia e contou com a formalização da participação dos tutores por meio da assinatura do TCLE. Nesse encontro inicial, apresentou-se o cronograma das supervisões e detalhou-se o modo como se daria o processo de capacitação. Além disso, os tutores responderam à EPR, instrumento que eles posteriormente utilizariam com os tutorados assistidos. Essa resposta à escala teve como objetivo proporcionar um contato prévio com a ferramenta, permitindo que os tutores compreendessem melhor sua estrutura e interpretação.

Durante essa reunião, também se discutiu a estrutura do processo de assistência, fundamentada na TAR. A abordagem proposta para o acompanhamento dos tutorados seguia um roteiro estruturado, composto pelas seguintes etapas:

- Identificação do problema – Análise das dificuldades enfrentadas pelos tutorados no contexto acadêmico;
- Identificação das causas – Exploração dos fatores subjacentes às dificuldades relatadas, considerando aspectos individuais e contextuais;
- Mapeamento das habilidades existentes – Levantamento das habilidades que o tutorado já possuía e que estavam contribuindo positivamente para sua trajetória acadêmica;
- Análise das necessidades de suporte – Identificação das atividades que o tutorado conseguia realizar autonomamente e daquelas que exigiam apoio externo;
- Elaboração do plano de ação – Desenvolvimento de estratégias personalizadas para auxiliar o tutorado na superação de suas dificuldades;

- Avaliação e ajustes – Monitoramento dos efeitos do plano de ação implementado, com revisões e adaptações conforme necessário, a fim de garantir sua apropriação.

A segunda reunião com os tutores ocorreu em 19 de março e teve duração de duas horas. Esse encontro teve como principal objetivo aprofundar a fundamentação teórica da assistência, consolidando os conhecimentos adquiridos sobre a teoria da atividade reflexiva e sua aplicação na prática tutorial.

Entre a primeira e a segunda reuniões, os tutores receberam materiais para estudo, incluindo textos sobre a TAR e conceitos da PHC, com destaque para a ZDP. O envio prévio desses materiais visou a garantir que os tutores tivessem um contato inicial com a teoria, facilitando a apropriação conceitual e a aplicação dos conhecimentos na prática de tutoria.

No segundo encontro, os tutores já haviam lido os materiais indicados e possuíam uma compreensão preliminar da base teórica que fundamentava o projeto. Assim, a reunião foi estruturada em dois momentos principais: primeiro, realizou-se uma sessão para esclarecimento de dúvidas e aprofundamento dos conceitos teóricos discutidos; em seguida, o foco foi a preparação para o primeiro encontro entre tutores e tutorados.

Para orientar essa fase inicial da tutoria, forneceu-se aos tutores um roteiro escrito, conforme Quadro 5 abaixo, contendo diretrizes para a condução do primeiro encontro com os tutorados. Esse documento serviu como apoio na estruturação das interações iniciais e na identificação das necessidades de cada tutorado.

QUADRO 5 – ROTEIRO DO PRIMEIRO DIA DE ENCONTRO ENTRE TUTOR E TUTORADO

PRIMEIRO DIA DE ATENDIMENTO

1. Receber o tutorado e apresentar-se.
2. Falar do processo de assistência psicológica e pedagógica:
 - a. O foco está na assistência em relação às dificuldades acadêmicas apenas;
 - b. Estão previstos até oito encontros, com duração de uma hora mais ou menos – começa com uma entrevista e um teste, passa por encontros, onde serão identificados os motivos das dificuldades, até a elaboração e implementação de plano de ação;
 - c. A assistência está vinculada a uma pesquisa de doutorado conduzida pela Prof^{ra}. Juliana, que é quem está acompanhando os tutores;
 - d. Mostrar o TCLE, pedir para o aluno ler e assinar se concorda com os termos;
 - e. Deixar claro o compromisso dos tutores e da pesquisadora quanto ao sigilo. Os participantes não serão identificados na pesquisa, pois seus nomes serão trocados;
 - f. Fazer um combinado com eles: dizer que, nos primeiros encontros, as reuniões serão semanais e, a partir da elaboração do plano de ação, os encontros serão quinzenais;
 - g. Outro combinado: pedir que entrem em contato com tutores caso o tutorado não consiga comparecer na reunião.

3. Fazer a entrevista – explicar que o conteúdo será gravado e perguntar se o tutorado permite. Avisar que os dados são importantes para a pesquisa. Afirmar que são perguntas importantes para que o tutor possa conhecer um pouco mais do tutorado, a fim de poder ajudá-lo na sua dificuldade acadêmica. Caso o tutorado não se sinta confortável em responder alguma pergunta, ele pode dizer que prefere não responder.
4. Se der tempo, aplicar o teste (explicar que o teste serve para avaliar algumas características ligadas à resiliência). Explicar que o resultado será entregue no encontro seguinte. Ao final, será aplicado o teste novamente, com o objetivo de verificar se houve alguma mudança em alguma dessas características.
5. Despeçam-se e avisem que, no encontro seguinte, irão falar do resultado do teste e conversar sobre as dificuldades de maneira mais aprofundada.

FONTE: A autora (2024).

A terceira reunião com os tutores ocorreu no dia 26 de março de 2024, com duração de uma hora. O objetivo desse encontro foi dar continuidade à preparação para o primeiro atendimento entre tutores e tutorados, reforçando diretrizes metodológicas e discutindo estratégias de abordagem inicial.

No dia 2 de abril de 2024, realizamos a quarta reunião, com duração de duas horas. Esse encontro teve um caráter reflexivo e avaliativo, pois foi o primeiro momento em que os tutores relataram suas experiências nos atendimentos iniciais. Durante essa reunião, os tutores compartilharam suas percepções sobre o primeiro encontro com os tutorados, discutindo desafios, estratégias utilizadas e impressões sobre as dificuldades relatadas pelos tutorados. Essa etapa foi fundamental para que os tutores pudessem refletir sobre suas práticas e receber orientações para os atendimentos subsequentes. Além disso, os tutores foram orientados para realizarem o segundo encontro com os tutorados conforme o Quadro 6 abaixo:

QUADRO 6 – ROTEIRO DO SEGUNDO DIA DE ENCONTRO ENTRE TUTOR E TUTORADO

SEGUNDO DIA DE ATENDIMENTO	
1.	Terminar a entrevista e o teste, caso não tenham concluído no primeiro encontro.
2.	Passar o resultado do teste.
3.	Dia de investigar a causa do problema que vem enfrentando: <ol style="list-style-type: none"> a. Pedir para que descrevam a dificuldade com o máximo de detalhes; b. Verificar se é uma dificuldade relacionada a uma disciplina, poucas disciplinas ou em todas; c. Identificar a disciplina em que o tutorado tem mais dificuldades e a que tem menos. Investigar a diferença entre essas disciplinas (vai melhor nas disciplinas de que gosta mais, vai melhor nas disciplinas em que gosta do professor etc.). Vasculhem o que acontece; d. Perguntem como a pessoa estuda, como se prepara para provas e trabalhos, se outras demandas fora da faculdade o distraem ou o atrapalham; e. Questionar o que já fez que deu certo na questão sobre o desempenho acadêmico; f. O que já fez que deu certo nos outros âmbitos da vida que trazem bons resultados em termos de desempenho;

Nesse dia, é interessante que vocês levem papel – para eles desenharem ou para eles escreverem. Eles podem levar o desenho ou a lista que fizerem para casa. Perguntem se podem tirar uma foto, com o intuito de manter registro para a pesquisa. Se eles autorizarem, tirem a foto e salvem no drive. Peçam para eles escreverem na folha somente as iniciais ou criarem um nome fictício.

FONTE: A autora (2024).

A sexta reunião com os tutores ocorreu no dia 16 de abril de 2024, com duração de duas horas. O objetivo central desse encontro foi a análise dos atendimentos realizados até aquele momento, com foco na identificação das dificuldades enfrentadas pelos tutorados e na construção de novos modos de ação.

Durante essa reunião, os tutores apresentaram os resultados obtidos nos atendimentos, relatando os desafios encontrados no processo de assistência. Além disso, compartilharam registros elaborados pelos próprios tutorados, como desenhos e listas referentes à Zona de Desenvolvimento Real – ou seja, as habilidades, competências e conquistas que já haviam sido consolidadas com autonomia.

A partir desse momento, os tutores foram orientados a iniciar o desenvolvimento do plano de ação para cada tutorado (conforme modelo no Quadro 8), com base nas dificuldades identificadas e nos recursos já existentes. O objetivo dessa etapa é estruturar estratégias para a superação dos desafios acadêmicos, promovendo um avanço gradual dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal.

QUADRO 8 – MODELO DE PLANO DE AÇÃO

ELABORAÇÃO DE NOVOS MODOS DE AÇÃO

Nome fictício

1. O meu objetivo é (relacionado à melhora de alguma dificuldade identificada nos encontros anteriores):

2. Relacionado ao meu objetivo, o que eu já faço muito bem sem a colaboração de outras pessoas?

3. Em 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	Que pessoas preciso falar	Custo	Obstáculos	Plano B

FONTE: A autora (2024).

Diferentemente das etapas anteriores, nas quais os encontros seguiam um roteiro mais padronizado, essa fase exigiu uma abordagem mais personalizada. Dada a singularidade de cada caso, não foi possível estruturar um modelo único de acompanhamento, e os tutores passaram a adaptar suas estratégias conforme as necessidades de cada tutorado.

A partir da sexta reunião, os encontros passaram a ter um caráter mais voltado à supervisão dos atendimentos, permitindo aos tutores esclarecer dúvidas e compartilhar desafios enfrentados no acompanhamento dos tutorados. Essas reuniões tiveram frequência semanal ou quinzenal e duração entre uma hora e meia e duas horas, seguindo o cronograma abaixo:

- Sétima reunião – 23 de abril de 2024;
- Oitava reunião – 30 de abril de 2024;
- Nona reunião – 16 de maio de 2024;
- Décima reunião – 23 de maio de 2024;
- Décima primeira reunião (última reunião) – 28 de maio de 2024.

Ao longo desses encontros, discutiram-se estratégias para potencializar o plano de ação dos tutorados, considerando os avanços observados e os desafios emergentes. Esse espaço também serviu para que os tutores pudessem refletir sobre suas próprias práticas, compartilhando aprendizados e aperfeiçoando sua abordagem na assistência.

Quanto à décima segunda reunião, optou-se por realizar encontros individuais entre a pesquisadora e cada tutor, permitindo uma avaliação mais aprofundada do

processo. Nessa etapa, os tutores relataram suas experiências ao longo do acompanhamento dos tutorados, refletindo sobre os desafios e aprendizados adquiridos. Além disso, cada tutor realizou uma análise do desenvolvimento de seus tutorados, considerando os avanços observados ao longo do processo. Nessa mesma reunião, aplicou-se uma entrevista final, conforme o Apêndice 2, a fim de obter uma compreensão dos impactos da assistência.

5.4.2 Encontros entre tutores e tutorados

No primeiro encontro entre tutor e tutorado, realizou-se a entrevista com a utilização do roteiro “Coleta da História” e da aplicação da EPR. No segundo encontro, o tutor deu a devolutiva a respeito do resultado da EPR e explicou o processo de assistência. Entre o terceiro e o sexto encontro, identificaram-se o epicentro do problema, os recursos pessoais do tutorado (a Zona de Desenvolvimento Real), a sua ZDP e os recursos que estão no ambiente que podem ajudá-lo a resolver o seu problema. Além disso, nesse período, também se elaborou um plano de novas ações para o enfrentamento das dificuldades. Entre o sexto e o sétimo encontro, deu-se um intervalo de quinze dias; do sétimo ao oitavo, um mês. Esse é um intervalo importante para se avaliar o quanto o tutorado está colocando o plano de ação em prática de forma independente, bem como se ele percebe mudanças na sua vida acadêmica e pessoal.

No oitavo encontro, o objetivo foi verificar se o tutorado se apropriou dos novos modos de ação. Além disso, realizou-se uma entrevista pós-intervenção (Apêndice 3), bem como uma nova aplicação da EPR.

O roteiro proposto vai ao encontro da estrutura metodológica assumida pela TAR (Zaretsky, 2010, 2016). O processo inicia-se pela identificação dos problemas ou dificuldades do estudante; depois, avança-se para a compreensão dos motivos que levaram ao problema; na sequência, discute-se a possibilidade de alteração de respostas antigas por novos modos de ação mais condizentes com a situação; em seguida, avaliam-se os efeitos do novo modo de ação; por fim, debate-se sobre a consolidação do novo modo de ação e posterior autorregulação emocional por parte do estudante. Em todas essas etapas, o estudante é levado a refletir com a colaboração dos tutores.

5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram organizados e analisados no software estatístico IBM SPSS Statistics 26 (IBM, 2019). Os resultados numéricos das escalas (dimensões e percentis) foram apresentados em mediana e percentis 25 e 75, devido à natureza da distribuição dos dados (distribuição não normal) verificada pelo teste de Shapiro-Wilk. As comparações pré versus pós-intervenção foram avaliadas pelo teste de Wilcoxon e as comparações entre as dimensões para cada período foram analisadas pelo teste de Friedman. Os resultados categóricos (classes) foram apresentados em valores absolutos (n), cruzando pré-intervenção e pós-intervenção, e as comparações foram avaliadas pelo teste de qui-quadrado.

Os dados advindos das gravações de áudio feitas durante a primeira entrevista e demais reuniões de assistência foram transcritos para uma versão de texto, com posterior análise por meio de codificação e de categorização temática, método este proposto por Gibbs (2009).

A codificação e categorização temática “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 é o nome que o pesquisador que está analisando o texto atribui a toda passagem (palavras, frases, expressões) de cada linha. Após a definição dos códigos, eles foram agrupados conforme a similaridade e ordenados em uma hierarquia. Isso significa dizer que se identificaram códigos: mais gerais, que o autor chama de “pais”; códigos considerados ramificações desses “pais”, que são os “filhos”; 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). Após todo esse processo de codificação e categorização, os dados foram organizados em tabelas, com a finalidade de facilitar comparações e identificação de diferenças, associações e padrões.

Com o intuito de facilitar a análise, Gibbs (2009) recomenda o uso do Software ATLAS.ti (2025) que foi efetivamente utilizado nesta pesquisa. Inicialmente, as transcrições das entrevistas e reuniões foram carregadas no ATLAS.ti (2025). Em seguida, trechos relevantes do texto foram selecionados e vinculados a códigos elaborados manualmente. Esses códigos foram organizados em grupos, formando

categorias e subcategorias. O ATLAS.ti (2025) oferece a vantagem de visualizar a hierarquia e as conexões entre os códigos, permitindo a elaboração de relatórios e representações visuais, como mapas de rede, que ajudam a compreender melhor os dados.

A coleta de dados teve início em março de 2024, após o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) aprovar o projeto de pesquisa, sendo o número do parecer 6.525.429 e CAAE 74493123.2.0000.0214.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 CARACTERIZAÇÃO DE TUTORES E TUTORADOS

Todos os tutores cursavam o sétimo período de Psicologia no primeiro semestre de 2024, quando aconteceram os encontros com os tutorados. No quadro 9 abaixo, estão algumas informações sobre os tutores:

QUADRO 9 – CARACTERÍSTICAS DOS TUTORES

NOME	IDADE	SEXO	OCUPAÇÃO ATUAL	NÚMERO DE TUTORADOS INICIALMENTE ATENDIDOS	TUTORADO QUE FINALIZOU
Tutor 1	26	Feminino	Decoradora de Festa	2	2 - FC e LS
Tutor 2	27	Masculino	Acompanhante Terapêutico	2	1 - AF
Tutor 3	29	Feminino	Estagiária	2	1 - TL
Tutor 4	33	Masculino	Gestor Operacional	1	**

FONTE: A autora (2024).

O processo de assistência pedagógica e psicológica iniciou-se com a participação de quatro tutores e sete tutorados. No entanto, ao longo do percurso, apenas quatro tutorados concluíram integralmente o acompanhamento proposto. A distribuição dos atendimentos entre os tutores variou: o Tutor 1 acompanhou dois tutorados até a finalização do processo; o Tutor 2 iniciou o atendimento com dois tutorados, porém um deles desistiu, finalizando o processo com apenas um; o Tutor 3 também começou o atendimento com dois tutorados, mas um deles desistiu, concluindo o acompanhamento de apenas um. Quanto ao Tutor 4, embora não tenha finalizado o processo de assistência com o seu tutorado, participou de todas as reuniões de orientação da pesquisadora com o grupo de tutores. Os dados do tutorado que esteve com o Tutor 4 não foram considerados na análise desta pesquisa.

No que se refere aos motivos das desistências, os tutorados não forneceram explicações detalhadas sobre as razões que os levaram a interromper a assistência. No entanto é possível supor que a principal dificuldade esteja relacionada à disponibilidade de horário, uma vez que todos os desistentes conciliavam a graduação com atividades laborais. Durante os atendimentos, alguns já haviam relatado dificuldades em comparecer aos encontros, o que sugere que a sobrecarga de

compromissos possa ter sido um fator determinante para a evasão. Além disso, houve tentativas de contato, via aplicativo de mensagem, com aqueles que deixaram de comparecer, mas esses estudantes não responderam às mensagens, impossibilitando uma compreensão mais aprofundada dos motivos que levaram à desistência.

Quanto às características dos tutorados, o Quadro 10 apresenta informações sobre dados sociodemográficos, acadêmicos e dificuldades acadêmicas percebidas. Todos são brasileiros, possuem idade entre 28 e 59 anos e estão matriculados em cursos superiores, tanto presenciais quanto na modalidade EAD. A maioria é do sexo feminino, solteira e trabalha enquanto cursa a graduação, desempenhando as seguintes funções: vendedora, cabeleireira, corretor de investimentos bancários e gerente de loja. No que diz respeito às dificuldades acadêmicas, os desafios relatados no primeiro encontro incluem esquecimentos, dificuldades de entrosamento e adaptação ao uso de tecnologia, dificuldades na interpretação de textos e matemática básica, além de reprovação em disciplinas.

O Quadro 11 apresenta informações sobre o histórico de saúde dos tutorados, incluindo a presença de doenças crônicas, transtornos mentais ou de aprendizagem, uso de medicamentos, histórico de tratamento psiquiátrico e psicológico, além de ideação suicida e consumo de substâncias. Dos quatro tutorados, um possui diagnóstico de artrite reumatoide, enquanto dois relataram transtornos mentais ou de aprendizagem, como Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Bipolar e Burnout. Três fazem ou já fizeram psicoterapia e dois realizam tratamento psiquiátrico. Apenas um tutorado relatou tentativa de suicídio, enquanto outro mencionou ideação suicida sem tentativa. Não há relatos de uso de álcool ou drogas.

QUADRO 10 – CARACTERIZAÇÃO DOS TUTORADOS

NOME	TUTOR	CURSO DE GRADUAÇÃO	PERÍODO	IDADE	SEXO	ESTADO CIVIL	FILHOS	MORA COM	TRABALHA	TRABALHO
FC	Tutor 1	Medicina Veterinária	3º	28	Feminino	Solteira	Não	Irmã e cunhado	Sim	Vendedora
LS	Tutor 1	Tecnologia em Recursos Humanos (EAD)	3º	59	Feminino	Divorciada	3	Sozinha	Sim	Cabeleireira
AF	Tutor 2	Administração (EAD)	Fazendo disciplinas em que possui reprovação	33	Masculino	Solteiro	Não	Mãe	Sim	Corretor de investimentos bancários
TL	Tutor 3	Medicina Veterinária	3º	31	Feminino	Solteira	Não	Sozinha	Sim	Gerente de loja

FONTE: A autora (2024).

QUADRO 11 – HISTÓRICO DE SAÚDE DOS TUTORADOS

NOME	TUTOR	DOENÇA CRÔNICA	TRANSTORNO MENTAL OU DE APRENDIZAGEM?	MEDICAMENTO	VÍCIO	TRATAMENTO PSIQUIÁTRICO	TRATAMENTO PSICOLÓGICO	SUICÍDIO	ÁLCOOL	DROGAS
FC	Tutor 1	Não	Transtorno de Ansiedade Generalizada, Transtorno de Pânico e Transtorno Obsessivo Compulsivo	Escitaloprá	Não	Sim (não faz mais atualmente)	Sim, faz psicoterapia	Nenhuma tentativa, mas já teve vontade de morrer	Não	Não
LS	Tutor 1	Artrite Reumatoide	Sem diagnóstico	Hidróxido de Cloroquina e Fluoxetina	Não	Não	Sim, já fez psicoterapia algumas vezes	Nenhuma tentativa, mas já teve vontade de morrer em momentos de dor intensa	Não	Não
AF	Tutor 2	Não	Dislexia, TDAH, Transtorno Bipolar, Burnout	Carbolitium, Cloridrato de Atomoxetina (Atentah)	Não	Sim e é acompanhado atualmente	Sim, fazendo psicoterapia	Ideação e planejamento 1 vez, tentativa 1 vez	Não	Não
TL	Tutor 3	Não	Sem diagnóstico	Não	Não	Sim (não faz mais atualmente)	Sim, por 2 meses, mas parou	Não	Não	Não

FONTE: A autora (2024).

Os Quadros 10 e 11 mostram que os tutorados têm idade igual ou superior a 28 anos. De acordo com Brandt et al. (2020), a idade é um fator que está relacionado com dificuldades de aprendizagem ou com o baixo desempenho acadêmico, com estudantes acima da média etária de 32,7 anos obtendo resultados inferiores em comparação aos mais jovens. Da mesma forma, os estudos de Santos et al. (2020) e Oliveira-Silva et al. (2021) revelaram que alunos mais jovens (abaixo de 23 anos) tendem a ter melhor desempenho acadêmico. Além disso, o ingresso tardio no ensino superior esteve associado a mais reprovações. LS, com 59 anos na época da pesquisa, por exemplo, finalizou o ensino médio anos mais tarde, depois que teve filhos e iniciou a faculdade após vários anos sem estudar.

Outra característica percebida foi que três dos tutorados são do sexo feminino (FC, LS e TL). Mesmo antes do início da assistência, a maioria dos estudantes que fizeram um primeiro contato foram mulheres. No estudo de Saucedo Fernández et al. (2015), que analisou estudantes da área da educação, 74% dos participantes eram mulheres. De forma semelhante, Oliveira-Silva et al. (2021) observaram que a maioria dos estudantes do curso de enfermagem também era composta por mulheres. Entretanto, é essencial frisar que os cursos de Enfermagem e Educação são historicamente dominados por mulheres.

Todos os tutorados são estudantes trabalhadores. A necessidade de conciliar trabalho e estudos é um desafio significativo que impacta o desempenho acadêmico desses estudantes. Duarte e Santos (2022) discutem a falta de tempo para estudar como um dos principais obstáculos enfrentados por estudantes trabalhadores. Além disso, Oliveira-Silva et al. (2021) explicam que estudantes que precisam trabalhar para sustentar seus estudos e suas despesas pessoais enfrentam uma carga adicional de estresse e cansaço, o que pode comprometer sua capacidade de se dedicar plenamente às atividades acadêmicas. A dupla jornada de trabalho e estudo limita o tempo disponível para a preparação adequada para as aulas, realização de tarefas e participação em atividades extracurriculares, essenciais para um bom desempenho acadêmico.

Os Quadros 10 e 11 contém informações sobre diagnósticos de transtornos mentais ou de aprendizagem. Dois dos tutorados declararam que possuem diagnósticos fornecidos por médicos, como FC, com Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtorno de Pânico (TP) e Transtorno Obsessivo Compulsivo

(TOC); e AF, com Dislexia, TDAH, Transtorno Bipolar (TB) e Burnout. Abaixo os relatos de FC e AF:

Tutor 1: Então pra entender melhor esse contexto que você está explicando, eu preciso entender um pouco do seu histórico de saúde também, pra gente ter uma visão mais abrangente. Você já teve alguma doença crônica?

F.C: Ansiedade generalizada.

Tutor 1: Você foi diagnosticada?

F.C: Sim algumas vezes, teve uma vez que eu fui no neurologista e ele tava me tratando como se eu tivesse bipolaridade, mas eu tava bem ruim com os medicamentos, bem ruim mesmo, tipo piorei sabe? Ai eu fui em outro psiquiatra e ele me falou o nome de outro que é ansiedade, aí comecei a ter melhora com esse medicamento, só que ansiedade mesmo eu tinha desde criança. [...] mas eu tive uma melhora muito boa com Escitaloprá, pra pânico, eu tinha muita crise de pânico antes sabe? (FC).

Sim, eu tenho laudo tudo: Dislexia, eu tenho laudo do TDAH, daí tenho laudo do Burnout do meu terapeuta, e daí o meu psiquiatra me deu bipolaridade. Ó, a Dislexia eu já sabia desde pequeno. O TDAH é um nome bonito que criaram agora, porque antes não existia. Tem muito tempo. Daí o Burnout também, mesma coisa, foi agora final do ano passado que eu descobri. Eu não sabia nem o que era isso. Bipolaridade, eu conhecia, que meu vizinho era bipolar, mas algumas conheci recente (AF).

Mesmo sem diagnóstico, LS e TL relatam problemas com ansiedade:

Tutor 1: E você já teve algum diagnóstico de transtorno mental ou de algum transtorno de aprendizagem?

L.S: Não, sempre tratei muito ansiedade assim, por conta do excesso de trabalho e responsabilidade.

Tutor 3: Possui diagnóstico de algum transtorno mental ou de algum transtorno de aprendizagem?

TL: Não, eu já fui ao psiquiatra algumas vezes, mas ele nunca me deu um diagnóstico, assim, eles falam que a gente tem ansiedade, essas coisas assim, comum, né, que hoje em dia é normal.

Estudos destacam a alta prevalência de Transtornos Mentais Comuns (TMC) entre estudantes universitários, especialmente em cursos da área da saúde, com sintomas como dificuldade de concentração, insônia, irritabilidade, fadiga e queixas somáticas, que podem influenciar negativamente o desempenho acadêmico e a qualidade de vida (Araújo et al., 2022; Arraes et al., 2022; Freitas et al., 2023; Santos et al., 2021; Sousa et al., 2021). A frequência de TMC é maior entre mulheres, jovens de 22 a 25 anos, não heterossexuais e pessoas autodeclaradas amarelas e pretas, sendo influenciada por fatores como posição socioeconômica (Santos et al., 2021). Sintomas de depressão, ansiedade e estresse são prevalentes, com impacto significativo na qualidade de vida dos universitários (Freitas et al., 2023). Esses

transtornos estão associados a fatores como insatisfação nas relações pessoais, insônia, preocupação com o futuro e sedentarismo (Araújo; Barboza; Guedes, 2022). Estudantes de medicina apresentam maior prevalência desses transtornos, influenciados por fatores acadêmicos como insatisfação com o desempenho e adaptação ao início da faculdade (Arraes et al., 2022). Esses estudos falam da maior prevalência de transtornos mentais em estudantes da área da saúde e, entre os tutorados, duas delas (FC e TL) fazem a graduação nessa área (Medicina Veterinária).

Acerca dos transtornos ligados à aprendizagem, apenas AF expõe o seu diagnóstico em Dislexia e TDAH. Segundo Rodrigues e Silva (2021), com base nos dados de um estudo realizado na Universidade Federal de Uberlândia, houve um aumento nos diagnósticos de dislexia e TDAH ao longo dos anos, com 42,7% dos estudantes utilizando algum fármaco, principalmente psicoestimulantes como metilfenidato e lisdexanfetamina. A maioria dos usuários de medicamentos eram homens, e o uso de medicamentos foi observado em vários cursos, com destaque para medicina. Abaixo o relato de AF sobre a medicação:

AF: Eu tô tomando Atentah, né? Não tá adiantando.

Tutor 2: Não tá adiantando em que sentido, assim?

AF: Não, assim, o Atentah eu acho que é por conta do déficit de atenção, né? É pra deixar mais atento. Não tá ajudando. [...] eu tô com Atentah, já tomei Ritalina, que é horrível. Daí eu falei, de uma forma, porque tudo me tira o foco.

A medicalização de questões sociais e educacionais é criticada por alguns autores (Ferrari Neto et al., 2023; Lima; Santos, 2021; Rodrigues; Silva, 2021), destacando a necessidade de considerar aspectos pedagógicos e sociais no desenvolvimento das habilidades de atenção e escrita. Lima e Santos (2021) observaram que os participantes diagnosticados com TDAH relataram sentimentos de inadequação, como demonstra a fala de AF:

[...] eu me sinto, assim, não quero julgar, mas assim, eu falei, assim, burro, às vezes eu me sinto um retardado com relação a essas atividades, tudo, né? Esse meu irmão, que é casado, passou em terceiro lugar na colocação da Federal, isso faz uns dois anos, ele passou, o caçula também, Engenharia Mecânica, e começaram, começaram o quê? Em 2017, já estão formados, [...], daí tipo, eu me acho, assim, meus irmãos mais novos tão passando a perna em mim. Assim, no modo geral. Tipo, casando, tendo filho, tipo, até se formando. E eu tô nessa.

Quanto ao tema suicídio, três dos tutorados afirmaram já terem tido vontade de morrer ou planejado a própria morte:

[...] eu já pensei assim, mas nunca tentei, passou várias vezes pela minha cabeça quando eu morava com meus pais, tipo não em me matar, eu até tenho pensamentos bem ruins mais por questão que eu tenho TOC tá? Esse é mais um problema que eu tenho, mas isso é assumido tá? Agora não tive coragem eu sou meio medrosinha, e bem católica sabe? Essas coisas tipo pra quem é católico é uma coisa tipo assim, vai direto pro inferno (FC).

LS: Foi uma vez só que no momento a gente com depressão profunda de dificuldades profundas mesmo, que isso era uma coisa que eu chegava a pensar assim, falava gente era melhor morrer do que viver assim, mas era um pensamento, não assim uma decisão de que eu vou me matar.

Tutor 1: Então nunca chegou a tentar?

LS: Não, não era, vou me matar não, mas era tanta, tanta dificuldade, tanta dor nesse momento, acho que é melhor morrer, mas enfim era só um pensamento intrusivo ali (LS).

AF: Já tentei, já pensei.

Tutor 2: Já tentou? E como que tá isso pra você hoje, assim, essa parte?

AF: Ó, até o começo do ano eu tava bastante tentado, assim. Eu pensava, mas eu não tenho coragem, eu sou covarde, essa parte. Até o médico falou que é o contrário. O covarde é o que faz. Porque logo depois que meu pai faleceu, eu perdi meu chão. [...] E a minha ex-noiva morava do lado da minha casa. E ela faleceu de Influenza. Fazia faculdade comigo, inclusive. Daí foi bem intenso. [...] Daí, quando minha mãe piorou, eu tentei me matar. Só que, nisso que eu tava indo me matar, eu ia me jogar na BR (AF).

O histórico de tentativas de suicídio é um fator preditivo de risco, e a identificação e o acompanhamento de universitários com esse histórico devem ser priorizados de acordo com Moreira et al. (2022). As principais adversidades enfrentadas pelos tutorados incluem o diagnóstico de transtornos mentais e conflitos familiares, no caso de FC; luto por perda de entes queridos, que foi o caso de AF; e dor crônica relatada por LS. Segundo Souza e Marcolan (2021), dificuldades financeiras, carga excessiva de trabalhos, problemas emocionais e tempo de deslocamento para a universidade são as principais causas de ideação suicida, sendo o apoio social um mecanismo de enfrentamento importante. Assim como aconteceu com AF, para Souza e Marcolan, (2021), a pandemia de Covid-19 exacerbou problemas como luto, recessão econômica, dificuldade de acesso a cuidados de saúde, isolamento social e desesperança.

Os mesmos três tutorados (LS, FC e AF) tomam ou já tomaram alguma medicação psiquiátrica. De acordo com Araújo et al. (2022); Arraes et al. (2022) e Gotardo et al. (2022), o uso de medicamentos psicotrópicos é significativo entre estudantes universitários, com ansiolíticos, antidepressivos e psicoestimulantes sendo os mais utilizados. A prevalência de uso é maior entre mulheres, possivelmente devido à maior preocupação com a saúde e o autocuidado, e é realizado principalmente por prescrição médica para tratar patologias específicas como

ansiedade e depressão (Gotardo et al., 2022). Fatores como estresse acadêmico, dificuldades financeiras e a necessidade de conciliar estudos e trabalho contribuem para o uso desses medicamentos (Gotardo et al., 2022; Araújo; Barboza; Guedes, 2022). A fácil acessibilidade a esses fármacos também é um fator relevante (Araújo; Barboza; Guedes, 2022). O uso não médico de psicotrópicos, influenciado por fatores sociais e econômicos, está associado a comportamentos de risco, como abuso de álcool e drogas ilícitas, e problemas de saúde mental, como má qualidade do sono e pensamentos suicidas (Arraes et al., 2022). Estimulantes são frequentemente usados para melhorar o desempenho acadêmico, mas podem causar dependência e outros problemas de saúde (Arraes et al., 2022).

Características como idade, gênero, necessidade de conciliar trabalho e estudos e a presença de transtornos mentais ou de aprendizagem são elementos que, juntos, contribuíram para moldar a experiência educacional dos tutorados. Há, portanto, uma diversidade de trajetórias e necessidades. No próximo tópico será discutido o resultado dos dados qualitativos coletados durante o processo de assistência.

6.2 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS: PROCESSOS E RESULTADOS

No processo de análise de dados, utilizou-se como referência metodológica o procedimento descrito por Gibbs (2009), ou seja, inicialmente, os áudios das entrevistas, um total de 35, foram transcritos integralmente e, em seguida, importados para o software ATLAS.ti. Também foram inseridos no mesmo software as imagens de atividades realizadas (desenhos e planos de ação) pelos tutorados (um total de dez). No ambiente do software, a primeira etapa consistiu em uma leitura geral dos documentos, sem a atribuição de códigos, com o objetivo de familiarização com o conteúdo. Posteriormente, realizou-se uma segunda leitura, na qual foram destacados trechos relevantes das transcrições e atribuídos códigos a eles. Esse procedimento foi aplicado a todo o conjunto de dados, resultando na criação de 162 códigos no total.

Após a fase inicial de codificação, foi realizada uma análise de similaridade entre os códigos irmãos utilizando o ATLAS.ti, conforme a metodologia sugerida por Gibbs (2009). Esse processo envolveu a organização hierárquica dos códigos, onde foram identificadas relações de subordinação. Códigos com temas semelhantes ou

características comuns foram reunidos sob categorias mais amplas, chamadas de códigos-pai. Dentro dessas categorias, os códigos mais específicos foram classificados como códigos-filho, o que possibilitou uma estrutura analítica mais detalhada. Isso facilitou uma compreensão mais precisa das conexões entre os dados, destacando padrões e relações conceituais entre os temas emergentes. A disposição final dos códigos e suas respectivas categorias está apresentada no Quadro 12 a seguir.

QUADRO 12 – RESULTADO DA CODIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO TEMÁTICA

Códigos Pai	Códigos Filho	Número de citações por código
Motivos para o baixo desempenho	Dificuldades cognitivas de aprendizado	56
Estratégias de estudo	Método de estudo	34
Relações Interpessoais e Apoio Social	Colaboração tutor - tutorado	42
	Relacionamento familiar	30
	Interação e apoio social	20
Aspectos afetivos	Emoções e sentimentos	73
	Autoavaliação positiva	48
	Autoavaliação negativa	21
Impactos da Assistência Pedagógica e Psicológica	Percepção de mudanças e desenvolvimento	65
	Impressões do tutor pós intervenção	52

FONTE: A autora (2025).

Ao lado de cada código filho há o número de citações por código. No contexto do software, de acordo com seu manual (ATLAS.ti, 2025), uma citação refere-se a um segmento de dados marcado. No contexto desta pesquisa, as citações são trechos das transcrições das entrevistas e das assistências que foram grifadas ao serem visualizadas e manipuladas em uma janela gráfica, facilitando a codificação e a interpretação dos dados qualitativos. Cada citação foi nomeada com um código, e, na terceira coluna do Quadro 13, portando, estão as quantidades de trechos das transcrições que foram nomeados com o mesmo código.

Para facilitar a discussão desses resultados, os códigos pai (primeira coluna do Quadro 13) serão divididos em seções diferentes.

6.2.1 Motivos para o baixo desempenho

Quanto aos motivos do baixo desempenho apontados pelos tutores durante todo o período de assistência, destaca-se:

- Dificuldades cognitivas de aprendizado
- Falta de clareza de planos futuros
- Dificuldade com tecnologias de informação e comunicação
- Dificuldade de comunicação e expressão oral e escrita
- Dificuldade com disciplina o/ou professor
- Sobrecarga de trabalho (referente ao emprego)
- Dificuldade de integração com colegas e adaptação ao ambiente acadêmico
- Excesso de trabalhos acadêmicos e exigências no ensino superior
- Desafios acadêmicos
- Dificuldades de Interação e rede de apoio na faculdade
- Muito tempo sem estudar
- Procrastinação
- Falta de tempo
- Não gostar do curso que está cursando

Ao comparar os dados obtidos na assistência com os resultados de outras pesquisas, é evidente que as causas do baixo rendimento acadêmico são diversas. Segundo Saucedo Fernández et al. (2015), as dificuldades identificadas incluem: a dificuldade em compreender as explicações dadas pelos professores (38%), a falta de interesse pela disciplina (29%), a metodologia inadequada utilizada pelos docentes (9%), a má convivência com o grupo (9%) e, em menor grau, a relação complicada com o professor (2%). A investigação realizada por Rocha e Toledo Júnior (2020) revela que entre os fatores que preveem dificuldades acadêmicas estão as notas baixas no processo seletivo da faculdade e o desempenho insatisfatório nas matérias do primeiro semestre. Em outro estudo, menciona-se a falta de clareza nas explicações dos professores, dificuldades com o conhecimento prévio necessário para o ingresso na faculdade e questões pessoais (Duarte; Santos, 2022). A transição do ensino médio para a graduação também se apresenta como um desafio significativo, assim como a assiduidade nas aulas, a qualidade do sono e os hábitos de estudo

(Santos et al., 2020). Questões socioeconômicas, como renda familiar e condições de moradia, também são preditores importantes de baixo desempenho acadêmico, segundo Oliveira-Silva et al. (2021).

Dentre os diversos fatores apontados na assistência como possíveis causas do baixo desempenho acadêmico, esta tese se concentrará na análise de um aspecto específico. A escolha desse fator (o código filho) se deve à sua maior recorrência nas transcrições realizadas, refletindo as dificuldades mais mencionadas pelos participantes. O fator mais citado foi a presença de dificuldades cognitivas e de aprendizagem, com um total de 56 citações. Este código se refere a dificuldades da pessoa em relação à atenção, à concentração, à memória, à distração, à compreensão de conteúdos e ao raciocínio lógico em matemática.

A investigação realizada nesta tese, assim como a literatura existente sobre o tema (Duarte; Santos, 2022; Oliveira-Silva et al., 2021; Rocha; Toledo Júnior, 2020; Santos et al., 2020; Saucedo Fernández et al., 2015), revela que as dificuldades acadêmicas vão além das questões cognitivas, abrangendo também aspectos afetivos e sociais, como a convivência com professores e colegas. Contudo, os resultados obtidos na pesquisa com os tutorados evidenciam, em maior medida, desafios pessoais e dificuldades cognitivas e acadêmicas mais diretas, enquanto que a literatura destaca problemas mais estruturais e sistêmicos, que se relacionam com o contexto educacional e social dos estudantes.

Na sequência é discutido o código sobre dificuldades cognitivas e de aprendizagem, que foi o problema mais citado entre os tutorados.

6.2.1.1 Dificuldades Cognitivas e de Aprendizagem

Este código aborda desafios relacionados à atenção e à concentração, além de dificuldades em memória, distração, compreensão de conteúdos e raciocínio lógico em matemática. A distração, a falta de concentração e as dificuldades em manter a atenção são questões frequentes, e os tutorados mencionam que se deixam levar facilmente por ruídos, pensamentos diversos ou atividades ao seu redor, o que prejudica a capacidade de se manterem focados durante os estudos, conforme evidenciam alguns relatos:

Aí eu começava a estudar me distraía com alguma coisa, começava a estudar, distraía com outra ou me dava uma vontade de limpar a casa ou fazer uma comida e de lavar a louça, daí tinha que levar o caderno para passear. Tipo eu começava e não levava a fundo, tipo, eu reconheço isso sabia? (FC).

Quando eu estava na escola, até às vezes na faculdade mesmo aqui, o professor estava explicando lá na frente e eu viajava. Tipo assim, começava a imaginar umas coisas nada a ver, assim, a viagem, não sei o que, eu andando ali, indo pro bar, tipo, ficava pensando em outras coisas nada a ver, paralelas, e não focava ali, eu tirava o foco. Isso desde pequeno (AF).

Quase tudo me distrai. Eu procuro sentar sempre nas primeiras cadeiras, porque, tipo, se eu sento lá atrás, é aula... Em vão. Eu venho só para responder chamada. Porque qualquer coisa me distrai. O simples fato de alguém estar conversando atrás de mim, Tipo, já fico puta da vida e já dá vontade de jogar a carteira pra cima, né? Porque já perde o meu foco total, assim. Só da pessoa tá, às vezes, batendo a caneta. Meu Deus, eu fico com muita raiva (TL).

Tem coisa que eu não tipo, parece que eu tô lendo parece que eu tô lendo daí eu tenho que voltar várias vezes, às vezes várias e várias vezes, isso é falta de atenção mesmo (FC).

Eu consigo focar em 10 minutos. Depois eu tenho que levantar, fazer alguma coisa, pegar um ar. Aí depois eu sento de novo, vou mais uns 15, 20 minutos, daí vai indo. Se eu sentar e ficar o dia inteiro revisando tudo, aí no final eu não lembro de nada. É a mesma coisa de jogar no lixo, assim. Então eu tenho que sentar, fazer um pouco, daí alimentar e fazer outra coisa. Porque eu perco minha atenção assim muito rápido (TL).

As narrativas mencionadas anteriormente são comparáveis àquelas obtidas na pesquisa de mestrado realizada pela pesquisadora (Schwarz, 2020). Naquela ocasião, os participantes expressaram desafios relacionados à concentração, ao foco e à gestão do tempo. Nos relatos desta pesquisa, destaca-se a dificuldade em manter a atenção e a propensão à dispersão. Um dos participantes apresenta diagnóstico de TDAH (AF), enquanto outras duas participantes (TL e FC) questionam se também possuiriam esse diagnóstico.

O que chama a atenção, é que os participantes das pesquisas, tanto no mestrado quanto no doutorado, atribuíram seus problemas de desempenho acadêmico, sobretudo, a dificuldades individuais. Essa perspectiva sugere que a origem do problema estaria na pessoa, demandando dela um esforço para ajustar sua atenção e melhorar seu desempenho. No entanto, observa-se a ausência de uma problematização mais ampla que considere o papel do ambiente nesse processo.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo excesso de informações, múltiplas possibilidades e estímulos constantes, muitos dos quais promovem gratificação imediata. Esse cenário favorece a distração e a fragmentação da atenção, tornando

ainda mais desafiador o engajamento em atividades que exigem esforço prolongado, como o estudo e o trabalho. Enquanto os estímulos externos oferecem recompensas instantâneas, o foco na aprendizagem requer dedicação e autorregulação, sendo frequentemente percebido como um processo árduo.

Sobre essa questão, Mainetti (2023) faz uma reflexão importante quando observa uma crescente tendência à medicalização das dificuldades vividas por crianças e jovens, especialmente no que se refere ao diagnóstico de TDAH. Segundo a autora, a contemporaneidade, marcada pelo incentivo à satisfação imediata, pela ausência de limites claros e pela valorização do individualismo, favorece um funcionamento psíquico caracterizado pela hiperestimulação e pela busca incessante por prazer. A presença das novas tecnologias na vida cotidiana modela novas formas de atenção, resultando em um déficit de aprofundamento e na predominância de um foco disperso, voltado simultaneamente a múltiplas demandas.

Eidt et al. (2014) lembram do que defende a PHC: o papel da mediação social no desenvolvimento da atenção voluntária. Essa perspectiva questiona a patologização do não aprender e ressalta que a aprendizagem se dá em um processo contínuo de internalização, dependente das interações sociais. Vygotski (2000; 2001) salienta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores acontece de forma gradual, começando com operações externas que são mediadas por adultos e pelo contexto ambiental até se tornarem internalizadas. A atenção voluntária se desenvolve durante a infância e se solidifica na adolescência, dependendo da forma como os meios educativos estão organizados. Nesse intervalo, ocorre uma transformação qualitativa que é catalisada pela formação de conceitos científicos abstratos, levando ao avanço do pensamento conceitual e à reorganização da percepção, da memória e da atenção. A memória passa a ser influenciada pelo pensamento e pela linguagem, enquanto a atenção se torna mais intelectual e voluntária.

Um dos tutorados relata a distração com smartphones:

Qualquer coisinha me distrai. Vamos supor, tô mexendo... Tenho que fazer isso aqui agora pra entregar, daí pego e mexo no celular, assim, vi que vibrou, vi uma mensagem e daqui a pouco já começo a me distrair com o celular. Outras coisas nada a ver. Mas não é proposital (AF).

Quando os estudantes se envolvem excessivamente com smartphones e mídias sociais, frequentemente desviam sua atenção das tarefas acadêmicas, o que supõe que o uso excessivo dessas tecnologias pode levar ao vício comportamental, afetando negativamente os resultados acadêmicos. Com outra perspectiva fruto de uma metanálise, Kuş (2025), encontrou uma associação negativa fraca, mas estatisticamente significativa, entre desempenho acadêmico e uso de celulares, ou seja, esse tipo de tecnologia exerce uma influência negativa fraca no desempenho, desafiando a percepção comum de que são altamente prejudiciais ao sucesso acadêmico.

Os dispositivos móveis, especialmente os celulares, são elementos mediadores fundamentais na interação social e na rotina acadêmica dos estudantes, facilitando a comunicação rápida e o acesso à informação a qualquer hora e lugar. No entanto, apesar das vantagens percebidas, como a possibilidade de estudar em grupo e consultar colegas e professores, os celulares também apresentam desvantagens significativas. Entre os prejuízos estão a dependência, o potencial de distração e a perda de controle autônomo do uso do dispositivo, que podem impactar negativamente a atenção e o desempenho acadêmico (Pereira; Fonseca, 2024).

Os tutorados frequentemente relataram dificuldades relacionadas à memória, mencionando episódios de esquecimento, como a necessidade de ler repetidamente um conteúdo para retê-lo, esquecer o que foi discutido durante as aulas ou a ocorrência de "brancos".

[...] tenho dificuldade em gravar as coisas, tipo a minha vida é isso, eu tenho dificuldade de lembrar delas, sendo de nome de pessoas e palavras que são comuns no meu dia a dia para minha vida toda assim sempre falei as mesmas palavras agora eu tenho dificuldade de lembrar delas mesma coisa com o nome de pessoa com rosto com conteúdo das matérias, muita dificuldade raciocínio assim, tipo, tipo trava sabe eu acho que tudo isso, tipo sou muito esquecida no geral assim [...] Faz uns quatro anos, tipo, eu sempre tive dificuldade desde criança, sabe? Só que tipo parece que esquecer as coisas faz uns quatro anos porque eu não era assim (FC).

eu não posso dizer que eu registrei tudo que ele falou eu sempre tudo que eu vou fazer eu tenho que olhar o que, como que dá para pegar uma direção, porque eu não consigo assim registrar tudo, eu tenho muita, eu esqueço assim com muita facilidade rápido as coisas, não consigo memorizar tudo (LS)

Me dá um branco que eu esqueço de tudo. E isso eu não tinha. Isso eu percebi que foi logo depois da Covid (AF)

Hu e Hu (2023), analisam a importância da memória de trabalho no desempenho acadêmico, destacando seu papel essencial na criatividade, leitura e competências matemáticas, além de facilitar a compreensão de textos e resolução de problemas. Del-Valle et al. (2024) complementam essa análise ao afirmar que funções executivas, como a memória de trabalho e o controle de impulsos, têm uma relação positiva, embora baixa, com o desempenho acadêmico de estudantes universitários. Contudo, fatores como idade, condição socioeconômica e carga horária de trabalho se mostram preditores mais significativos desse desempenho, indicando que estudantes mais jovens, de contextos socioeconômicos favoráveis e com menos horas de trabalho tendem a ter melhores resultados acadêmicos.

Os resultados da pesquisa de Del-Valle et al. (2024) trazem uma importante reflexão: a dificuldade de memória relatada pelos tutorados pode estar mais relacionada às condições ambientais e contextuais em que essas pessoas estão inseridas, do que a uma verdadeira dificuldade cognitiva. Entender esses fatores é essencial para uma análise mais completa das dificuldades acadêmicas, pois evidencia a importância de levar em conta o contexto social e ambiental como elementos que influenciam o desempenho.

Vygotsky (2001) afirma que a experiência e o ambiente influenciam diretamente a formação da memória e o desenvolvimento do pensamento. No início, o pensamento da criança é concreto, mas, ao longo do crescimento, passa por transformações significativas, especialmente na adolescência, quando a relação entre memória e pensamento se inverte. Na primeira infância, a memória é central, influenciando fortemente o pensamento, que muitas vezes se reduz a lembrar experiências passadas. Na adolescência, essa relação se inverte: recordar se torna um processo de raciocínio lógico, onde a memorização se concentra em estabelecer e buscar relações lógicas. A memorização mediada, que envolve o uso de signos e instrumentos, mostra que a memória se torna mais complexa e interligada com outras funções psíquicas. O ambiente sócio-histórico fornece os estímulos e os signos que a pessoa utiliza para desenvolver sua capacidade de memorização e pensamento lógico.

Considerando a lógica proposta por Vygotsky (2001), em um ambiente repleto de informações, muitas vezes conflitantes, a memorização e a organização do pensamento se tornam desafiadoras, especialmente para os estudantes que devem conciliar trabalho, estudos e vida pessoal. Essa complexidade aumenta em um

contexto globalizado, onde as tecnologias geram estímulos constantes e a necessidade de se manter atualizado. A sobrecarga de informações e atividades podem levar a esquecimentos frequentes, que tem pouca relação com limitações cognitivas, mas possui forte relação com as condições socioculturais em que as pessoas estão inseridas.

Os relatos dos tutorados indicam que a memorização, a distração e a falta de atenção impactam negativamente o processo de compreensão do conteúdo das aulas, o que prejudica o aprendizado de novos conceitos e a aplicação prática do conhecimento.

E como que é... Quando eu tenho exercícios igual no AVA, eu acabo perdendo na leitura. Tenho que ler três, quatro vezes para entender (AF).

conseguir esse foco sabe é difícil eu começar a entender as coisas, tipo, eu fui fazer uma revisão dos meus estudos no domingo pensei a vai levar uns 40 minutos, eu levei três horas quase 4 horas fazendo sabe eu não conseguia raciocinar uma coisa simples assim, sabe (FC).

Tutor 1: Qual a sua maior dificuldade no sentido da Leitura que você falou?
LS: No sentido da Leitura é a compreensão de tudo (LS).

[...] só que chega na hora, não sei se é nervoso, não sei, eu leio ali, releio, tipo, eu acho que primeiro que é uma, depois eu releio, não, é outra daí, acabou, é a interpretação, não sei. [...] E como que é... Quando eu tenho exercícios igual no AVA, eu acabo perdendo na leitura. Tenho que ler três, quatro vezes para entender (AF)

Como eu estou no EAD eu tenho que mandar para um tutor pedir a minha explicação e é bem secona assim, é naquela base que eu tenho que fazer a minha atividade, responder, fazer os exercícios e eu não estou tendo a certeza da explicação e eu acabo meio confundindo. Às vezes eu acho que é uma coisa, mas é outra. É mais a interpretação minha também (AF).

Silva et al. (2022) afirmam que dificuldades de compreensão de textos e das aulas é frequentemente herdada do Ensino Básico, o que impacta no desempenho dos alunos no ambiente universitário. Fin e Wenzel (2024) explicam que a leitura tem grande potencial para a constituição da aprendizagem do sujeito, principalmente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, permitindo a apropriação da linguagem e dos conceitos científicos.

Para a melhor compreensão de conceitos é importante o desenvolvimento do hábito da leitura (Fin; Wenzel, 2024). Vygotsky (2001) argumenta que o conhecimento científico resulta da evolução cultural da sociedade e é mediado por ferramentas culturais como a linguagem e símbolos, permitindo que os estudantes conectem os

conceitos do mundo exterior com suas próprias percepções. Explica, ainda, que a apropriação da linguagem capacita os estudantes a empregar termos e conceitos científicos, conectando-os com seu dia a dia e atribuindo novos significados, enfatizando que o desenvolvimento dos conceitos científicos ocorre por meio da interação social e da mediação educacional.

Outro ponto de dificuldade encontrado pelos tutorados, se refere ao raciocínio lógico-matemático. De acordo com López (2015), existem obstáculos consideráveis no aprendizado de matemática, com mais de 50% dos alunos demonstrando desempenho insatisfatório. As causas envolvem lacunas na educação básica, bem como a ausência de competências essenciais, como a resolução de problemas matemáticos e o raciocínio lógico e abstrato. Ainda segundo o autor, a maior parte dos estudantes apresenta um coeficiente intelectual médio, com poucos se destacando em níveis mais altos. A inteligência se revela um fator importante na previsão do desempenho acadêmico, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades em raciocínio lógico e abstração.

eu já fiz matemática aplicada e matemática financeira. Mas por conta da grade eu tenho que fazer a básica e eu nem lembro. Eu estou tendo muita dificuldade (AF)

Eu tenho dificuldade em cálculo, eu decorei para prova e eu tinha certeza, tipo eu fiz assim na corrida, só que assim. Ou decoro o cálculo ou decoro a pergunta. Eu não aprendo entendeu? Esse é meu defeito: cálculo. [...] eu só decorava os cálculos, mas eu não aprendi, entendeu? (FC).

Na pesquisa realizada por Lima e Oliveira (2023), os participantes reconheceram que enfrentaram desafios com a matemática na educação básica, os quais se estenderam até o ensino superior. Outros, por sua vez, desenvolveram obstáculos em relação à disciplina ao longo do ensino superior. Xavier et al. (2023) explicam que devido à dificuldade que os alunos têm com a matemática básica, seja eles provenientes da educação básica pública ou privada, essa lacuna resulta em evasão, abandono ou em elevados índices de reprovação nas matérias relacionadas no ensino superior. Em concordância, Menez e Lima (2021) relatam que muitos alunos ingressantes no curso superior apresentam dificuldades com conhecimentos básicos de matemática, resultado da falta de compreensão dos significados e operações básicas. Alertam que esses problemas podem levar a um alto índice de desistências e afetar a qualidade profissional dos formados.

Vygotsky (2001) destaca a importância da linguagem na formação do pensamento e na mediação do conhecimento. A matemática é uma linguagem fundamental para o desenvolvimento do pensamento lógico e de habilidades de resolução de problemas. Por meio da linguagem matemática, os estudantes são capazes de formular conjecturas, conceitos e generalizações. A exploração dialógica de situações-problema, que envolvem padrões numéricos e geométricos, permite a produção de significados e o desenvolvimento do pensamento matemático.

Em síntese, a análise do código “dificuldades cognitivas e de aprendizagem” revela que problemas especialmente relacionados à atenção, memória, compreensão de textos e raciocínio lógico-matemático são impactados por fatores individuais e, principalmente, contextuais. Os tutorados enfrentam frequentes problemas de distração, agravados pelo uso excessivo de tecnologias, o que está em linha com a literatura sobre o tema. As premissas de Vygotsky (2000; 2001) enfatizam a relevância do ambiente e das interações sociais no desenvolvimento de funções psicológicas superiores, defendendo que o ambiente pode afetar mais as dificuldades de atenção e memória do que limitações cognitivas. A era atual, repleta de informações e estímulos, contribui para a dificuldade de manter o foco. Além disso, a medicalização das dificuldades de aprendizagem pode desviar a atenção da necessidade de uma abordagem que considere o ambiente e práticas educativas. A análise do código também aponta que os desafios em raciocínio lógico-matemático e compreensão de conteúdos têm raízes desde a educação básica, destacando a importância de se trabalhar para a qualidade do ensino nessa fase.

6.2.2 Estratégia de Estudos

O código Estratégia de Estudos possui apenas um código-filho, o Métodos de Estudo. Entre os métodos mais usados, os tutorados relatam a utilização de videoaulas, a escrita do conteúdo lido, revisão de áudios de aulas gravadas, leitura em voz alta, como ilustram os relatos abaixo:

eu vou fazer um almoço eu coloco com fome escuto vídeo aula entra no ônibus escuto vídeo aula. Eu todo mundo tô tipo no banho, eu tenho o tempo inteiro tentando estudar, então o que eu tenho de recurso eu vou fazendo sabe? [...] Eu ficava eu colocava um vídeo para tocar enquanto eu fazia alguma coisa e se eu sempre faço eu gosto de fazer isso sabe no sofá na cama deitada. (FC).

Eu acho que falar em voz alta vai me ajudar. O que me ajuda muito também é o chat, porque às vezes no Google, às vezes eu tô com pressa pra entender alguma coisa que eu tô lendo, não posso até eu pesquisar ir num site e ler e achar um site certo, né? Eu uso o chat GPT pra fazer umas perguntas bestas, assim, que vem na minha cabeça, assim, tipo, mas como é que acontece isso? (FC).

[...] então, eu escrevo muito, quando eu tô estudando eu procuro escrever muito porque escrevendo eu vou saber entendendo melhor, só ler eu leio e pode passar por isso que eu tô lendo um livro agora que chama atenção que é para ver se na, nas matérias eu consigo também ler e registrar, porque tem um monte de coisa que é muita informação, muita coisa e eu perco e me perco (LS).

O que tá me ajudando mais é em voz alta, pra mim mesmo (AF).

Eu fui pesquisar, tipo assim, métodos de estudo. Daí eu já tentei através de resumo, através de estudo dirigido, assim, sabe? Estudo dirigido e assistir videoaulas. Agora eu tô tentando um método assim, que na sala de aula eu gravo a aula, eu gravo o que a professora tá falando e presto atenção. anoto se eu acho que tem alguma coisa que eu devo anotar que ela não falou e presto atenção. E aí, chego em casa e daí reviso a aula, escuto de novo a aula e daí anoto com calma os pontos que eu acredito que sejam positivos. Que seja o que vai cair na prova, o que eu preciso saber, alguma coisa assim. Agora eu tô fazendo assim, vamos descobrir (TL).

Alguns tutorados, como FC tenta decorar o conteúdo:

Eu tenho dificuldade em cálculo, eu decorei para prova e eu tinha certeza, tipo eu fiz assim na corrida, só que assim. Ou decoro o cálculo ou decoro a pergunta tipo decora não eu tipo eu decoro. Eu não aprendo, entendeu?

Os dados obtidos dialogam com a literatura sobre estratégias de estudo. A revisão realizada por Dassow e Vieira-Santos (2021) apontam que as habilidades de leitura e estudo dos universitários estão abaixo do esperado, o que pode contribuir para a alta evasão escolar e a diminuição da motivação. Os tutorados, a exemplo de FC e AF, relatam dificuldades em relação à compreensão do que estão lendo.

Dassow e Vieira-Santos (2021) também explicam que práticas de estudo frequentemente adotadas pelos estudantes são de baixa eficácia e isoladas, tais como estratégias de leitura (grifo/sublinhado, releitura, imagem mental, resumos e palavra-chave mnemônica), como pode-se observar nos relatos dos tutorados acima. Por outro lado, as estratégias que envolvem ferramentas digitais têm se mostrado promissoras como metodologias autorregulatórias, visando tornar mais efetivo o processo de aprendizagem (Araújo; Nóbrega, 2023). Ferramentas digitais são citadas por TL e FC.

Conforme os dados obtidos por Martins e Santos (2019), a maioria dos estudantes recorre a estratégias de autorregulação cognitiva e metacognitiva, que abrangem táticas gerais para o processamento de informações, como a repetição por meio da fala e da escrita; a realização de conexões entre o novo conteúdo e aquele que já domina; a organização do material, como a elaboração de tópicos; além de abordagens mais amplas, como definir metas de estudo, reconhecer dificuldades e modificar hábitos de aprendizagem. Embora os alunos se sintam capazes de interagir com os colegas, fazem uso menos frequente das estratégias de autorregulação social, como o estudo em grupo e a solicitação de ajuda a colegas e professores (Martins; Santos, 2019), o que é visto no grupo de tutorados dessa pesquisa – somente LS recorre a ajuda de colegas:

Pedi à B. para revisar meu texto, e ela achou ótimo. Esse apoio das colegas da faculdade é muito valioso para mim (LS).

Cada pessoa possui um estilo próprio de aprendizagem e estudo, sendo essencial que se identifique quais estratégias são mais eficazes para si e quais não produzem os resultados esperados. Essa perspectiva está alinhada com as contribuições de Zaretsky (2015, 2016, 2021), que enfatiza a dificuldade que muitos alunos enfrentam ao tentar compreender a origem de seus desafios acadêmicos. Segundo o autor, frequentemente os estudantes reconhecem que possuem dificuldades, mas não conseguem localizar com precisão suas causas, ou o epicentro do problema, como o autor mesmo coloca.

Dessa forma, torna-se fundamental um processo de reflexão que possibilite a identificação do epicentro do problema. Ao ter essa compreensão, o estudante adquire maior consciência sobre os aspectos que necessitam de ajuste, seja na organização do estudo, na metodologia utilizada ou na forma como assimila o conhecimento. Esse processo reflexivo permite, então, a construção de um plano de ação direcionado, baseado nas necessidades específicas do indivíduo, aumentando as chances de encontrar estratégias eficazes para seu aprendizado.

6.2.3 Relações Interpessoais e Apoio Social

Neste código estão incluídos os subcódigos “Colaboração Tutor-Tutorado”, “Relacionamento Familiar” e “Interação e Apoio Social”.

6.2.3.1 Colaboração Tutor- Tutorado

Os tutores desempenham um papel importante ao fornecer suporte emocional e prático. A empatia demonstrada pelos tutores foi um fator determinante para a boa relação tutor-tutorado, proporcionando um ambiente de apoio e compreensão.

Na relação tutor-tutorado, os tutores atuaram como mediadores do processo de aprendizagem, assumindo o papel de indivíduos mais experientes, conforme proposto por Kholmogorova e Zaretsky (2011), Kholmogorova et al. (2019), Zaretsky (2007, 2008), Zaretsky e Ageeva (2021) e Zaretsky e Nikolaevskaya (2019). No entanto, um aspecto relevante desse contexto é que os tutores também eram estudantes, ou seja, eram pares dos tutorados. Essa configuração favoreceu uma maior aproximação entre os envolvidos, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das dificuldades e necessidades dos tutorados. Observou-se que os tutores frequentemente validavam as experiências e percepções dos tutorados, expressando reconhecimento e empatia em relação aos desafios enfrentados, como é possível perceber abaixo:

Tutor 1: Lembre-se que, mesmo não atingindo todas as metas agora, você pode continuar aplicando essas estratégias nos seus estudos. Não se frustre achando que fracassou; o importante é continuar tentando e estabelecendo novas metas. Você fez o que pôde, e isso é o mais importante.

Tutor 1: O que que a gente vai fazer eu vou tirar foto tá esse aqui para eu ter uma ideia e no próximo encontro a gente vai fazer as outras metas não são muitas é mais uma, duas ou três tá bom? E você vai levar isso aqui para casa, eu gostaria muito que você já começasse a botar em prática sim, se você conseguisse. Tá bom?

L.S: Eu tô indo bem até né?

Tutor 1: Você tá indo ótima, LS. Você tá indo muito bem. Eu estou orgulhosa de você, desde o primeiro dia até hoje já deu para perceber a sua mudança até da forma como você se enxerga da forma como você se vê.

Tutor 3: Eu super te entendo, porque eu sou bem assim também. Tipo, eu começo num negócio, daí vai. Aí, de repente, tipo... Sei lá, eu penso em alguma coisa, eu vou ver e tal. Aí, de repente, já tô em outra coisa, daí já tô em outra coisa. Daí, quando me dá um estalo, eu falo... Nossa, mas eu tava fazendo outra coisa. Tipo, eu não terminei de fazer o que eu tava fazendo. Eu vou lá e volto.

TL: É bem assim mesmo.

Tutor 3: Mas é desse jeito. E... Você consegue, né, você comentou ali sobre as tentativas, como que você acha que você consegue absorver melhor, tipo, o conteúdo? Assistindo, ouvindo, lendo, escrevendo?

TL E sempre quando a gente pergunta pra outras pessoas, tipo assim, quais são os pontos positivos da TL? Perguntar pra uma amiga minha, ela vai saber

falar muito mais do que eu, né? Ela vai ter muito mais o que falar do que eu falar meus pontos positivos.

Tutor 3: Mas é isso, é uma reflexão bem válida. Às vezes a gente se pergunta por que eu consigo reconhecer tão bem as conquistas dos outros, mas quando eu paro para olhar para as minhas conquistas parece que fica muito difícil, parece que eu não consigo dar o mesmo valor. pra isso, sabe? E querendo ou não, a gente tira um valor nosso também, né? Como se, ah, essa conquista é minha, tipo, eu não consigo reconhecer esse valor.

TL: Ou se fosse outra pessoa, ia ser melhor, né?

A empatia se mostrou fundamental para fortalecer o vínculo na interação e promover um ambiente mais acolhedor e colaborativo no processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisadora orientou que os tutores deveriam conduzir o trabalho com os tutorados evitando fornecer dicas diretas, de modo a evitar que a resolução dos problemas ocorresse de forma meramente intuitiva ou acidental. O objetivo era promover um diálogo reflexivo entre tutor e tutorado, permitindo que este último desenvolvesse maior consciência sobre sua própria situação. Nesse sentido, a mediação realizada pelo tutor deveria estimular a reflexão, favorecendo a construção ativa do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia do tutorado no processo de aprendizagem. Segundo Zaretsky e Zaretsky (2015), a reflexão da própria prática consiste em reconhecer os diferentes modos de atuação, sejam eles eficazes ou não, suas motivações, o sentido do que se faz, a posição ocupada, bem como os instrumentos e maneiras de agir. No âmbito da TAR, essa reflexão é um elemento fundamental para promover a posição de sujeito.

Abaixo alguns diálogos entre tutores e tutorados:

AF: Aqui, nessa aqui, eu não sei se entra aqui. Aqui do lado, tá lendo, escreve assim. Ah, tá. Ah, não tem ponto negativo, agora eu vi. É... Ansiedade, aqui ó, escreva os pontos fortes que eu quero desenvolver...

Tutor 2: No sentido de saber lidar com essa ansiedade? Então pode colocar, lidar com a ansiedade. Em quais sentidos assim, me dê alguns exemplos.

AF: Vamos supor, eu tenho umas coisas a receber agora que eu voltei do serviço e tenho uns projetos também que eu vou ter que retomar lá. [...].

Tutor 2: Como que tu acha que isso impacta na tua vida acadêmica, assim? Você acha que impacta de alguma forma?

Tutor 2: Então você consegue ver uma ligação entre essa questão de prazer e a questão de persistência, assim, no sentido de como as coisas não são tão prazerosas você acaba deixando elas de lado?

AF: Pode até ser, pode até ser, porque assim, pensando na faculdade, eu também pensei, porque assim, ser bem sincero, estudar ali não é legal.

AF: Eu coloco... Terminar a faculdade? Colocar a faculdade.

Tutor 2: Legal. Como vai fazer, como fazer? Como você vai conseguir chegar a esse objetivo?

AF: Aqui como fazer? Estudando e ir até o final.

Tutor 2: Beleza, só que agora vamos tentar colocar de modo mais concreto.

Tutor 2: Podemos talvez terminar essa da faculdade e aí embaixo a gente vai colocar. Quando? Quando você vai estudar? Pense em algo assim, bem realista, sabe? No sentido de... Por exemplo... Isso é um exemplo!. No sábado, eu tenho sábado todo livre em casa.

AF: Então, por isso que eu estava pensando no final de semana, no sábado, porque domingo é o dia pra ficar com a família. Eu pensei no sábado. Eu ia colocar final de semana aqui.

Tutor 2: É, justamente isso. É questão do... Realmente algo concreto, assim.

TL: O que? O que vai fazer. Minha meta. Minha meta é terminar o curso e sumir da faculdade.

Tutor 3: Então, aí vai ser legal você pensar em metas que sejam bem realistas, coisas que você realmente consiga fazer, consiga cumprir.

TL: Dentro do meu plano de estudos, por exemplo assim, minha meta é estudar todo dia, por exemplo, 15 minutos de cada matéria, tipo isso.

Tutor 3: Isso, aí você precisa ver, dentro da sua realidade hoje, do teu tempo, essa meta é possível?

TL: Sim, dá pra tipo, não sei se todas as matérias, mas dá pra ir separado durante a semana, estudar meia hora por dia de duas matérias.

A abordagem adotada pelos tutores baseava-se no uso de perguntas e afirmações reflexivas, que estimulassem a reflexão do tutorado sobre sua própria aprendizagem. Esse método foi considerado o mais adequado, pois evitava respostas prontas e promovia um processo de tomada de consciência. Nesse contexto, a noção de ajuda reflexiva-empática, conforme proposta por Zaretsky e Ageeva (2021), tornou-se central. Esse conceito refere-se a um suporte que combina um componente reflexivo e um componente empático, que contribui para a regulação emocional.

Claro que ajudas instrumentais também aconteceram. Por exemplo, o Tutor 2 ensinou AF a recorrer ao Chat GPT quando não conseguia entender um texto; o Tutor 3 propôs o método Pomodoro⁹ para TL; e a Tutora 1 entrou no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) junto com LS para ajudá-la na compreensão da plataforma, como é possível visualizar abaixo:

Tutor 1: Eu quero ver se no próximo encontro eu acesso o AVA com você, a gente vai junto olhando. No que você tiver dificuldade, eu vou estar esclarecendo, então você consegue realizar os trabalhos e provas sem muita dificuldade também, né?

⁹ O método Pomodoro é uma técnica de gestão do tempo que visa aumentar a eficiência e o foco. Desenvolvida pelo italiano Francesco Cirillo (Cirillo, 2019), essa metodologia estabelece um período de 25 minutos dedicado a cada tarefa, seguido por uma pausa de 5 minutos. Após completar quatro ciclos de 25 minutos, é recomendado fazer uma pausa mais prolongada, que pode variar entre 15 a 30 minutos.

O estabelecimento de vínculo também é fundamental no processo de assistência, conforme é demonstrado abaixo:

vai se formar daqui um ano? Vou contratar você de psicóloga. De verdade, eu já fui várias psicólogas e eu gostei bastante de você. Nem de perto alguém se esforçou assim (FC).

L.S: Na verdade. A oportunidade que a gente tem de conversar e de falar sobre a gente já abre um pouquinho assim os canais para a gente poder ressignificar, reorganizar sabe e olhar com outros olhos (LS).

A interação entre o tutor e tutorado precisa, portanto, ser afetiva, para então identificar erros e recursos disponíveis. Para ser eficaz, a assistência deve apoiar a posição de sujeito do tutorado, respeitar a cooperação e a compreensão mútua.

6.2.3.2 Relacionamento Familiar

Os tutorados enfrentam problemas familiares que afetam seu desempenho acadêmico, como conflitos com pais e irmãos. Problemas familiares podem criar barreiras emocionais e psicológicas que dificultam o foco e a motivação dos tutorados. Zaretsky e Nikolaevskaya (2019) entendem que, frequentemente, os maiores desafios aparecem fora do contexto acadêmico, surgem na vida pessoal. FC trabalha em uma loja com a irmã, LS começou a fazer o curso de Tecnologia em RH por influência do filho e da nora e são eles que pagam a sua faculdade. AF perdeu cinco pessoas da família por conta do COVID 19 e nessa época já estava cursando a faculdade.

[...] minha família, se eu falar que tá ruim alguma coisa, tipo eles vão falar então saia, ah então desista, então tipo assim, parece que eles estão torcendo para você se ferrar, entendeu? [...] Porque a minha irmã mesmo falava, você é muito lerda você isso, você é aquilo, nunca vi uma pessoa desse jeito, você não vai parar em lugar nenhum e não sei o que. Ela vivia falando isso então tipo, eu acho que meio que aprendi, parece que eu aprendi porque não tinha outra opção, tipo eu tô lá faz tempo então parece que sou retardada que não aprenderia (FC).

[...] eu entrei fazer RH por influência da minha nora. não foi o que eu escolhi entende? Eu sempre quis fazer psicologia. [...] nem fui atrás, nem fui eu que fiz a matrícula, quem fez a matrícula lá foi da minha nora. Ela era professora lá e ela falou você vai gostar. Pelo menos vai ocupar sua mente e tal (LS).

Eu consegui estudar, assim, a trancos e barrancos em casa, porque meu pai, ele pegava o caderno meu, se via que minha letra estava feia, rasgava o meu caderno e jogava na parede, e mandava fazer tudo de volta. Era desse jeito. E depois eu descobri que ele tinha problema, teve problema também [o pai tinha dislexia também] (AF).

Eu perdi 5 pessoas da minha família. Eu perdi meu pai, minha avó, duas tias, prima (AF).

Em uma revisão integrativa de literatura, Gonçalves; Almeida (2024) indicam que vínculos afetivos positivos, coesão familiar e apoio parental contribuem de maneira benéfica para o desenvolvimento dos estudantes no ensino superior. Por outro lado, conflitos familiares e vínculos disfuncionais estão associados à insatisfação e dificuldades no desenvolvimento psicossocial. Mesmo com a maior autonomia na faculdade, os pais desempenham um papel de apoio importante para os estudantes, pois aspectos positivos da família contribuem para o bem-estar, resultando em menos sintomas de depressão e consumo de álcool (Braun et al., 2024).

Os relatos mostram que as dificuldades familiares impactam a trajetória acadêmica dos estudantes, afetando sua motivação, autoestima e bem-estar emocional. As experiências compartilhadas pelos tutorados revelam que os desafios vão além do centro universitário e incluem relações familiares que podem ser tanto um suporte quanto uma fonte de estresse. A literatura confirma que um ambiente familiar acolhedor favorece um percurso acadêmico mais estável, enquanto a falta de apoio e conflitos podem aumentar a vulnerabilidade emocional (Braun et al., 2024; Gonçalves; Almeida, 2024). Assim, é preciso considerar o papel da família na vida acadêmica do estudante para desenvolver estratégias de assistência mais assertivas entre os estudantes.

6.2.3.3 Interação e Apoio Social

Alguns tutorados relataram a ausência de amigos próximos e um suporte social limitado na faculdade (FC, LS), o que pode aumentar a sensação de isolamento e dificultar o enfrentamento de desafios acadêmicos. LS sentiu dificuldade em relacionar-se porque seu curso é à distância – ela queria interagir, porém não conseguia resposta até que fez amizade com uma colega. TL possui dificuldades em relacionamento com colegas, principalmente quando tem trabalho em grupo.

Amigo eu não tenho não. Eu tenho muito colega. Assim pessoas que eu conversei. Tipo me afastei de quem eu tava no ano passado e esse ano já tô conversando com outras pessoas, mas não tem tipo, achei na faculdade e ficar com alguém, eu gosto de ficar sozinha (FC).

Com ela eu tenho esse vínculo, com o grupo eu quase nem falo, mas com ela eu tenho esse vínculo sabe, às vezes eu tenho alguma dúvida, até para preencher alguma coisa, ela me ajuda, ela tem muito boa vontade sabe, é muito querida. Então eu tô começando a deslanchar é um processo (LS).

O mais desconfortável é que as pessoas não querem fazer o trabalho. Você tem que ficar, sabe, “fulano já fez isso, fulano já fez aquilo?” Igual, a gente tem o PI [Projeto Integrador], eu e mais duas meninas. Até agora ninguém decidiu nem o tema do PI. A gente só tem mais dois encontros. [...] Aí o que eu fiz esse final de semana? Eu já decidi o tema, eu sozinha, e já fiz os tópicos do que vai ser. Só que daí tem uma pessoa lá que nem responde. E a outra menina só, tipo assim, ela fala o que eu já falei, sabe? Com outras palavras. Porque ela não tem opinião. Entendeu? Então ia ser muito mais fácil se eu estivesse fazendo sozinha, porque daí eu já tinha terminado, pra entregar pra professora no próximo encontro pra ela corrigir, né? (TL).

De acordo com Braun et al. (2024), estudantes que não recebem apoio social adequado de seus colegas geralmente manifestam um maior número de sintomas de depressão e ansiedade. A presença de suporte emocional dos amigos e um forte senso de pertencimento são fatores que influenciam muito a saúde mental dos estudantes, já que níveis elevados de ansiedade podem afetar de forma negativa o desempenho acadêmico. Os autores também ressaltam que estudantes que buscam se socializar costumam se adaptar de maneira mais eficaz, enquanto aqueles que se esquivam de interações enfrentam problemas como baixa autoestima e dificuldades diversas. Percebe-se esse comportamento de esquiva em FC e TL.

Zaretsky (2007, 2008, 2013, 2015, 2016, 2020, 2021) enfatiza, em seus textos, a importância da colaboração e da interação como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano. No contexto da TAR, destaca-se o papel da pessoa mais experiente no auxílio às dificuldades dos estudantes, ressaltando a mediação como um fator essencial no processo de aprendizagem. No entanto, sua abordagem não se restringe apenas à relação pessoa mais experiente-aluno, mas também ressalta a relevância das interações sociais entre os próprios estudantes. Essa perspectiva está em consonância com os princípios da PHC, que atribui um papel central às relações interpessoais no desenvolvimento humano.

6.2.4 Aspectos Afetivos

O código "Aspectos Afetivos" abrange a dimensão emocional e psicológica das experiências dos estudantes, destacando como as emoções influenciam

diretamente o desempenho acadêmico. As falas revelam que as emoções negativas, como ansiedade, medo, tristeza e raiva, são comuns entre os estudantes com baixo desempenho e podem contribuir para a falta de motivação, dificuldades de concentração e uma percepção negativa de suas próprias habilidades.

Na pesquisa de mestrado da autora desta tese (Schwarz, 2020), verificou-se que os aspectos afetivos são essenciais nos estudos da TAR, pois desencadeiam reflexões sobre as causas das dificuldades acadêmicas e impulsionam a tomada de decisões para resolvê-las. Sem emoção, as ações se tornariam mecânicas, e os resultados de aprendizagem e desenvolvimento não seriam perceptíveis. Como conclusão, a pesquisa de Schwarz (2020) identificou que emoções negativas, resultantes de baixo desempenho, geram comportamentos como desmotivação e procrastinação, enquanto emoções positivas, oriundas do reconhecimento de habilidades, promovem motivação, compromisso e autoconfiança.

Como subcódigos ou “códigos filho” dos Aspectos Afetivos, nesta pesquisa de Doutorado foram encontrados:

- Emoções e sentimentos
- Autoavaliação positiva
- Autoavaliação negativa
- Autorregulação emocional
- Minimizar o lado positivo
- Reflexões, sentimentos e crenças sobre si
- Interesse
- Faculdade como realização de um sonho

Os códigos que tiveram maiores números de citação são os três primeiros da lista acima: emoções e sentimentos com 73 citações; autoavaliação positiva com 48 citações e autoavaliação negativa com 21 citações. Esses três códigos serão explorados a seguir:

6.2.4.1 Emoções e Sentimentos

As emoções são influenciadas pelo contexto sociocultural e histórico do ser humano, configurando-se como processos dinâmicos em constante transformação. Cada indivíduo vivencia suas emoções de forma única, o que gera uma compreensão

qualitativa da realidade a partir de experiências pessoais. As emoções estão interligadas a outras funções psicológicas, desempenhando um papel importante na formação da personalidade e nas interações sociais. Elas afetam como percebemos o mundo e nossa própria existência (Faria; Camargo, 2024).

As emoções e sentimentos que são mais citadas durante as falas dos tutorados são: a ansiedade, o medo, a insegurança, a tristeza, o desânimo, a raiva, a frustração, a determinação e a esperança.

Quanto à ansiedade, os tutorados relataram sentir ansiedade em diversas situações, como durante provas, apresentações e no ambiente acadêmico em geral. A ansiedade é frequentemente mencionada como um obstáculo significativo para o desempenho acadêmico como ilustram as falas abaixo:

A ansiedade, sim, foi um obstáculo. Ficava pensando que não iria aprender, já que era muito conteúdo. Preciso me esforçar mais nessa questão de ansiedade (FC).

A ansiedade é uma coisa que sempre me atrapalhou tanto que quando chegou num extremo eu não tava mais tomando Fluoxetina. Aí chegou em um ponto, que eu saí de casa 7 horas da manhã e fui no posto de saúde, assim chorando e daí pedi uma consulta de emergência. Fui no posto e me acolheram né? Eu falei “eu mudei faz pouco tempo para cá, eu não sei como procurar ajuda, mas eu preciso de ajuda”. Eu tô muito ansiosa. Eu não consigo, eu não consigo ser produtiva, eu não consigo me organizar, tava tudo bagunçado aqui, né? (LS).

Eu acho que se eu conseguisse me controlar, acho que um pouco mais a ansiedade, eu acho que eu iria melhor, porque às vezes tem coisas que eu sei. Só que daí eu leio releio. Parece que não está ali a resposta, sabe? Mas eu acho que por causa do nervosismo, da pressa, sei lá, acho que agoniada (TL).

Daí tipo, vivo ansioso também, nervoso, até na hora de dormir, fico martelando as coisas e daí tipo, tô pensando, vamos supor, tô pensando nessa caneta, daqui a pouco vai pro computador, vai pro carro, vai pra casa, vai pra não sei o que. Tipo, viajo. Assim, tipo, e de novo não consigo dormir. Que daí chega a me dar dor de cabeça (AF).

Santiago et al. (2023) realizaram uma revisão integrativa de literatura e os resultados demonstram que os estudantes do ensino superior enfrentam desafios como carga de estudos, altas expectativas, competição e adaptação ao novo ambiente, que podem levar ao agravamento de problemas emocionais. Em uma revisão sistemática de literatura, Soares et al. (2021) sintetizam os resultados de pesquisa que apontam que a ansiedade é um problema comum entre universitários, especialmente prevalente entre mulheres e aqueles com relacionamentos familiares

insatisfatórios. Além disso, os transtornos mentais, de modo geral, aparecem no início da vida adulta e coincidem com o início da formação acadêmica. Ainda com base em sua pesquisa, Soares et al. (2021) alertam que a ansiedade pode levar o estudante a desenvolver estresse psicológico grave, ideações suicidas e outros transtornos, além de afetar negativamente o desempenho acadêmico, dificultando a concentração e a realização de tarefas.

Em uma outra revisão de literatura, Fragelli e Fragelli (2021) resumem pesquisas sobre ansiedade que indicam que uma das maiores origens desse problema é a convicção de que as dificuldades acadêmicas decorrem de uma falta de habilidade natural. Esse dado vai ao encontro do relato dos tutorados sobre os motivos do baixo desempenho: todos falam de dificuldades com concentração, foco e com constantes distrações. Os autores também encontraram resultados que indicam que o neuroticismo se destaca como outro elemento significativo, caracterizando-se por uma dificuldade em gerenciar o estresse, impulsividade, controle emocional inadequado e uma propensão a preocupações excessivas, ou seja, baixa habilidade de autorregulação emocional.

Zaretsky e Nikolaevskaya (2019) explicam que dificuldades de aprendizagem profundas e complexas geram falta de motivação para as atividades educativas, um interesse reduzido em aprender e um estado de desamparo adquirido em relação a essas dificuldades.

Nessa mesma linha, o medo de falhar, de não ser capaz de realizar tarefas ou de ser julgado negativamente é um sentimento comum entre os tutorados. A insegurança em relação às próprias habilidades e ao futuro acadêmico também é recorrente.

Mas é uma coisa que eu me pergunto todo dia, eu tenho muito medo assim [...], tipo eu pago só metade do meu curso, né? Aí eu fico com medo tipo de eu conseguir um estágio, daí o estágio não vai dar para mim pagar o curso porque futuramente a gente é obrigado a fazer estágio, né? Aí eu não sei porque aqui em Curitiba também eu vejo que tem muito veterinário (FC).

[...] eu tenho medo de porque eu me acho incapacitada pra fazer (LS).

Daí eu fico, tipo assim, tenho medo de errar, tenho medo de fazer errado, daí fico nessa, não faço. [...] Eu estou com medo de se eu já ter reprovado, esse que é o problema. Porque eu não consigo fazer nada (AF).

Alguns estudantes expressaram sentimentos de tristeza, desânimo e raiva, muitas vezes relacionados a dificuldades pessoais e acadêmicas. Esses sentimentos podem levar à falta de motivação e ao baixo desempenho.

Eu sempre tento pensar assim, mas no fundo, no fundo se dá um desanimo, né? Porque daí você vê pessoas que às vezes nem vão na aula, pessoas que nem presta atenção, fica. Conversando, tira a nota melhor que a gente (TL).

É porque na realidade eu desanimei muito, porque assim, eu penso muito no próximo, às vezes, até isso que é errado [...]. Eu deixo de me valorizar [...]. Eu coloco as outras pessoas em primeiro lugar e eu sou o último. Eu sempre coloco o certo nas outras pessoas. E às vezes não sei se está me prejudicando ou me boicotando. Isso acontece diariamente. Por isso que acabei me desmotivando mais por conta das pessoas (AF).

[...] só fiquei triste porque a minha nota, assim sabe, porque eu pensava que eu ia ruim, mas não tanto. Eu pensei que ia tirar uns 2,5 e eu tirei 1,3, valia 4 entendeu? (FC).

Tipo, mais com relação a isso, controlar a raiva. Porque eu não consigo segurar. [...] Tem atividades que eu não entendo. Eu fico frustrado. Eu xingo porque eu sou burro, não entendo. Eu xingo tudo assim e largo mão (AF).

De acordo com Vygotsky (2001), as emoções são dinâmicas e se transformam ao longo do desenvolvimento humano. Elas não são apenas restos de reações animais, mas desempenham um papel central na estrutura psicológica da personalidade. As emoções influenciam diretamente as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória, aprendizagem, motivação e comportamento.

Podemos deduzir, então, que emoções intensas podem afetar a capacidade de pensar de forma clara, como por exemplo, o medo extremo pode paralisar a capacidade de tomar decisões racionais. Por outro lado, emoções consideradas agradáveis podem facilitar a aprendizagem e a retenção de informações. Emoções como a alegria e a satisfação podem aumentar a motivação para realizar tarefas, enquanto emoções como a tristeza e a frustração podem diminuir essa motivação.

6.2.4.2 Autoavaliação Positiva

Esse código demonstra que os tutorados reconhecem suas habilidades e qualidades, destacando tanto aspectos pessoais quanto profissionais. A empatia e a dedicação são temas recorrentes, além de mencionarem conquistas significativas, como a conclusão de cursos e a superação de desafios pessoais.

FIGURA 4 – LISTA PARA IDENTIFICAR RECURSOS INTERNOS DO TUTORADO

<u>Conquistas</u>	<u>HABILIDADES</u>
Apartamento	SER ADAPTÁVEL
Sofá	TÉR EMPATIA
Começar faculdade	SER PERSISTENTE
Independência financeira	SER HONESTO
Tér meu primeiro carro	DIRISIR BEM
Habilitação	CUIDAR BEM DOS MEUS BICHINHOS
Tér minha família (pai, mãe e irmão)	LIDERANÇA
CUM	PERSUASÃO

FONTE: A autora (2024).

Zaretsky (2021; 2013) e Zaretsky et al. (2015) enfatizam a relevância de reconhecer os pontos fortes de indivíduos que lidam com dificuldades de aprendizagem. No presente estudo, esses pontos fortes são caracterizados como habilidades e conquistas que foram reconhecidas pelos próprios alunos. A identificação desses aspectos auxilia na elaboração de um plano de ação voltado para a superação das dificuldades, permitindo que o tutorado perceba seus próprios recursos e identifique estratégias já existentes para enfrentar os desafios. Ademais, esse processo reforça a percepção de autoeficácia e instila um sentimento de esperança, evidenciando a real possibilidade de superar as dificuldades.

Em resumo, os tutorados elencaram que as principais características mencionadas incluem pontos fortes da personalidade, habilidades e conquistas:

Eu tenho empatia sou uma pessoa humilde. Deixa eu ver mais. eu sou focada sou determinada tipo assim, tipo assim, se eu for fazer alguma coisa, eu tenho que fazer o melhor que eu consigo até melhor que as pessoas possam esperar eu sempre tento fazer isso. Sabe? [...] honesta sincera trabalhadeira amorosa (FC).

Organizada, dedicada, comprometida, sensível, humana, corajosa, forte, empática, amorosa, verdadeira, amiga, fiel. Trabalhadeira, é o que minha avó fala trabalhadeira é coisa de vó, né? (LS).

Persistência, estou tentando terminar a faculdade depois de tantos anos. Proatividade, deixa eu ver. Proativo, na verdade, se eu vejo alguma coisa ali, eu não espero, eu vou aí e faço. [...] Tenho habilidade em falar. Tenho bons argumentos, não? É, porque no meu serviço eu tenho bons argumentos, eu retenho os clientes. Vou colocar aqui que eu sou amoroso também, sou muito... É porque eu sou muito família, né? Eu sou muito... Vou colocar amoroso (AF)

É, eu sou uma pessoa que eu não desisto. Eu posso estar lá assim, olha... Tanto que eu terminei a outra graduação, que eu fiz um tecnólogo, né? Eu

terminei por terminar, porque eu não ia trabalhar na área, eu não ia fazer isso da minha vida. E sabe quando você termina só porque, tipo assim, comecei e agora eu vou terminar? [...] Sabe? Eu sou bem persistente com as coisas, eu não sou de desistir fácil, não (TL)

Por mais que os tutorados tenham relatado vários pontos positivos à próprio respeito, essa tarefa não foi uma tarefa simples, pois em muitos casos os estudantes não reconheciam uma característica como ponto forte. TL, por exemplo, precisou de dois encontros para identificar suas características.

[...] Eu sou inteligente. Eu achei uma palavra meio forte inteligente (FC).

TL: Não, eu acho que não é uma conquista. Eu tenho mais como minha obrigação.

Tutora 3: Mulher, vamos ver mérito nas suas coisas!

TL: Fiquei feliz tudo. Mas Ah, eu não fiz mais com minha obrigação, né? Estou pagando para tirar nota, ainda não tira? (TL).

Eu acho que conquista é uma coisa assim. Muito. Uau, né? Coisa assim que você fala, meu Deus, como que eu fiz isso. [...] Não sei porque, para mim, conquista é uma coisa que é muito grande assim, uma coisa assim que todo mundo ia... que qualquer um que te conhecesse, ia falar, “meu Deus, ó, TL conseguiu”. Eu acho que conquista é mais esse nível assim na minha cabeça. (TL).

É importante, desta forma, considerar os recursos já disponíveis no repertório do indivíduo, bem como compreender o erro não como uma limitação, mas como um elemento essencial para a identificação e superação das dificuldades. Nesse sentido, o erro não deve ser interpretado de forma negativa, mas sim como uma oportunidade para aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados. Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer tanto os pontos fortes do indivíduo quanto os aspectos que ele percebe como falhas, ressignificando essas dificuldades como ferramentas para a construção do aprendizado e do desenvolvimento (Zaretsky, et al. 2020; Zaretsky, 2007; Zaretsky; Gordon, 2011).

6.2.4.3 Autoavaliação Negativa

O código Autoavaliação Negativa contém citações dos tutorados, que expressam sentimentos de inadequação, baixa autoestima e falta de confiança em

suas habilidades. Eles compartilham experiências de se sentirem incapazes, criticados por familiares e colegas.

Então eu sou uma pessoa muito autocrítica, não sei se essa palavra que se usa eu não consigo ver valor em mim é eu também não achar uma coisa que eu sou boa tipo nossa eu sou boa nisso, quando eu acho que sou boa minha família vem e fala a tipo fala que eu sou ruim naquilo, entendeu? (FC).

Isso, eu não tenho tanta confiança em mim. [...] Tanto que minha autoestima também não... Agora que deu uma melhorada, mas eu não tenho autoconfiança em nada. Assim, até debater, eu sei algumas coisas que estão erradas, tudo, eu não tenho posicionamento no serviço, eu não consigo me posicionar, eu não tenho confiança em mim mesmo (AF).

E sempre me senti burro. Ou era retardado, tinha retardo mental. Desde então foi isso. E por eu ser muito agitado, hiperativo, falar, “ah, você nunca vai entrar numa faculdade, ah, você nunca vai conseguir tirar a carteira de motorista”, desse jeito. E... Consegui tirar a carteira de primeira, não reprovei nada, entrei na faculdade, mas não terminei. Tipo, isso daí, eu acho que foi o meu limitador também. [...] Meu pai também me chamava, às vezes, brigado, me chamava de retardado também. Desse jeito (AF).

Então. Difícil falar de qualidade da gente, né? Eu não consigo enxergar qualidade em mim, mas pelo que as pessoas falam assim, eu sou uma pessoa que eu sempre ajudo bastante os outros, sabe? Eu sempre me coloco no lugar dos outros, tento entender o ponto de vista, tento escutar a pessoa, sabe? É o que as pessoas falam de mim, porque eu mesma ter uma opinião eu não tenho, porque eu não vejo ponto positivo em mim, mas é o que as pessoas falam (TL).

A autocrítica severa e a baixa autoestima são temas recorrentes. Os tutorados têm dificuldade em reconhecer suas qualidades e conquistas, o que afeta negativamente sua confiança e desempenho acadêmico. Um caso é o de TL, que, mesmo ao identificar suas qualidades e conquistas, acabava desmerecendo esses pontos, considerando-os fúteis.

Zaretsky e Zaretsky (2015) apontam que a autocrítica e a baixa autoestima são características comuns entre estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem. Essa situação é frequentemente agravada pela ausência de apoio social e por lacunas significativas em seus conhecimentos, as quais não conseguem superar por conta própria. Geralmente, uma quantidade considerável de tempo é dedicada ao início de suas atividades, pois os estudantes que enfrentam dificuldades e experiências de fracasso rapidamente adotam comportamentos de desistência. Para Schwarz et al. (2021):

Estudantes que se sentem vocacionados em relação ao curso de escolha, com motivação intrínseca, que aprendem a autorregular a aprendizagem, que possuem autoestima elevada, confiança na própria eficácia e com autoconceito positivo tendem a alcançar melhores resultados, a se adaptarem melhor no ensino superior e a formarem uma identidade de estudante do curso de opção.

Pereira e Silva (2021), em sua revisão narrativa de literatura, afirmam que pessoas com dislexia têm dificuldades para reconhecer seus talentos e habilidades, o que pode resultar em uma diminuição da autoconfiança e autoestima. Essa afirmação confirma o que AF, que tem diagnóstico de dislexia e TDAH, relatou durante o processo de assistência.

A autocrítica severa e a baixa autoestima são desafios significativos para os tutorados, afetando sua confiança e desempenho acadêmico. Esses sentimentos de inadequação são frequentemente reforçados por críticas externas. Sem suporte adequado e estratégias para fortalecer a autoestima, o percurso acadêmico e pessoal desses estudantes pode ser comprometido.

Desta forma, percebemos que os aspectos afetivos influenciam diretamente a motivação, a autorregulação emocional, a autoestima e a percepção de autoeficácia dos estudantes. Os dados analisados reforçam a importância de compreender e acolher as emoções no contexto educacional, pois o reconhecimento de emoções, tanto negativas quanto positivas, e a valorização das conquistas individuais demonstraram ser essenciais para a construção de um percurso de aprendizagem mais significativo e humanizado. Assim, torna-se indispensável que as práticas educacionais e de tutoria considerem não apenas o aspecto cognitivo, mas também a dimensão emocional dos estudantes, criando um ambiente de suporte que favoreça seu crescimento pessoal e acadêmico.

6.2.5 Impactos da Assistência Pedagógica e Psicológica

Neste código será explorado os resultados da assistência pedagógica e psicológica na visão dos tutorados (percepção de mudanças e desenvolvimento) e dos tutores (impressão do tutor pós-intervenção).

6.2.5.1 Percepção de mudanças e desenvolvimento

A percepção de mudanças e desenvolvimento entre os tutorados variou significativamente. A análise das falas indica que três tutorados relataram algum tipo de progresso, enquanto uma tutorada (TL), não percebeu alterações significativas após o processo de assistência, sendo a única mudança reconhecida o aumento da disciplina, destacando que conseguiu estabelecer uma rotina mais organizada.

Por outro lado, FC relatou uma melhora em sua capacidade de interpretação de textos e concentração. Percebeu que passou a concluir as atividades que iniciava, além de buscar informações com mais antecedência, reduzindo a procrastinação. Um dos aspectos mais relevantes mencionados foi o desenvolvimento de uma prática de planejamento, que aprendeu com o Tutor 1, algo que anteriormente não fazia e que trouxe impactos positivos. LS destacou avanços na sua organização para os estudos, afirmando que se tornou mais atenta e menos dispersa.

O tutorado que relatou a mudança mais expressiva foi AF. O tutorado afirmou ter desenvolvido maior confiança e persistência nos estudos e mencionou que conseguiu realizar suas provas com mais segurança. Diferentemente de períodos anteriores, não precisou passar por exame final em nenhuma disciplina ao longo do semestre.

Abaixo alguns relatos:

FC: Eu não tô vendo tanta dificuldade agora, sabe? Que nem eu tava de início. Tô com menos dificuldade na interpretação. de ter concentração, né, de começar uma coisa e terminar, tipo, na sala mesmo, sabe? Talvez as matérias estejam mais fáceis, mas não sei.

Tutor 1: Não, se menospreze, talvez você que tá mais empenhada mesmo.

FC: Tomara, tomara. [...] Ansiosa eu ainda sinto. É... Um pouco menos, eu tô um pouco mais assim... Assim, que nem eu te falei, mais preparada. Eu consegui chegar, como eu posso falar, adiantei mais o que eu tinha que fazer, tô buscando mais informação, não tô deixando tudo pra última hora, não tô me desesperando, sabe? (FC).

Mas é questão de colocar metas mesmo, sabe? Eu nunca parei pra planejar nada, nunca parei pra pensar, então eu acho que isso me fez perceber que dá pra gente mudar coisas assim básicas que você não vê no teu dia a dia. Você acha que tá levando tudo certo, mas se você conversar com outra pessoa, se você focar no papel e ver ali pessoas próximas da sua vida, como tudo influencia ali na vida acadêmica. Então isso me fez refletir nessa questão também (FC).

Melhorei, porque eu tô mais atenta, eu tô conseguindo... Eu tô conseguindo, assim, não me perder na hora de estudar, sabe? Eu tô mais focada (LS).

Tutor 2: Já queria começar te dando os parabéns porque teve uma alteração bem significativa não só na parte qualitativa que a gente fez, que você tá conseguindo fazer as provas e tudo.

AF: E eu não peguei final em nenhuma. [...] Daí, tipo, tô bem de boa, todas as matérias já passei.

Tutor 2: Legal, nossa, muito bom, muito bom. Então é isso, é...

AF: E você me ajudou bastante também, dando aquelas dicas lá do chat GPT, tudo ali pra colocar, assim, nas perguntas, assim, pra interpretar, humanizar, né? [...] Me ajudou bastante.

Tutor 2: Como que foi pra você participar desse processo?

AF: Me ajudou bastante, até com relação a outras... Fora faculdade, a outras coisas também. Igual, agora nas férias já tô focado pra estudar, pra tirar minha certificação [em relação ao emprego]. (AF).

TL A disciplina, né? A disciplina de você ter aquele momento todo dia pra você dar pelo menos uma olhada, assistir um vídeo.

Tutor 3: E em você, enquanto ser humano, estudante, você acha que o fato de parar pra pensar sobre as suas qualidades, sobre as suas conquistas, isso gerou alguma mudança em você, em relação a você?

TL: Não, acho que não vi nenhuma mudança em mim. Tirando uma questão da disciplina, né? Que eu tive que ter mais disciplina, porque eu tive que incluir isso na minha rotina, né? Que era uma coisa que eu não tinha o hábito de fazer. Eu fazia isso mais nos finais de semana, aí ficava aquele monte de coisa a fazer a segunda semana

Em relação à implementação do plano de ação, os tutorados FC, AF e LS relataram ter colocado em prática algumas das estratégias planejadas, embora nenhum deles tenha seguido integralmente o que foi planejado.

O tutorado que demonstrou maior engajamento nesse processo foi AF, sendo o que mais se dedicou à execução do plano. FC, por sua vez, aplicou parcialmente as estratégias definidas, mas encontrou dificuldades para modificar alguns hábitos, como estudar deitada na cama, prática que reconhecia como pouco eficaz.

LS também adotou algumas ações planejadas, porém sua incerteza quanto à permanência no curso de Tecnologia em Recursos Humanos pareceu interferir no comprometimento com o plano. Sua escolha pelo curso foi influenciada pela nora e pelo filho, não se percebendo verdadeiramente interessada na área.

Já TL teve como foco principal o teste de novas estratégias de estudo e na experimentação de novas formas de organização que pudessem melhorar seu desempenho acadêmico.

Os relatos abaixo demonstram como foram as aplicações dos planos de ação:

Em casa eu não estou praticando aquela questão do texto ainda. Mas a questão de foco, de... tempo eu tô tentando melhorar isso de, como que eu posso falar... Mais administração do meu tempo, né? Da maneira que eu posso, e usando as oportunidades possíveis pra estudar. Isso eu tô fazendo com mais frequência do que eu já fazia, sabe? E o que eu tenho dificuldade,

o que eu vejo que eu não entendi, tipo, tô estudando mais ainda, então tô bem mais esforçada. Porque eu via que um pouco é disciplina, né? Tipo, se a gente tem dificuldade, então tem que melhorar isso também, né? (FC)

Consegui colocar o plano em prática, a única coisa é que eu não consegui estudar pra tirar a minha certificação. Mas os exercícios e as atividades que tinha da faculdade eu consegui fazer. Fiz a prova minha de matemática, só que no EAD até questioneei o professor, eu tirei, eu fui com 7,4 ao todo (AF)

Então, eu comecei a ver que quando eu pego o tema assim e divido ele mais vezes assim, para mim estudar um pouquinho cada vez, eu consigo assimilar melhor. Eu consigo entender, parece, melhor do que pegar e fazer tudo num dia só, sabe? [...] Então, nos trabalhos eu criei uma estratégia assim de sempre ser a primeira, né? Porque como eu fico muito nervosa, se eu vou deixando, e vou ficando lá na frente, eu fico mais nervosa ainda de esperar a minha vez. Então nos trabalhos [apresentações] eu entendo que eu tenho que ser a primeira a falar, porque daí eu falo tudo que eu tenho que falar e aí o resto que se vire (TL).

Em relação às críticas e sugestões, observou-se que os quatro tutorados que participaram até o final do processo desenvolveram um bom vínculo com seus tutores e avaliaram positivamente a experiência. FC e LS, tutoradas do Tutor 1, destacaram a qualidade da assistência recebida e elogiaram a pessoa Tutor 1. No entanto, ambas sugeriram que a assistência poderia ter uma duração maior, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento do plano de ação. FC e LS apontaram que, após a formulação do plano, seria benéfico haver um maior número de encontros para monitoramento e um intervalo mais amplo entre esses encontros. Um acompanhamento mais espaçado permitiria aos tutorados verificar com mais clareza os impactos das mudanças em sua rotina acadêmica.

Outro aspecto levantado, principalmente por FC, LS e TL, foi a limitação do escopo da tutoria ao contexto acadêmico. Elas sugeriram que o programa pudesse incluir também um espaço para discussões sobre questões pessoais, uma vez que desafios individuais e emocionais influenciavam diretamente seu desempenho nos estudos. Durante a tutoria, os tutores enfatizaram que o foco do processo seria estritamente acadêmico, o que, para essas tutoradas, restringiu a possibilidade de abordar aspectos mais amplos de suas dificuldades.

AF relatou ter se beneficiado da experiência, sem apresentar sugestões ou críticas.

Eu acho que você fez tudo o que estava no seu alcance. Tipo, o que está no papel ali foi, assim, como ela planejou. Foi, digamos, que o básico. Talvez tivesse que... Poderia ter mais alguma coisa. Não sei, não trabalho nessa área. Mas, assim, eu acho que como você que me ajudou, eu acredito que você foi muito além do que pediria ali. Porque, você sabe, a gente conversou,

tipo, coisas, assim, bem mais do que a parte acadêmica, né? Então acho que foi muito bom o processo que eu tive com você, mas a questão assim do que foi feito... Olha, não sei, eu acho que talvez podia ter mais tempo pra gente fazer talvez o processo, né? Tipo, que a gente colocou em prática, na verdade. Mais tempo pra colocar em prática. Acho que seria só isso. Porque eu achei que passou muito rápido (FC).

Tutor 1: Você achou que precisava de mais tempo, então? Você ia se sentir mais segura?

FC: Eu não tive tempo de colocar em prática tudo o que a gente planejou. Talvez... Isso, um pouco mais de tempo do que 15 dias, né? Como foi falado aí. Eu acho que talvez... Que foi, tipo, um processo longo, mas o tempo de colocar em prática foi pequeno. Acho que só isso, assim.

Poderia também, ao invés de focar só na vida acadêmica, poderia focar também na pessoal, né? Acho que é uma boa (TL).

Estudos realizados por autores da TAR destacam mudanças positivas nos participantes, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais (Assman, 2013; Glukhova et al., 2022; Poznyakova, 2013; Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020; Zaretsky; Sudakova, 2020; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019; Zaretsky; Zaretsky, 2015). De modo geral, observou-se melhora na autoestima, na autoconfiança, na autoeficácia e na autonomia para o aprendizado, bem como uma atitude mais reflexiva diante das dificuldades e maior cooperação entre pares (Assman, 2013; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019). As intervenções também promoveram avanços em habilidades acadêmicas específicas, como o conceito de número, o domínio da língua e a capacidade de resolver problemas (Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020; Zaretsky; Zaretsky, 2015).

A percepção de mudanças e desenvolvimento entre os tutorados que participaram da presente pesquisa variou, com alguns notando progressos em organização e estratégias de estudo, enquanto outros relataram ganhos como maior confiança. A implementação dos planos de ação foi parcial, enfrentando dificuldades na adoção das estratégias. O vínculo entre tutorandos e tutores foi considerado positivo, mas houve sugestões para um acompanhamento mais longo e espaçado. Alguns tutorados também solicitaram um suporte mais abrangente, que incluía desafios pessoais e emocionais que afetam o desempenho acadêmico.

No estudo citado acima, embora os tutores tenham oferecido uma escuta estruturada às questões trazidas pelos tutorados, estabelecendo um vínculo e uma relação afetiva, os modos de ação desenvolvidos para lidar com as dificuldades de aprendizagem não incorporaram, de forma substancial, aspectos emocionais ou

afetivos. O plano de ação elaborado centrou-se predominantemente em estratégias acadêmicas com enfoque cognitivo, sem considerar de maneira sistemática os aspectos pessoais dos estudantes no enfrentamento do baixo desempenho acadêmico.

Dessa forma, a inclusão da dimensão afetiva na assistência pedagógica e psicológica ocorreu de maneira parcial, não sendo plenamente integrada às estratégias de suporte ao desenvolvimento acadêmico. Sugerimos a necessidade de um modelo de assistência que contemple a autorregulação emocional como um elemento fundamental no processo de assistência pedagógica e psicológica na TAR.

6.2.5.2 Impressões do tutor pós intervenção

De modo geral, os tutores avaliaram positivamente a experiência de participação na assistência, demonstrando comprometimento e dedicação ao longo do processo. Os tutores estudaram um artigo da TAR, um capítulo de livro escrito pela própria pesquisadora em coautoria com sua orientadora e textos de Vygotsky. Além disso, relataram que o embasamento teórico também foi útil para a realização de outros trabalhos em Psicologia Escolar (disciplina que estavam cursando no mesmo período).

Para o Tutor 1, o maior desafio foi delimitar o escopo da assistência e manter o foco nas questões acadêmicas. Ela identificou que suas tutoradas apresentavam conflitos familiares e dificuldades pessoais, no entanto, como o objetivo da intervenção estava direcionado ao suporte acadêmico, foi necessário estabelecer limites e evitar que a tutoria se expandisse para uma abordagem mais ampla da vida pessoal das participantes. A tutora expressou que esse foi um dos aspectos mais difíceis do processo, pois sentiu-se tentada a oferecer suporte também nesses outros domínios.

O Tutor 4 não completou o processo de assistência, mas esteve presente em todas as supervisões. Por isso, seu relato foi considerado para esta pesquisa.

Eu gostei, acho que me desafiou bastante. Eu vi que eu consegui ter mais tranquilidade no momento de conversar com a pessoa, de levar uma conversa, levar um assunto com o paciente, mas eu gostei bastante. Acho que me abriu caminhos para várias outras coisas, buscar um pouco mais de Vygotsky, que é a área que eu me interessei mais, eu fui ler mais pra entender (Tutor 4).

Esse trabalho foi difícil pra mim. de separar o clínico do papel que eu tava ali de tutora. No começo foi bem difícil, depois eu consegui melhor, mas foi muito difícil. Porque daí eu já queria... daí você já fica com as análises da postura corporal, linguagem, você fica... Eu tive que trabalhar comigo primeiro, pra depois conseguir ajudar elas (Tutor 1)

Eu acho que não foi difícil [a parte teórica], pra mim, não vou falar por eles, mas pra eles, que eu sei que eles são do meu grupo, são meus amigos. A gente estudou muito, a gente leu muito Vygotsky, a gente leu muito outro ator que eu esqueci, o Zaretsky. A gente fez vários trabalhos com base nos dois. [...] E aí a gente aprofundava no livro, aproveitava e se aprofundava. Aqueles artigos que a professora passou eu traduzi, a gente leu depois de traduzir. Então a gente se aprofundou muito, a gente sabia o que estava lendo. Tinha propriedade no que estava fazendo (Tutor 1).

Eu achei bem legal e bem interessante, assim... As impressões que eu tive no começo, quando a professora apresentou o que ia ser feito, foram as impressões que se mantiveram até agora. Foi no sentido de que muitas coisas eram só questões de adaptação [...]. Então eu achei bem efetivo nesse sentido de você conseguir criar um ambiente de adaptação pra essa pessoa pra que ela possa ser efetiva no que ela quer fazer naquela circunstância e eu achei bem legal por esses fatores influenciarem em outros âmbitos da vida. (Tutor 2)

[...] eu sou muito afobada pra falar às vezes, então eu tinha um pouco de medo disso. Então, foi muito legal pra trabalhar essas habilidades. De conseguir falar com calma, de conseguir ouvir o outro, de conseguir prestar atenção no que a pessoa tá falando. [...] Eu acho que eu posso falar que, me confirma cada vez mais, o quanto a gente é social. Assim, de depender de outras pessoas e o quanto outras pessoas impactam na gente. [...] Às vezes a gente brincava de falar ah lá, tô falando pra pessoa fazer e eu não tô fazendo, né. Então, às vezes a gente, né, acho que o que eu aprendi foi isso de que eu também preciso colocar algumas coisas de prática na minha vida, né, pra também ter mais repertório pra tentar ajudar outras pessoas, mas acho que o meu aprendizado maior foi nesse sentido, do quanto a social impacta na gente, assim (Tutor 3).

Quanto a percepção de mudança ou melhora de seus tutorados, o Tutor 2 relatou que sua experiência foi satisfatória, pois pôde acompanhar um tutorado que demonstrou mudanças significativas (AF), o que lhe trouxe grande realização. No entanto, mencionou que um outro participante frequentou aproximadamente seis encontros, mas não concluiu o processo.

O Tutor 1 também observou mudanças expressivas em suas tutoradas (FC e LS), enquanto a Tutora 3 expressou frustração diante da pouca evolução percebida na TL. Além disso, relatou que uma de suas participantes interrompeu a assistência após a elaboração do plano de ação, sem seguir com as etapas seguintes.

Sim, o AF saiu de uma mudança bem drástica na verdade, assim, ele saiu devendo várias matérias, devendo várias provas sem saber se organizar, tanto com a ferramenta do AVA quanto... Então ele tava bem perdido, saiu de

um rendimento bem baixo, de várias notas baixas pra passar em todas as disciplinas (Tutor 2).

Mudou, das duas. Mudou no sentido positivo de elas se reconhecerem, reconhecerem as emoções dentro delas. [...] Fiz analogias assim com ela [LS] e ela aprendia a identificar assim e separar também as duas: o pessoal do acadêmico (Tutor 1).

Na minha opinião, ela [TL] melhorou a questão da autoconfiança dela, porque por mais que ela sempre falava, tipo, “ah, eu vou lá e faço”. Né, tipo, outras coisas indicavam que ela não era tão autoconfiante assim. Acho que a habilidade de reflexão dela também melhorou, dela conseguir olhar pra ela, conseguir rever alguns pontos, e até em relação aos outros, porque ela era muito fechada. [...] Comigo, ela [TL] foi muito fechada inicialmente. E ela trazia, tipo, a dinâmica das relações dela, tanto em casa quanto na sala, de ser muito, tipo, só ela e ela. E no final, ela mesma trouxe falas de, tipo, “ah, eu entendi que eu preciso contar com outras pessoas, que eu preciso, tipo, interagir com outras pessoas, que às vezes eu vou precisar abrir mão de algumas coisas, às vezes eu vou ter que me impor pra não abrir mão de algumas coisas” (Tutor 3)

Todos os tutores destacaram que um período mais extenso de acompanhamento poderia tornar o processo mais eficaz. Além disso, sugeriram a inclusão de momentos em grupo, nos quais tutorados pudessem compartilhar estratégias e desafios entre si. Dessa forma, propuseram que, no futuro, a intervenção combine momentos individuais e grupais. O Tutor 2 também recomendou que, no futuro, o tutorado recebesse acompanhamento psicológico ao mesmo tempo em que recebesse a assistência.

Eu acho que no máximo quatro pessoas seria uma coisa que daria certo. Tipo, um tutor e três tutorados no processo. Porque às vezes até a gente não consegue pensar de uma outra forma e uma terceira pessoa tem uma outra possibilidade ali, sabe? Eu acho que tem um crescimento maior também (Tutor 2).

Como sugestão, eu vou deixar a questão ali de mais pessoas, né. Eu acho que seria bem interessante. É, tipo, um tutor e três pessoas, por exemplo. Ou um tutor e duas pessoas. Que não seja de um pra um, porque eu acho que às vezes a gente acaba ficando, tipo, limitada na minha experiência, a pessoa limitada na experiência dela e daí acaba que falta mais uma experiência pra agregar, assim. Então eu acho que de ser, sei lá, um tutor e duas pessoas ou mais. E a quantidade de encontros, porque eu acho que acaba sendo pouco no sentido do tempo que eles precisam espaçar pra colocar em prática e ver se realmente conseguiu aderir, se não conseguiu aderir. Eu acho que é nesse sentido, assim, a proposta toda foi muito legal e tipo, a construção do caminho é muito legal. Só que daí chega na hora do vamo ver, que eu acho, que é onde a pessoa acaba precisando de mais suporte. E daí é onde acaba não dando pra dar esse suporte (Tutor 3).

[...] eu acredito que o espaço [entre um encontro e outro], ele não é ruim. Ele faz parte. Mas como pra gente, pelo menos o processo aconteceu, espaçou e daí já voltou pra finalização, eu acho que seria legal se tivesse um tempo de espaçar, sei lá, duas semanas e voltar e conseguir trabalhar mais três encontros em cima daquele plano, pra daí finalizar. [...] Eu acho que mais

tempo a gente teria conseguindo uma diferença mais significativa do antes e depois (Tutor 1).

Então, a gente acabava ficando muito limitado ali a questão dos estudos e, às vezes, a problemática não estava propriamente nos estudos, estava em outras áreas. Então, eu acredito que tendo esse suporte de outros setores também seria algo que fortaleceria muito ali (Tutor 2).

É fundamental ressaltar o importante papel da tutoria, tanto para os tutores quanto para os tutorados. Os tutorados desenvolveram seus planos de ação, enquanto os tutores puderam refletir acerca de seus próprios trajetos acadêmicos e pessoais. Nesse processo, os tutores refletiram suas práticas, o progresso do outro e também seus próprios limites.

Silva (2019) esclarece que a tutoria entre pares, ou aprendizagem entre iguais, é uma prática educacional que enfatiza a importância da interação para o aprendizado. Essa metodologia se mostra especialmente útil para alunos com dificuldades, permitindo que aprendam observando colegas e promovendo um desenvolvimento gradual. A tutoria beneficia o tutor, que aprofunda seus conhecimentos, e também traz vantagens para todos os estudantes tutorados.

De forma parecida, Melo e Lustosa (2025) defendem que a tutoria entre pares na educação superior é uma abordagem que promove a inclusão de estudantes com deficiências e dificuldades de aprendizado, facilitando seu acesso, permanência e progresso acadêmico, além de contribuir para a redução da evasão escolar. Para essas autoras, essa metodologia deve ter em vista o desenvolvimento integral do aluno, ou seja, para além do desenvolvimento intelectual, a tutoria precisa aspirar o desenvolvimento de aspectos afetivos, sociais e pessoais. Para isso, além de auxiliar nas questões acadêmicas, os tutores podem ajudar os alunos com questões acadêmicas, orientar sobre expectativas e metas, apresentar os recursos da universidade, proporcionar segurança, indicar técnicas para reduzir a ansiedade e estresse, estimular redes de apoio e encaminhar alunos a serviços adequados em casos de suspeita da presença de doença mental.

No presente estudo, os tutores, assim, avaliaram positivamente sua participação na assistência, porém, entre os desafios, o Tutor 1 teve dificuldades em limitar o foco nas questões acadêmicas, enquanto o Tutor 4, apesar de não completar o processo, avaliou a experiência como enriquecedora. Notou-se mudança positiva entre os tutorados, e todos os tutores recomendaram a implementação de um período de acompanhamento mais extenso. Além disso, sugeriram que houvesse momentos

em grupo para a troca de ideias sobre o plano de ação, bem como apoio psicológico concomitante à assistência, com o intuito de trabalhar os aspectos emocionais.

6.3 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Antes de dar início à intervenção em si, os tutores conduziram uma entrevista com os tutorados, onde foram obtidos dados qualitativos. Além disso, foi solicitado aos alunos que realizassem uma autoavaliação, dando notas de 0 a 10 para habilidades, como capacidade de reflexão, resolução de problemas, autoeficácia, autoconfiança, independência acadêmica e autorregulação emocional.

Os resultados dessa autoavaliação inicial foram comparados aos da mesma avaliação feita após a intervenção. Essa comparação visou identificar possíveis alterações nas percepções dos alunos em relação às suas habilidades durante o processo de intervenção.

O EPR foi aplicado em duas ocasiões: uma antes e outra depois da intervenção, com os resultados sendo apresentados aos alunos em ambos os momentos. Após a coleta dessas informações, todos os dados numéricos foram examinados, possibilitando a análise estatística do impacto da intervenção.

6.3.1 Análise comparativa dos resultados da EPR

Abaixo são apresentadas a Figura 3 e a Tabela 1 que demonstram os dados estatísticos referente ao pré e ao pós intervenção, mostrando a mediana e os quartis (P25 e P75) para os seguintes fatores:

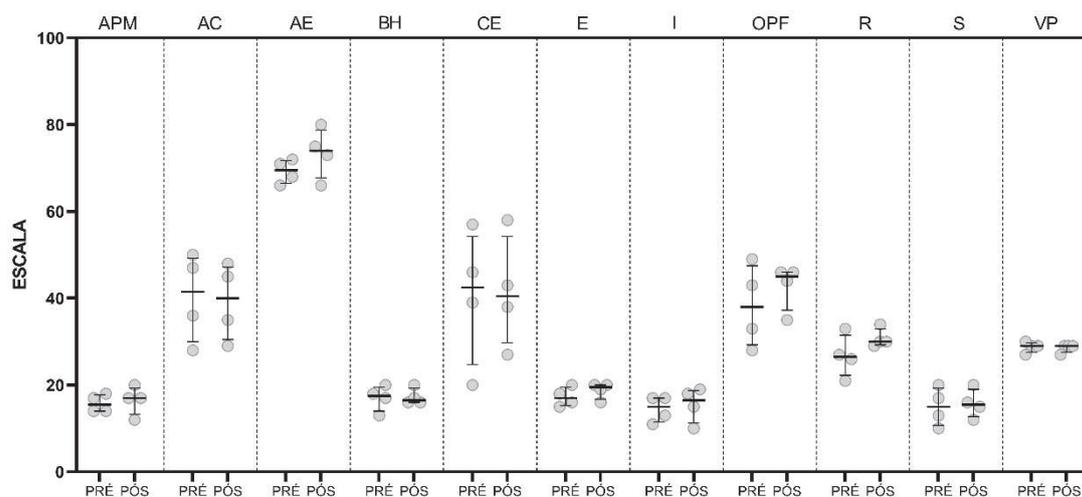
- Aceitação positiva de mudanças (APM);
- Autoconfiança (AC);
- Autoeficácia (AE);
- Bom Humor (BH);
- Controle Emocional (CE);
- Empatia (E);
- Independência (I);
- Orientação positiva para o futuro (OPF);

- Reflexão (R);
- Sociabilidade (S);
- Valores positivos (VP).

A Mediana representa o valor central dos dados, ou seja, a pontuação que separa a metade inferior da metade superior. O Percentil 25 (P25) expressa o valor abaixo do qual estão 25% dos dados (os menores valores) e o Percentil 75 (P75) o valor abaixo do qual estão 75% dos dados. O valor de p (P) indica se a diferença entre PRÉ e PÓS é estatisticamente significativa (geralmente, valores menores que 0,05 indicam uma mudança relevante).

Abaixo os resultados apresentados em forma de figura (Figura 5) e tabela (Tabela 1).

FIGURA 5 – ANÁLISE COMPARATIVA DA EPR PARA A AMOSTRA AVALIADA



FONTE: A autora (2025).

Na Figura 5, a representação gráfica mostra que cada habilidade tem duas avaliações: PRÉ e PÓS das respostas dos tutorados. No Eixo vertical (Y) estão os valores da escala utilizada na avaliação (de 0 a 100), que significa que quanto maior o valor, melhor foi a percepção sobre aquela habilidade (EPR é uma escala de autorrelato). Os pontos cinza representam os dados individuais de cada pessoa e a barra preta horizontal representa a mediana (o valor central dos dados). As linhas verticais pretas mostram a variação dos dados, indicando a dispersão (como os valores se espalham).

De acordo com o gráfico acima e com a descrição da Tabela 1 abaixo, não foram observadas diferenças significativas na comparação pré x pós (Teste Wilcoxon). Entretanto, observa-se que AE passou de mediana 69,5 para 74,0 (+4,5); OPF passou de 38,0 para 45,0 (+7,0); e R passou de 26,5 para 30,0 (+3,5). Uma redução foi evidente em CE, que passou de 42,5 para 40,5 (-2,0).

TABELA 1 – DADOS DESCRITIVOS DA FIGURA 5

	PRÉ			PÓS			
	Mediana	P25	P75	Mediana	P25	P75	P
APM	15,5	14,0	17,75	17,0	13,25	19,25	0,4650
AC	41,5	30,0	49,25	40,0	30,5	47,25	0,3170
AE	69,5	66,5	71,75	74,0	67,75	78,75	0,4140
BH	17,5	14,0	19,5	16,5	16,0	19,25	1,0000
CE	42,5	24,75	54,25	40,5	29,75	54,25	0,6550
E	17,0	15,25	19,5	19,5	16,75	20,0	0,1800
I	15,0	11,5	17	16,5	11,25	18,75	0,6550
OPF	38,0	29,25	47,5	45,0	37,25	46,0	0,6550
R	26,5	22,25	31,5	30,0	29,25	33,0	0,1090
S	15,0	10,75	19,25	15,5	12,75	19,0	0,6550
VP	29,0	27,5	29,75	29,0	27,5	29,0	0,3170

FONTE: A autora (2025).

Embora tenha ocorrido uma mudança positiva nos aspectos OPF, AE e R, atestando que essas variáveis aumentaram após a intervenção, e tenha ocorrido mudança negativa em CE, não basta ver se os números aumentaram ou diminuíram para dizer que houve uma mudança significativa. Para que uma mudança seja considerada significativa, ela precisa ser estatisticamente forte o suficiente para descartar a possibilidade de que tenha ocorrido apenas por acaso. A última coluna da tabela (coluna P) mostra exatamente isso. Se esse valor for menor que 0,05, significa que a mudança é significativa. Se for maior, quer dizer que a diferença pode ter acontecido aleatoriamente. No caso da Tabela 1, todos os valores de P são maiores que 0,05, o que indica que as mudanças não foram estatisticamente significativas.

Para comparar esses resultados com a literatura, foi realizada uma busca de artigos com resultados de estudos brasileiros, considerando que o instrumento EPR é de origem nacional. No entanto, apenas uma pesquisa específica sobre estudantes acadêmicos foi identificada. Este estudo envolveu oito alunos de mestrado e doutorado na área de Administração de duas universidades localizadas no sul do

Brasil (Rogge; Lourenço, 2015). As autoras conduziram uma análise comparativa de casos, utilizando uma abordagem qualitativa, focada em entender a percepção da pressão no ambiente acadêmico e o comportamento dos alunos. A EPR foi aplicada para medir os níveis de resiliência individual dos estudantes. Os achados indicaram que aqueles com altos índices de controle emocional relataram sentir menos pressão física e emocional no contexto acadêmico. Em contrapartida, os estudantes com baixos níveis de controle emocional experienciaram uma pressão física e emocional mais significativa. Como conclusão, a pesquisa de Rogge e Lourenço (2015), sugere que os estudantes são mais propensos a desenvolver resiliência quando possuem características como controle emocional, uma visão positiva do futuro, aceitação das mudanças e um bom senso de humor. Rogge e Lourenço (2015) não realizaram análises estatísticas.

6.3.2 Análise comparativa referente a entrevista

Como explicado anteriormente, no início da intervenção, os tutorados participaram de uma entrevista conduzida pelos tutores, na qual foram coletados dados qualitativos e quantitativos. Ao final dessa entrevista, foi solicitada uma autoavaliação, na qual os tutorados atribuíram uma nota, em uma escala de 0 a 10, para indicar sua percepção em relação a características como capacidade de reflexão, resolução de problemas, autoeficácia, autoconfiança, independência acadêmica e autorregulação emocional (Apêndice 3). Essa autoavaliação foi realizada tanto no momento inicial quanto após a intervenção, possibilitando uma análise comparativa das possíveis mudanças percebidas pelos tutorados.

Além da autoavaliação dos tutorados, os tutores também avaliaram seus respectivos tutorados, atribuindo notas às mesmas características. No entanto, essa avaliação pelos tutores foi realizada apenas no período pós-intervenção, com o intuito de complementar a análise dos impactos do processo e fornecer uma perspectiva externa sobre o desenvolvimento dos tutorados ao longo da intervenção. Os tutores atribuíram notas aos tutorados pensando no período anterior e posterior à intervenção.

Na sequência (Quadro 13), são apresentados os dados ainda não tratados estatisticamente, referentes a autoavaliação que os tutorados fizeram antes e depois

da intervenção. Importante dizer que, no momento após a intervenção, os tutorados não tiveram acesso às notas que se atribuíram na primeira entrevista.

QUADRO 13 – AUTOAVALIAÇÃO DOS TUTORADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

AUTOAVALIAÇÃO	FC	LS	AF	TL
Reflexão antes	5	10	5	8
Reflexão depois	10	10	5	9
Resolução de problemas antes	3	8	5	7
Resolução de problemas depois	6	8	10	10
Autoeficácia antes	6	7	2	9
Autoeficácia depois	10	7	9	9
Autoconfiança antes	5	5	4	10
Autoconfiança depois	9	9	2	9
Independência antes	9	7	0	10
Independência depois	9	10	8	10
Autorregulação antes	9	8	2	4
Autorregulação depois	8	7	4	8

FONTE: A autora (2025).

No Quadro 14 estão as avaliações que os tutores fizeram de seus tutorados. Novamente são dados brutos, ou seja, sem tratamento estatístico:

QUADRO 14 – AVALIAÇÃO DOS TUTORES SOBRE OS TUTORADOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO

AVALIAÇÃO DO TUTOR	FC	LS	AF	TL
Reflexão antes	5	10	4	2
Reflexão depois	8	10	8	8
Resolução de problemas antes	4	6	2	5
Resolução de problemas depois	9	8	8	8
Autoeficácia antes	5	5	2	3
Autoeficácia depois	5	8	7	6
Autoconfiança antes	5	5	3	5
Autoconfiança depois	8	8	7	8
Independência antes	9	4	2	5
Independência depois	9	4	7	7
Autorregulação antes	5	3	4	5
Autorregulação depois	8	8	8	6

FONTE: A autora (2025).

Pode-se observar nos Quadros 13 e 14, que houveram percepções de melhoras tanto entre os tutores como entre os tutorados, sendo que os tutores perceberam mudanças mais intensas que seus tutorados. Isso pode estar relacionado

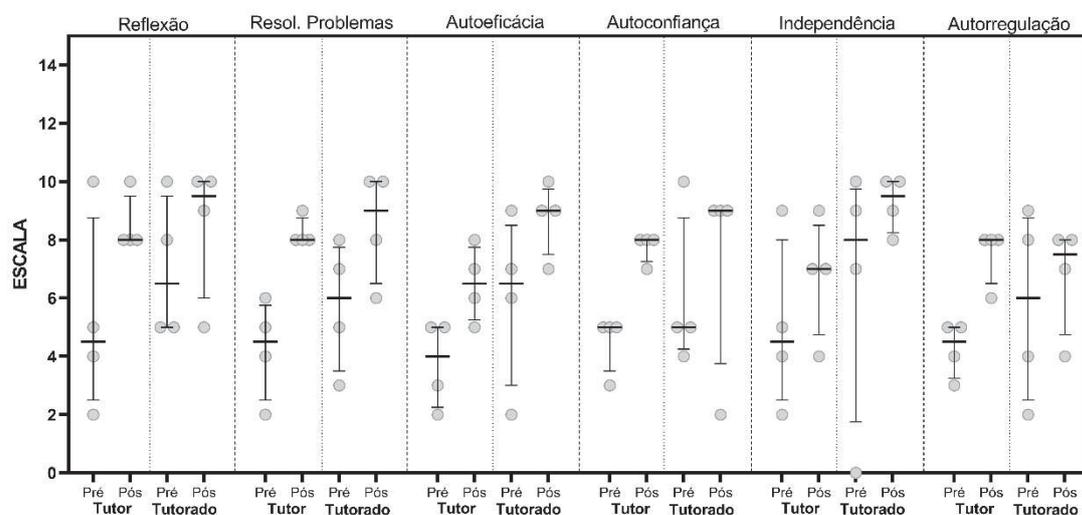
ao fato de que, ao atribuírem notas antes e depois da intervenção, os tutores realizaram essa avaliação retrospectivamente, já considerando os efeitos da intervenção no momento da entrevista final. Dessa forma, a tendência foi atribuir notas iniciais relativamente mais baixas e, posteriormente, um aumento mais expressivo na avaliação pós-intervenção.

Por outro lado, os tutorados responderam à primeira avaliação antes da intervenção, atribuindo notas a si mesmos naquele momento, sem a influência da experiência adquirida ao longo do processo. Ao final, avaliaram novamente cada dimensão analisada, o que permitiu observar as diferenças entre os dois momentos.

Os resultados indicam que as maiores variações na opinião dos tutorados, ocorreram nas dimensões de resolução de problemas, autoeficácia e independência. A autorregulação emocional também apresentou melhora, mas com uma diferença menos expressiva. Na percepção dos tutores, a resolução de problemas foi a dimensão com maior variação, enquanto a independência foi a que apresentou a menor mudança.

A seguir, na Figura 6, são apresentados os resultados dessa mesma avaliação do tutor e autoavaliação do tutorado, destacando as variações observadas entre os momentos pré e pós-intervenção, só que, desta vez, contendo a análise estatística.

FIGURA 6 – ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE TUTORES E TUTORADOS QUANTO A AVALIAÇÃO DO ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO



FONTE: A autora (2025).

O gráfico acima mostra que não foram observadas diferenças significativas na comparação pré x pós (Teste Wilcoxon) e não foram observadas diferenças significativas entre as dimensões (Teste de Friedman).

A Tabela 2, abaixo, apresenta os dados descritivos no gráfico anterior.

TABELA 2 – DADOS DESCRITIVOS DA FIGURA 6

Dimensão	Sujeito	PRÉ			PÓS			Pré x pós	Tutor x tutorado
		Mediana	P25	P75	Mediana	P25	P75	P	P
Reflexão	Tutor	4,5	2,5	8,8	8,0	8,0	9,5	0,109	0,180
	Tutorado	6,5	5,0	9,5	9,5	6,0	10,0	0,180	1,000
Resol. Problemas	Tutor	4,5	2,5	5,8	8,0	8,0	8,8	0,068	0,141
	Tutorado	6,0	3,5	7,8	9,0	6,5	10,0	0,102	1,000
Autoeficácia	Tutor	4,0	2,3	5,0	6,5	5,3	7,8	0,102	0,109
	Tutorado	6,5	3,0	8,5	9,0	7,5	9,8	0,180	0,144
Autoconfiança	Tutor	5,0	3,5	5,0	8,0	7,3	8,0	0,059	0,180
	Tutorado	5,0	4,3	8,8	9,0	3,8	9,0	0,461	0,705
Independência	Tutor	4,5	2,5	8,0	7,0	4,8	8,5	0,180	0,285
	Tutorado	8,0	1,8	9,8	9,5	8,3	10,0	0,180	0,109
Autorregulação	Tutor	4,5	3,3	5,0	8,0	6,5	8,0	0,068	0,257
	Tutorado	6,0	2,5	8,8	7,5	4,8	8,0	0,461	0,109

FONTE: A autora (2025).

A tabela acima mostra que o valor de $P < 0,010$ (negrito) indica que houve uma tendência à significância, isso significa que com um n maior este resultado provavelmente seria significativo. Os valores, porém, não atingiram significância estatística ($p > 0,05$), isso porque, estatisticamente, não há evidências fortes para afirmar que essa diferença foi causada pela tutoria e não por outros fatores. Isso não significa que a tutoria não teve efeito, o que pode ser visto a partir dos quadros 13 e 14, porém o efeito não foi forte o suficiente para ser estatisticamente comprovado dentro do tamanho da amostra. Se a amostra fosse maior ou se o efeito da tutoria fosse mais intenso, a significância poderia ter aparecido.

6.3.3 Discussão dos resultados quantitativos

Como já comentado no capítulo sobre a TAR (capítulo 2), a maioria dos estudos sobre a abordagem estão descritos em artigos teóricos. Neste tópico pretende-se discutir os resultados das pesquisas empíricas publicadas por autores ligados a TAR.

Assman (2013) descreve os resultados de nove encontros individuais, durante um mês, realizados duas vezes por semana, com uma mulher de 19 anos. Ao final do processo foi aplicado o Inventário de Estratégias de *Coping* de Folkman e Lazarus (Seidl et al., 2001) e feita uma entrevista. Segundo Assman (2013), a participante teve melhora na autoestima e na autoeficácia, bem como um aumento nas habilidades de enfrentamento.

Zaretsky e Nikolaevskaya (2019) realizaram uma pesquisa para analisar o desenvolvimento cognitivo e pessoal de uma criança em atividades educativas. Foi realizado diagnóstico inicial por meio da avaliação dos limites da ZDP, seguidas de oito sessões focadas em identificar e superar desafios educacionais e pessoais. A criança, com histórico de dificuldades de aprendizagem e atitudes negativas em relação ao estudo, apresentou desenvolvimento no conceito de número, mudança de atitudes para enxergar dificuldades como oportunidades, maior autonomia no aprendizado, capacidade de reflexão sobre suas atividades e um comportamento mais cooperativo.

Os mesmos autores (Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020), em outra pesquisa, realizaram um estudo na Universidade Psicológica e Pedagógica do Estado de Moscou, que envolveu a interação entre alunos e consultores (professores ou psicólogos). A abordagem focou na análise da fala dos alunos durante a resolução de problemas, utilizando o Modelo Multidimensional da ZDP para identificar vetores que impulsionam seu desenvolvimento. A pesquisa analisou transcrições de aulas e os resultados mostraram que a assistência do consultor, ao se basear na ZDP, teve um impacto significativo na superação das dificuldades, com destaque para os vetores como reflexão, atitude diante das dificuldades e mudanças na autoeficácia. O artigo não deixa claro o número de participantes.

Zaretsky e Zaretsky (2015) acompanharam um estudante do 7º ano do ensino fundamental durante oito sessões, focadas na superação de dificuldades relacionadas à língua russa, perda da mãe e falta de apoio familiar. Ao longo de um mês e meio de aulas, houve uma melhoria significativa na sua capacidade de identificar e corrigir erros, aumento da autoconfiança, criticidade, e desenvolvimento da autonomia para trabalhar de forma independente e formular pedidos de ajuda. A reflexão sobre os métodos de aprendizagem também aumentou, assim como a participação ativa em cooperar com colegas.

Poznyakova (2013) comparou duas abordagens de assistência pedagógica para superar dificuldades de aprendizagem: a "dicas", que fornece orientações diretas ao aluno, e a "assistência no processo", que estimula a reflexão e a reorganização de estratégias de resolução de problemas. A pesquisa foi realizada com um aluno de 9 anos, diagnosticado com retardo mental limítrofe e dificuldades severas em matemática e língua russa, em um ambiente de apoio pedagógico especializado em Moscou. A análise mostrou que a assistência baseada em dicas resultou em soluções imediatas, mas falhou em promover um aprendizado duradouro. Por outro lado, a abordagem reflexiva ajudou o aluno a expandir sua ZDP.

O estudo conduzido por Zaretsky et al. (2014) investigou a posição de sujeito dos alunos em relação às atividades de aprendizagem por meio de um questionário chamado "Posição do Sujeito", desenvolvido com base na PHC. A pesquisa, realizada com 331 alunos de diferentes idades (pré-escolares, adolescentes e escolares seniores), teve como objetivo analisar como a atitude dos alunos varia com a idade. Foram identificadas quatro escalas: posição de sujeito (atitude ativa e consciente), posição do objeto (adesão às normas sem consideração pelos próprios interesses), posição negativa (negação do valor do ensino) e posição passiva (indiferença). Os resultados mostraram que alunos com posição de sujeito pronunciada apresentaram maior motivação e melhores relações, enquanto aqueles com posição negativa mostraram desinteresse e conflitos familiares.

Zaretsky e Sudakova (2020) acompanharam, durante um mês e meio, alunos do 6º ano, considerados insatisfatórios em várias disciplinas. Entre as melhorias percebidas estão a capacidade de identificar erros, a autoconfiança, a autonomia e a colaboração entre colegas. O artigo foca em apenas um aluno que, após participar das aulas, mostrou interesse e evolução em sua aprendizagem, refletindo sobre suas dificuldades e contribuindo para a superação de desafios educacionais de outros alunos.

O projeto "Xadrez para o Desenvolvimento Geral" relatado por Glukhova et al. (2022), visa desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos do ensino básico através do ensino de xadrez, utilizando TAR. A metodologia se concentra em aulas que promovem o desenvolvimento cognitivo, sendo avaliados aspectos como desempenho acadêmico e memória. Os alunos envolvidos no projeto apresentaram um ritmo de desenvolvimento mais acelerado e melhor desempenho em comparação

com seus colegas. O projeto beneficiou também crianças com dificuldades de aprendizagem, promovendo a inclusão.

Zaretsky Yu.V. e Zaretsky V.K. (2012) descrevem uma intervenção para apoiar crianças com dificuldades educacionais em um internato. Participaram alunos do 5º ano, com diagnóstico de retardo mental leve e epilepsia, que participaram voluntariamente e escolheram suas disciplinas. Foram realizadas nove sessões que incluíam gravações para análise, além de tarefas criativas para ajudar na reflexão. Os principais achados revelaram que as crianças desenvolveram uma postura mais ativa em relação à educação, refletindo sobre suas atividades e superando dificuldades. O artigo foca em um caso apenas, que mostrou melhorias em sua capacidade de resolver problemas e uma atitude mais positiva em relação às dificuldades.

É necessário destacar que a maioria das pesquisas (Assman, 2013; Glukhova et al., 2022; Poznyakova, 2013; Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020; Zaretsky; Sudakova, 2020; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019; Zaretsky; Zaretsky, 2015) segue um delineamento qualitativo, baseando-se na observação direta e na análise discursiva dos participantes, sem empregar métodos quantitativos, ou mesmo, qualitativos robustos. Apenas dois estudos (Assman, 2013; Zaretsky et al., 2014) utilizaram testes padronizados, mas não fizeram uso de grupos de controle ou apresentaram detalhes das análises estatísticas. Os trabalhos se baseiam, na maior parte (Assman, 2013; Poznyakova, 2013; Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky; Sudakova, 2020; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019; Zaretsky; Zaretsky, 2015), na análise de casos individuais e isso é diferente de estudos quantitativos clássicos que validam um método ou instrumento por meio de testes estatísticos, grupos de controle e replicação sistemática. Nota-se que em todos os artigos, há menor controle sobre variáveis externas e menor generalização, porém, trazem uma riqueza de detalhes processuais e teóricos.

Por mais que os artigos forneçam um corpo teórico bem estruturado e indiquem que a abordagem pode ser eficaz, o que falta é a complementação com estudos quantitativos, por exemplo, testando a TAR e medindo resultados com instrumentos padronizados. A TAR, portanto, possui suporte teórico e os achados qualitativos reforçam seu potencial, mas ainda não há forte evidência empírica.

Ao comparar os resultados gerais da tese, considerando as análises qualitativas e quantitativas, observa-se que os resultados qualitativos proporcionaram uma maior riqueza de detalhes e um aprofundamento mais expressivo. Essa

abordagem permitiu identificar, de maneira mais específica, os aspectos em que foram observadas as maiores mudanças ao longo da intervenção, como progressos em organização, planejamento, concentração, estratégias de estudo, autoconfiança, autoeficácia, independência e resolução de problemas.

Por outro lado, os resultados quantitativos não indicaram mudanças estatisticamente significativas. Esse achado está em consonância com estudos prévios conduzidos pelos próprios autores da TAR, cujas investigações apresentam características semelhantes (Assman, 2013; Glukhova et al., 2022; Poznyakova, 2013; Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2020; Zaretsky; Sudakova, 2020; Zaretsky; Nikolaevskaya, 2019; Zaretsky; Zaretsky, 2015).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta tese reforçam a relevância da TAR como uma abordagem fundamentada na concepção de ZDP de Vygotsky (2001). Zaretsky (2015) aprofunda a interpretação desse conceito, expandindo sua aplicabilidade e enfatizando que Vygotsky (2001) não teve tempo de concluir integralmente sua formulação teórica sobre a ZDP, deixando lacunas que abriram espaço para novas interpretações e desdobramentos. Nesse sentido, a TAR surge como um esforço para ampliar essa concepção, direcionando-a para uma perspectiva prática que Vygotsky (2001) já indicava como necessária em seus textos.

Esta pesquisa de doutorado se dirige à proposta avaliar a metodologia de assistência pedagógica e psicológica segundo o Modelo Multidimensional da ZDP para estudantes de ensino superior com baixo desempenho acadêmico. Nesse contexto, a pesquisa traz uma contribuição significativa, pois durante o processo de assistência, foi possível notar que o tutorado foi incentivado a refletir sobre sua prática atual e, a partir disso, a explorar novas maneiras de lidar com as dificuldades que surgiram. Esse processo de reflexão e ação evidencia a aplicação prática do conceito de ZDP no ambiente educacional, reforçando a ideia de que o desenvolvimento de habilidades deve ser guiado por ações que permitam perceber os desafios como novas possibilidades de enfrentamento.

Zaretsky (2015) admite que muitos autores não reconhecem a importância da TAR, muitos nem mencionam a ZDP, e questiona a subjetividade em diferentes leituras da obra do precursor da PHC. A sua concepção é a de que, frequentemente, autores diferentes moldam suas ideias conforme suas próprias visões pessoais. Para Zaretsky (2015), Lev Vygotsky nunca completou seu sistema de ideias e argumenta que seu pensamento era dinâmico, resultando em diferentes interpretações por diversos autores e colaboradores.

Assim, a TAR surge como uma abordagem que estende sua aplicação ao desenvolvimento global da pessoa, conforme o conceito de Modelo Multidimensional da ZDP, que propõe que o avanço em uma determinada dimensão do desenvolvimento humano tem o potencial de impactar positivamente outras dimensões da vida do indivíduo. Na presente tese, não foi possível observar plenamente a proposta de desenvolvimento global delineada pela TAR. Os indícios

de mudança emergiram predominantemente nos relatos dos tutorados, enquanto os dados quantitativos não refletiram variações substanciais.

Zaretsky (2007, 2016, 2021) enfatiza a importância da colaboração entre um indivíduo mais experiente e aquele que necessita de apoio, destacando a centralidade da reflexão no processo de desenvolvimento. Diferentemente da simples oferta de dicas ou instruções diretas, a concepção é de que a reflexão (Poznyakova, 2013) favorece um progresso mais significativo. Apesar de a assistência pedagógica e psicológica ter promovido algum nível de reflexão e ajuste nas práticas acadêmicas dos estudantes, seu impacto sobre o desenvolvimento global ainda se apresenta de maneira limitada.

Esse conceito de colaboração dialoga diretamente com influências advindas das terapias cognitivas. No contexto da psicoterapia, enfatiza-se a construção conjunta do conhecimento entre terapeuta e paciente, um processo conhecido como empirismo colaborativo (Beck, 2013). Esse conceito ressalta a parceria ativa na busca por soluções, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo. Observa-se que os autores da TAR se apropriam dessa visão das terapias cognitivas em sua formulação teórica, também no que se refere à reestruturação cognitiva e à reflexão sobre os próprios pensamentos. Elementos como a busca por soluções para problemas e a elaboração de planos de ação são centrais tanto na TAR quanto nas abordagens cognitivas (Kholmogorova; Zaretsky, 2011; Zaretsky, V. K., 2013; Zaretsky e Ageeva, 2021).

Outro ponto relevante é a influência de conceitos da psicologia positiva na TAR, especialmente no que tange à superação do desamparo aprendido (Zaretsky, 2015; Zaretsky, V. K., 2013). Além disso, a teoria incorpora referenciais da psicologia cognitiva social, como as contribuições de Bandura sobre autoeficácia, conceito que se aproxima da ideia de "posição de sujeito" (Zaretsky Yu.V.; Zaretsky V.K., 2012; Zaretsky et al., 2014). Portanto, embora a TAR tenha suas raízes na perspectiva vygotskiana, observa-se uma forte influência das terapias cognitivas, da psicologia positiva e da abordagem cognitiva social, que pode ser interpretada como um distanciamento da TAR das bases da PHC.

A TAR, no entanto, possui um potencial para a prática e, pensando assim, a pesquisadora desta tese acredita que dialogar com outras abordagens é importante e promissor se for para executar um método que efetivamente traga benefício para as pessoas que precisam. Na interpretação de Zaretsky (2015), Lev Vygotsky buscava ir

além da teoria. Em suas palavras, “se estamos procurando uma resposta para a questão de como ajudar, nem todo entendimento de desenvolvimento nos convém, mas apenas um com base no qual podemos construir métodos de ajuda” (Zaretsky, 2015, p. 58, tradução nossa).

Com base nessa perspectiva, esta pesquisa de doutorado foi delineada de modo a refletir essa dinâmica de colaboração e prática. Assim, optamos em garantir um ambiente de interação entre pares (tutor e tutorado). Tratou-se de uma assistência pedagógica e psicológica para prestar apoio a estudantes com baixo desempenho acadêmico de um centro universitário de Curitiba. Quem prestou a assistência, foram chamados de Tutores, estudantes de psicologia acompanhados pela pesquisadora. Os estudantes que buscaram apoio foram chamados de Tutorados.

Quatro tutores e quatro tutorados participaram da pesquisa, que envolveu um acompanhamento estruturado, com oito encontros entre tutores e tutorados aproximadamente, iniciando-se com um contato preliminar para conhecimento mútuo e a realização de uma entrevista inicial, cujo objetivo era coletar dados pessoais e identificar as principais dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos tutorados. No decorrer do processo, buscou-se auxiliar os tutorados na identificação de suas próprias habilidades e pontos fortes, culminando na construção de um plano de ação individualizado para lidar com as dificuldades identificadas. Após essa etapa, os tutorados tiveram a oportunidade de colocar o plano em prática, sendo depois acompanhados sobre a sua execução e sobre os resultados alcançados. Esse delineamento permitiu a comparação entre os momentos pré e pós-intervenção, possibilitando a identificação de mudanças e impactos resultantes da assistência prestada.

Inicialmente, os principais obstáculos relatados pelos tutorados foram dificuldades cognitivas e de aprendizado, incluindo déficit de atenção e concentração, problemas de memória, distrações, desafios na compreensão de textos e limitações no raciocínio lógico-matemático. As estratégias de estudo que mais utilizavam incluíam a elaboração de resumos, leitura em voz alta e consumo de vídeos educacionais. Foi observado que a autoavaliação inicial dos tutorados apresentava uma perspectiva bastante negativa, o que dificultava a identificação de suas próprias potencialidades e recursos pessoais. Eles enfrentaram dificuldades em reconhecer aspectos positivos de suas personalidades, resultando na crença de que suas dificuldades eram de responsabilidade própria, ou seja, eram dificuldades internas.

Um ponto que chamou a atenção dos tutores foi a frequente necessidade dos tutorados em discutir questões pessoais durante as sessões. Apesar de o foco do trabalho ser a assistência acadêmica, os tutorados frequentemente canalizavam as conversas para temas como família, trabalho e desafios pessoais fora do ambiente universitário. Essa demanda nos fez refletir que as dificuldades acadêmicas não podem ser vistas isoladamente.

Os achados desta pesquisa sugerem que o aspecto afetivo apresenta um nível de complexidade maior em comparação com os aspectos cognitivos. A proposta inicial incluía o desenvolvimento da autorregulação emocional por meio de uma abordagem predominantemente cognitiva, com ênfase na reflexão como estratégia central. Embora a reflexão seja um componente essencial para a regulação emocional, os resultados indicam que a TAR pode ter subestimado a dimensão afetiva do processo. A tentativa de acessar e transformar aspectos emocionais exclusivamente pela via cognitiva revelou-se desafiadora e, possivelmente, limitada em sua eficácia. Isso se reflete nos dados da pesquisa, que indicam que a autorregulação emocional foi a dimensão em que menos se observaram mudanças significativas.

Uma possível explicação para essa limitação pode ser compreendida a partir das influências teóricas que dialogam com a TAR, como as terapias cognitivas, que, embora tenha eficácia comprovada no desenvolvimento de habilidades cognitivas e na modificação de padrões de pensamento disfuncionais, frequentemente recebe críticas por sua limitação no acesso a aspectos afetivos mais profundos (Mendes, 2015). As terapias cognitivas focam no insight cognitivo e na racionalização, além de priorizarem experimentos comportamentais em detrimento das experiências emocionais. Elas destacam a flexibilidade no processamento da informação, especialmente no aspecto reflexivo, enfatizando a ressignificação de crenças e padrões cognitivos. A regulação cognitiva das emoções e a reestruturação cognitiva, características das terapias cognitivas, são vistas como estratégias de gerenciamento emocional, modulando as emoções por meio de mecanismos cognitivos e ajudando a reduzir o alerta fisiológico (Porto et al., 2008).

A análise dos depoimentos dos participantes ressaltou como o contexto familiar e social influencia as dificuldades acadêmicas enfrentadas. Todos os quatro tutorados relataram conflitos ou desafios relacionados à família, que afetaram diretamente sua jornada acadêmica. Além dos conflitos familiares, também foram identificadas questões pessoais mais complexas, como luto e relações com o trabalho.

Os tutorados mencionaram que frequentemente sentiam emoções intensas, como ansiedade, medo, frustração, tristeza e raiva. Três dos tutorados utilizavam medicação e tinham um histórico de transtornos mentais, sendo encaminhados para atendimento na clínica-escola do centro universitário.

A relação entre tutor e tutorado foi um dos aspectos mais significativos do processo de assistência. Os quatro participantes que concluíram a intervenção relataram que a ajuda recebida foi benéfica e um bom vínculo foi estabelecido. Fatores como empatia, validação das dificuldades e disponibilidade para ajudar foram fundamentais para o processo de assistência. As mudanças relatadas incluíram melhorias na interpretação de textos, concentração e planejamento (FC); maior atenção e menos dispersão durante os estudos, além de um aumento nas interações com colegas (LS); aprovação em todas as disciplinas, maior motivação e avanços percebidos em atividades externas ao centro universitário (AF); e melhorias na disciplina para estudar (TL).

Embora a TAR enfatize a construção do conhecimento por meio da reflexão e questionamento, a combinação de reflexão orientada com a apresentação de ferramentas e estratégias práticas se revelou favorável. Além do estímulo à reflexão, os tutores também utilizaram instruções diretas e sugestões práticas, o que foi importante para os tutorados, que careciam de suporte social no ambiente universitário. Dois dos participantes realizavam seus cursos na modalidade a distância, o que limitava suas oportunidades de interação e dificultava a formação de uma rede de apoio. No caso de um dos tutorados (AF), a assistência do tutor se mostrou particularmente significativa, especialmente por introduzir ferramentas e informações sobre seus direitos como estudante diagnosticado com TDAH e recursos institucionais disponíveis.

Os tutores expressaram satisfação em participar da assistência, ressaltando que a atividade estava alinhada com as práticas que já desenvolviam, uma vez que estavam cursando a disciplina de Psicologia Escolar e estágio relacionado. Isso favoreceu a integração entre teoria e prática. Além disso, os tutores notaram mudanças nos tutorados ao longo do processo, exceto em relação a uma das tutoradas (TL), cujo progresso foi limitado à questão da autodisciplina.

Apesar dos relatos positivos dos tutorados e das percepções dos tutores, a análise estatística dos dados não apresentou uma diferença significativa entre o antes e o depois da intervenção. O instrumento EPR, utilizado para mensurar fatores como

aceitação positiva de mudanças, autoconfiança, autoeficácia, controle emocional e outros, bem como as notas coletadas durante a entrevista, não demonstraram variações estatisticamente relevantes. Contudo, isso não implica necessariamente que a assistência foi ineficaz. O pequeno número de participantes (quatro tutorados) pode ter reduzido a potência estatística da análise.

É também possível que variáveis externas tenham influenciado a melhora dos participantes, tornando mais difícil isolar os efeitos específicos da intervenção. Por exemplo, uma das tutoradas (LS) iniciou um curso de secretariado no meio do processo de assistência, o que pode ter contribuído para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas. Da mesma forma, outro tutorado (AF) fazia terapia e recebia acompanhamento psiquiátrico fora da instituição e apoio psicopedagógico na própria instituição.

As opiniões e recomendações trazidas pelos participantes, tanto tutores quanto tutorados, se concentraram principalmente no número de encontros e na ênfase do trabalho realizado. Um dos aspectos mais notáveis foi a ênfase exclusiva no contexto acadêmico. Os tutores relataram a dificuldade de ouvir e identificar questões mais profundas nos tutorados, que exigiriam uma abordagem mais clínica. Reconhecendo suas limitações e orientados pela pesquisadora, os tutores encaminharam esses casos para um atendimento psicológico adequado.

Ademais, a questão do tempo foi sinalizada como uma restrição. Os participantes propuseram a ampliação do período para a aplicação do plano de ação, sugerindo intervalos maiores entre as reuniões e um acompanhamento mais frequente do plano. Essa extensão permitiria um acompanhamento mais consistente e a realização de ajustes mais eficazes ao longo do processo de implementação. Como os tutorados não conseguiram implementar todas as estratégias previstas, e a execução do plano ocorreu, em sua maior parte, no final do semestre, o tempo de aplicação foi limitado. Com mais encontros dedicados ao acompanhamento, seria possível verificar se as dificuldades estavam ligadas a problemas estruturais dos planos, ao desalinhamento com as demandas reais dos tutorados ou a outros fatores contextuais que dificultaram a aplicação.

Neste trabalho, defende-se a tese de que a assistência pedagógica e psicológica, quando focada exclusivamente na estruturação de estratégias de enfrentamento para desafios acadêmicos, não abarca plenamente o desenvolvimento da autorregulação emocional. Como já explicado anteriormente, a análise qualitativa

indicou que os tutorados perceberam avanços em habilidades como a capacidade de reflexão, de resolução de problemas, de superação de desafios e a posição de sujeito, mas em menor grau em autorregulação emocional. A hipótese é de que esse resultado se deve ao foco da intervenção estar apenas relacionado às questões acadêmicas. A assistência foi eficaz para melhorar o desempenho, com três tutorados apresentando melhorias nas notas e aprovações, enquanto um, apesar de ter reprovado, ter relatado progresso em autodisciplina. Contudo, a análise estatística não confirmou as percepções de forma significativa.

Os próprios participantes reconheceram a necessidade de um espaço para abordar questões emocionais, sobretudo em relação à ansiedade e a dificuldades externas ao ambiente universitário que afetavam seu desempenho acadêmico. Embora a quantidade reduzida de participantes impeça uma conclusão definitiva, os dados sugerem que a assistência acadêmica, isoladamente, pode não ser suficiente para promover melhorias na autorregulação emocional. Para que essa dimensão possa ser aprimorada, seria essencial um acompanhamento mais focado nesse aspecto, com ações estruturadas que abordem especificamente o desenvolvimento da autorregulação emocional dos alunos, como demonstrado em pesquisas de Bartos et al. (2022), Gatto et al. (2022), Harris et al. (2019), Krifa et al. (2022), Lusnig et al. (2023), Mesghina et al. (2021), Schuenemann et al. (2022) e Schulte-Frankenfeld e Trautwein (2022).

Na presente tese foram discutidos os conceitos de regulação e autorregulação emocional, destacando que a primeira envolve intervenções externas, ou seja, a aprendizagem de estratégias de enfrentamento para lidar com emoções sentidas no momento; enquanto a segunda se baseia no controle interno mediado por funções psicológicas e culturais. Vygotsky (2000) ressalta a importância das interações sociais e da linguagem neste processo de internalização dos instrumentos de regulação emocional, que, uma vez apropriados, passam a se transformar, assim como a fala egocêntrica se converte em fala interna, em autorregulação emocional.

A ideia é de que o desenvolvimento da emoção ocorre gradualmente conforme a pessoa se apropria de ferramentas ou estratégias culturais. Toassa (2004) complementa que emoções e processos cognitivos estão interligados, e essa relação é fundamental para a autonomia e liberdade humana. A autorregulação é, assim, um equilíbrio entre emoções e decisões conscientes, mediada por ferramentas culturais e psicológicas. Propomos, assim, definir a autorregulação emocional como a

capacidade dinâmica e progressiva de a pessoa organizar e gerenciar seus processos emocionais, de forma consciente. Para isso, a pessoa utiliza ferramentas culturais e a reflexão, na interação com alguém mais experiente. Esse processo envolve a apropriação de práticas sociais que ajudam a regular as emoções e a construção de modos de ação.

A autorregulação emocional é considerada dinâmica porque envolve um processo contínuo de ajuste, ou seja, as emoções e situações mudam constantemente conforme o contexto. E é progressiva porque se desenvolve ao longo do tempo. Esse desenvolvimento ocorre com a colaboração de outras pessoas e por meio da reflexão.

Em conclusão, esta pesquisa evidenciou que a assistência pedagógica e psicológica ao estudante com baixo desempenho acadêmico, baseada no Modelo Multidimensional da ZDP, pode contribuir para a melhoria de notas e aprovação, além de potencializar o desenvolvimento de outras dimensões da personalidade, como reflexão, posição de sujeito (ou autoeficácia), resolução de problemas e superação de desafios. No entanto, os dados quantitativos não confirmaram essas percepções de maneira significativa, indicando que a intervenção, apesar de trazer benefícios, apresenta limitações. A abordagem focada predominantemente em questões acadêmicas mostrou-se insuficiente para promover melhorias na autorregulação emocional, indicando a necessidade de um suporte mais abrangente que inclua aspectos emocionais e sociais.

Estudos futuros devem explorar intervenções mais integradas, que considerem a complexidade das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, incluindo variáveis externas como contexto familiar e social. Além disso, é essencial ampliar o número de participantes e utilizar métodos quantitativos robustos para validar os achados qualitativos. A presente pesquisa não conseguiu responder plenamente como a assistência acadêmica pode ser combinada com apoio emocional para maximizar o desenvolvimento global dos estudantes, apontando para a necessidade de investigações adicionais que abordem essa lacuna.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. DE; DA SILVA, P. V. Desempenho acadêmico e as dificuldades dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/49798>.
- ARAÚJO, Í. D. DE; NÓBREGA, N. Y. F. L. Self-regulation of learning in higher education - an integrative review. **Diversitas Journal**, v. 8, n. 2, p. 1143–1156, 2023.
- ARAÚJO, M. I. DE A.; BARBOZA, A. C. DE S.; GUEDES, J. P. DE M. Uso de medicamentos ansiolíticos e antidepressivos por estudantes universitários na área de saúde: uma revisão de literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, 2022.
- ARNETT, J. J. The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. In: A. E. Kazdin (Org.); **Methodological issues and strategies in clinical research**. 4º ed, p.115–132, 2016. American Psychological Association.
- ARRAES, L. T.; ARRAES, L. S. C.; ARRAES, C. T.; et al. Uso não médico de psicotrópicos por estudantes de graduação: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 14, 2022.
- ASIKAINEN, H.; NIEMINEN, J. H.; HÄSÄ, J.; KATAJAVUORI, N. University students' interest and burnout profiles and their relation to approaches to learning and achievement. **Learning and Individual Differences**, v. 93, 2022.
- ASSMAN, E. V. Developmental counseling: case analysis. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 21, n. 2, p. 88–109, 2013.
- ATLAS.TI. Scientific Software Development GmbH., 2025. ATLAS.ti Windows.
- BARTOS, L. J.; FUNES, M. J.; OUELLET, M.; et al. A Feasibility Study of a Program Integrating Mindfulness, Yoga, Positive Psychology, and Emotional Intelligence in Tertiary-Level Student Musicians. **Mindfulness**, v. 13, n. 10, p. 2507–2528, 2022.
- BECK, J. S. **Terapia Cognitivo-Comportamental: teoria e prática**. 2. ed ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BESA GUTIÉRREZ, M. R.; GIL FLORES, J.; GARCÍA GONZÁLEZ, A. J. Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 22, n. 1, p. 152–174, 2019.
- BLANDO, A.; LUCAS, I.; GUDOLLE, S.; et al. Afectividad en la educación superior: un estudio de caso. **Revista Brasileña de Educación**, p. 1–15, 2023.

BRANDT, J. Z.; TEJEDO-ROMERO, F.; ARAUJO, J. F. F. E. Factors affecting academic achievement by undergraduates in public administration. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1–20, 2020.

BRAUN, K. C. R.; MARCILIO, F. C. P.; DIAS, A. C. G. Transição para o Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 24, 2024.

BZUNECK, J. A. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059–1075, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251>.

CARDOSO, T. **Construção e validação de uma escala dos atributos pessoais da resiliência**. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

CARNEIRO, L.; OLIVEIRA, A. L.; CUNHA, F.; et al. Saúde Mental em Jovens Adultos: O Impacto da Pandemia COVID-19. **Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental**, v. 8, n. 1, p. 6–11, 2022.

CASTILLO-SÁNCHEZ, M.; GAMBOA-ARAYA, R.; HIDALGO-MORA, R. Factors that influence student dropout and failing grades in a university mathematics course. **Uniciencia**, v. 34, n. 1, p. 219–245, 2020.

CHERNYSH, A. “Chess for overall development” software in the frame of Reflection and Activity. **Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky**, v. 4, n. 1, p. 169–186, 2017.

CIRILLO, F. **A Técnica Pomodoro** (O Pomodoro) por Francesco Cirillo. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1239–1250, 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000401239&lng=pt&tlng=pt.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57 – 67, 2013.

DASSOW, P. Z.; VIEIRA-SANTOS, J. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes universitários brasileiros: uma revisão da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 17, p. e121101724191, 2021.

DEL-VALLE, M. V.; CANET-JURIC, L.; ZAMORA, E. V.; ANDRÉS, M. L.; URQUIJO, S. Executive Functions and Their Relation to Academic Performance in University Students. **Psicología Educativa**, v. 30, n. 1, p. 47–55, 2024.

DUARTE, T. C. R. S.; SANTOS, L. L. DE C. P. Desempenho Acadêmico: Percepções de Discentes do Curso de Física de uma Universidade Mineira. **Rev. Inter. Educ. Sup**, v. 9, p. 1–24, 2022.

EIDT, N. M.; TULESKI, S. C.; FRANCO, A. DE F. Atenção não nasce pronta: o desenvolvimento da atenção voluntária como alternativa à medicalização. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 78–96, 2014.

FARIA, P. M. F. DE; CAMARGO, D. DE. Vygotsky's concept of emotion: the indissociability of affective and cognitive aspects in human development. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 41, 2024.

FARIA, P. M. F. DE; VENÂNCIO, A. C. L.; SCHWARZ, J. C.; CAMARGO, D.; DE. Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1935/193567258045/193567258045.pdf>.

FEIST, J.; FEIST, G. J.; ROBERTS, T. A. Bandura: Teoria Social Cognitiva. In: J. Feist; G. J. Feist; T.-A. Roberts (Orgs.); **Teorias da Personalidade**. 8º ed, p.328–348, 2015. Porto Alegre: Artmed.

FERRARI NETO, J.; LOPEZ ESTIVALET, G.; DE ALBUQUERQUE ALMEIDA, P. Dificuldades de leitura de estudantes universitários com TDAH: um estudo da influência da memória de trabalho na compreensão leitora. **Diacrítica**, v. 36, n. 1, p. 163–182, 2023.

FEUP. Onde publicar. FEUP LibGuides, 2025. Disponível em: <https://feup.libguides.com/ondepublicar>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FIN, J. G.; WENZEL, J. S. Revisão bibliográfica acerca da prática da leitura na formação inicial de professores de ciências: atenção para aspectos da teoria histórico-cultural. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. e24152382, 2024.

FIORENTIN, L.; BELTRAME, V. Distanciamento social por Covid 19: repercussão na rotina de universitários. **Revista Cuidarte**, 2022.

DICIO. Fracasso. Dicio, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/fracasso/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

FRAGELLI, T. B. O.; FRAGELLI, R. R. Por que estudantes universitários apresentam estresse, ansiedade e depressão? **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1–21, 2021.

FREITAS, P. H. B. DE; MEIRELES, A. L.; RIBEIRO, I. K. DA S.; et al. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse em estudantes da saúde e impacto na qualidade de vida. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 31, 2023.

- GARCÍA-MARTÍNEZ, I.; AUGUSTO-LANDA, J. M.; QUIJANO-LÓPEZ, R.; LEÓN, S. P. Self-Concept as a Mediator of the Relation Between University Students' Resilience and Academic Achievement. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2022.
- GASSMANN, D.; GRAWE, K. General change mechanisms: the relation between problem activation and resource activation in successful and unsuccessful therapeutic interactions. **Clinical Psychology & Psychotherapy**, v. 13, n. 1, p. 1–11, 2006.
- GATTO, A. J.; ELLIOTT, T. J.; BRIGANTI, J. S.; et al. Development and Feasibility of an Online Brief Emotion Regulation Training (BERT) Program for Emerging Adults. **Frontiers in Public Health**, v. 10, 2022.
- GEROVITCH, S. **From Newspeak to Cyberspeak: A History of Soviet Cybernetics**. London: The MIT Press, 2002.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GLUKHOVA, O. V.; VOLIKOVA, S. V.; ZARETSKY, Y. V.; ZARETSKY, V. K. The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project «Chess for Overall Development». **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 30, n. 4, p. 49–75, 2022.
- GONÇALVES, E.; ALMEIDA, A. O apoio da família na adaptação de jovens portugueses ao ensino superior: Uma revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 37, n. 1, p. e24003, 2024.
- GOTARDO, A. L.; DA SILVA, C. M.; MADEIRA, H. S.; DE PEDER, L. D. O uso de medicamentos psicotrópicos por estudantes de um centro universitário de Cascavel, Paraná. **SaBios-Revista de Saúde e Biologia**, v. 17, n. 1, p. 1–10, 2022.
- GRANT, M. J.; BOOTH, A. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information & Libraries Journal**, v. 26, n. 2, p. 91–108, 2009.
- GREDLER, M. E. Hiding in plain sight: The stages of mastery/self-regulation in Vygotsky's cultural-historical theory. **Educational Psychologist**, v. 44, n. 1, p. 1–19, 2009.
- GUPTA, R.; AGRAWAL, R. Are the concerns destroying mental health of college students?: A qualitative analysis portraying experiences amidst COVID-19 ambiguities. **Analyses of Social Issues and Public Policy**, v. 21, n. 1, p. 621–639, 2021.
- HARRIS, R. B.; GRUNSPAN, D. Z.; PELCH, M. A.; et al. Can Test Anxiety Interventions Alleviate a Gender Gap in an Undergraduate STEM Course? (R. Price, Org.) **CBE—Life Sciences Education**, v. 18, n. 3, p. ar35, 2019.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5^o ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOLODYNSKI, M. The Miniaturization of Expression in the Development of Emotional Self-Regulation. **Developmental Psychology**, v. 40, n. 1, p. 16–28, 2004.

HOLODYNSKI, M.; SEEGER, D. Expressions as Signs and Their Significance for Emotional Development. **Developmental Psychology**, v. 55, n. 9, p. 1812–1829, 2019. American Psychological Association.

HU, Q.; HU, Y. The Relationship Between Working Memory and Academic Outcomes: An Empirical Review. **Lecture Notes in Education Psychology and Public Media**, v. 15, n. 1, p. 216–222, 2023.

IBM. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 26.0. Armonk, NY: IBM Corp., 2019.

ISLAM, S.; AKTER, R.; SIKDER, T.; GRIFFITHS, M. D. Prevalence and Factors Associated with Depression and Anxiety Among First-Year University Students in Bangladesh: A Cross-Sectional Study. **International Journal of Mental Health and Addiction**, v. 20, n. 3, p. 1289–1302, 2022.

KHOLMOGOROVA, A. B.; ZARETSKY, V. K. Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists? **Cultural-Historical Psychology**, v. 7, n. 1, p. 108–118, 2011.

KHOLMOGOROVA, A. B.; KLIMENKOVA, E. N. Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 25, n. 2, p. 75–93, 2017.

KHOLMOGOROVA, A. B.; ZARETSKY, V. K.; KLIMENKOVA, E. N.; VOLOZHANINA, N. S. Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's technique of comforting strategies. **Cultural-Historical Psychology**, v. 15, n. 1, p. 79–92, 2019.

KOCH, U. Obituary Klaus Grawe. **Suchttherapie**, v. 6, n. 03, p. 142–143, 2005. Disponível em: <http://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-2005-858676>.

KOCHUVILAYIL, T.; FERNANDEZ, R. S.; MOXHAM, L. J.; et al. COVID-19: Knowledge, anxiety, academic concerns and preventative behaviours among Australian and Indian undergraduate nursing students: A cross-sectional study. **Journal of Clinical Nursing**, v. 30, n. 5–6, p. 882–891, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jocn.15634>.

KRIFA, I.; HALLEZ, Q.; VAN ZYL, L. E.; et al. Effectiveness of an online positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 14, n. 4, p. 1228–1254, 2022.

KUŞ, M. A meta-analysis of the impact of technology related factors on students' academic performance. **Frontiers in Psychology**, v. 16, 2025.

KUYKEN, W. ; PADESKY, C. A. ;; DUDLEY, R. **Conceitualização de casos colaborativa**: O trabalho em equipe com clientes em terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, F. J. DE; OLIVEIRA, J. P. Desafios para a permanência no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 10, p. e024039, 2023.

LIMA, H. DE; DOS SANTOS, D. K. O diagnóstico de TDAH e seus efeitos de subjetivação: uma análise das trajetórias escolares de jovens universitários. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 12, n. 1, p. 27, 2021.

LÓPEZ, D. Y. G. **Relación entre rendimiento académico en matemáticas y variables afectivas y cognitivas en estudiantes preuniversitarios de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Málaga, Málaga, 2015.

LUSNIG, L.; HOFMANN, M. J.; RADACH, R. Mindful Text Comprehension: Meditation Training Improves Reading Comprehension of Meditation Novices. **Mindfulness**, v. 14, n. 3, p. 708–719, 2023.

MAGIOLINO, L. L. S.; SMOLKA, A. L. B. How do emotions signify? social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. **Mind, Culture, and Activity**, v. 20, n. 1, p. 96–112, 2013.

MAIER, S. F.; SELIGMAN, M. E. P. Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. **Psychological Review**, v. 123, n. 4, p. 349–367, 2016.

MAINETTI, A. C. Reflexões sobre sintomas de TDAH na adultez emergente. In: F. A. de Almeida (Org.); **TDAH**: análises, compreensões e intervenções clínicas e pedagógicas. p.97–112, 2023. Guarujá: Editora Científica Digital.

MALTONI, J.; PALMA, P. DE C.; NEUFELD, C. B. Sintomas ansiosos e depressivos em universitários brasileiros. **Psico**, v. 50, n. 1, p. e29213, 2019. Disponível em: <https://puhrs.homologacao.emnuvens.com.br/revistapsico/article/view/29213>.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A. DOS. Estratégias de aprendizagem e autoeficácia acadêmica em universitários ingressantes: estudo correlacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019.

MATA, L. R. F. DA; PESSALACIA, J. D. R.; KUZNIER, T. P.; et al. Daily lives of university students in the health area during the beginning of the Covid-19 pandemic in Brazil. **Investigación y Educación en Enfermería**, v. 39, n. 3, 2021.

MEGA, C.; RONCONI, L.; DE BENI, R. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. **Journal**

of **Educational Psychology**, v. 106, n. 1, p. 121–131, 2014. Disponível em: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0033546>.

MELGAR, A. S.; SAAVEDRA, S. S. P.; GONZALES, W. E. G.; RIVERA-LOZADA, O.; OCAÑA-FERNÁNDEZ, Y. Risks of the Academic Performance of the Post-pandemic University Student. **NeuroQuantology**, v. 20, n. 5, p. 607–613, 2022.

MELO, B. S. DA S. C.; LUSTOSA, A. V. M. F. Reflexões sobre a tutoria entre pares e a inclusão na educação superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 12, n. 1, p. e025016, 2025.

MENDES, M. A. Emotion-focused therapy and the processes of change in psychotherapy. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 11, n. 2, 2015.

MENEZ, M. P. M. DE; LIMA, T. A. M. As dificuldades de aprendizagem da Matemática na Educação Básica e seus reflexos no Curso de Licenciatura em Física do IFCE - Campus Tianguá. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, v. 7, n. 2, p. e2001, 2021.

MESGHINA, A.; WONG, J. T.; DAVIS, E. L.; et al. Distressed to Distracted: Examining Undergraduate Learning and Stress Regulation During the COVID-19 Pandemic. **AERA Open**, v. 7, p. 233285842110657, 2021.

MILTENBURG, R.; SINGER, E. Culturally Mediated Learning and the Development of Self-Regulation by Survivors of Child Abuse: A Vygotskian Approach to the Support of Survivors of Child Abuse. **Human Development**, v. 42, n. 1, p. 1–17, 1999.

MOREIRA, R. C.; PINTO, L. A.; CORTEZ, E. N.; ALMEIDA, C. S. DE; ANDRADE, S. N. Ideação suicida na população universitária. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e2711225318, 2022.

NEVES, M. C. C.; DALGALARRONDO, P. Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 56, n. 4, p. 237–244, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000400001&lng=pt&tlng=pt.

NIKOLAEVSKAYA, I. Multidimensional Model of the ZPD as Tool of Analysis of the Child's Cognitive-Personal Dynamics of Development While Overcoming Learning Difficulties. (S. Barma; V. Zaretskii, Orgs.). **Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky**, v. 4, n. 1, p. 154–160, 2017. Quebec: CRI_SAS International Journal/Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky.

NOBLE, H.; SMITH, J. Reviewing the literature: choosing a review design. **Evidence Based Nursing**, v. 21, n. 2, p. 39–41, 2018.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A Teoria de P. Ya. Galperin como Fundamento para a Formação de Habilidades Gerais nas Aulas de Química. **REDEQUIM**, v. 1, n. 1, p. 5–19, 2017.

OLIVEIRA-SILVA, G.; AREDES, N. D. A.; GALDINO-JÚNIOR, H. Analysis of the factors related to academic disapproval in the education of nurses: A mixed-method study. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 29, 2021.

OMODAN, B. I.; IGE, O. A. University Students' Perceptions of Curriculum Content Delivery During COVID-19 New Normal in South Africa. **Qualitative Research in Education**, v. 10, n. 2, p. 204, 2021.

OSHCHEPKOVA, E. S.; KARTUSHINA, N. A.; BUKHALENKOVA, D. A. The relationship between language and emotional development in preschoolers: theoretical review. **Moscow University Psychology Bulletin**, , n. 3, p. 260–287, 2021. Russian Psychological Society.

OVERMIER, J. B.; SELIGMAN, M. E. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. **Journal of Comparative and Physiological Psychology**, v. 63, n. 1, p. 28–33, 1967.

PEREIRA, D. DE O.; FONSECA, M. J. S. Percepções de universitários sobre ganhos e prejuízos no uso de dispositivos móveis de comunicação em atividades de estudo. **PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 27, p. 331–351, 2024.

PEREIRA, M. D.; SILVA, J. P. DA. Ansiedade e autoestima associadas ao baixo desempenho escolar em estudantes com dislexia de desenvolvimento: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial**, v. 34, 2021.

Portal Periódicos Capes. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: 13/8/2024.

PORTO, P.; OLIVEIRA, L.; VOLCHAN, E.; et al. Evidências científicas das neurociências para a terapia cognitivo-comportamental. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, n. 41, p. 485–494, 2008.

POZNYAKOVA, S. A. Comparative analysis of clues and assistance in the process of overcoming learning difficulties in terms of of reflexiveaactivity approach. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 21, n. 2, p. 149–177, 2013.

PRUDENCIO, L. E. C. M.; SILVA, N. K. S. DA; FERNANDES, S. C. S.; BITTENCOURT, I. I. A utilização da Teoria da Autodeterminação no Brasil: um mapeamento sistemático da literatura. **Psicologia Revista**, v. 29, n. 2, p. 422–447, 2020.

RIBEIRO, M. L.; SALES, T. DE L. S. Diálogo: desafios da docência diante do papel social da universidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, 2020.

ROCHA, B. A. DA S. R.; TOLEDO JÚNIOR, A. Predictive Factors of Graduation Delay in a Medical Program: a Retrospective Cohort Study in Brazil, 2010-2016. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. 1, p. 1–6, 2020.

RODRIGUES, T. DE S.; SILVA, S. M. C. DA. MEDICALIZAÇÃO, DISLEXIA E TDA/H NO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Psicologia em Estudo**, v. 26, 2021.

ROGGE, J. F. N.; LOURENÇO, M. L. A Resiliência Humana no Ambiente Acadêmico de Cursos stricto sensu. **Revista de Administração IMED**, v. 5, n. 3, p. 291–301, 2015.

Russian Psychological Publications. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/authors/a14746.shtml>. Acesso em: 28/9/2022.

SAHIN, S.; TUNA, R. The effect of anxiety on thriving levels of university students during the COVID-19 pandemic. **Collegian**, v. 29, n. 3, p. 263–270, 2022. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1322769621001347>.

SANTIAGO, J. G.; MARINHO, R. B.; MALHEIRO, L. H. Uso de antidepressivos e ansiolíticos entre estudantes de ensino superior da área da saúde: uma análise integrativa. **REVISTA FOCO**, v. 16, n. 12, p. e4008, 2023.

SANTOS, A. N.; NEVES, D. M.; LIMA, Y. DE J. F.; AGATHÃO, B. T. Transtornos mentais comuns em estudantes universitários de um Centro de Instrução Militar. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e40110716642, 2021.

SANTOS, M. J. DA C. DOS; VILHENA, E.; ANTONELLI, R. A.; MEURER, A. M. Diferenças no desempenho acadêmico a partir das características socioeconômicas, demográficas, comportamentais e psicológicas de estudantes portugueses da área de negócios. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 111–129, 2020a.

SANTOS, M. J. DA C. DOS; VILHENA, E.; ANTONELLI, R. A.; MEURER, A. M. Diferenças no desempenho acadêmico a partir das características socioeconômicas, demográficas, comportamentais e psicológicas de estudantes portugueses da área de negócios. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 14, n. 2, p. 111–129, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pca/article/view/42477>.

SAUCEDO FERNÁNDEZ, M.; HERRERA-SÁNCHEZ, S. DEL C.; DÍAZ PERERA, J. J.; BAUTISTA MALDONADO, S.; SALINAS PADILLA, H. A. Indicadores de reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR) / Failing rates: Faculty of Educational Sciences (UNACAR). **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 5, n. 9, p. 96, 2015a.

SAUCEDO FERNÁNDEZ, M.; HERRERA-SÁNCHEZ, S. DEL C.; DÍAZ PERERA, J. J.; BAUTISTA MALDONADO, S.; SALINAS PADILLA, H. A. Indicadores de

reprobación: Facultad de Ciencias Educativas (UNACAR) / Failing rates: Faculty of Educational Sciences (UNACAR). **RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo**, v. 5, n. 9, p. 96, 2015b. Disponível em: <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/7>.

SCHUENEMANN, L.; SCHERENBERG, V.; VON SALISCH, M.; ECKERT, M. "I'll Worry About It Tomorrow" – Fostering Emotion Regulation Skills to Overcome Procrastination. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 2022.

SCHULTE-FRANKENFELD, P. M.; TRAUTWEIN, F. App-based mindfulness meditation reduces perceived stress and improves self-regulation in working university students: A randomised controlled trial. **Applied Psychology: Health and Well-Being**, v. 14, n. 4, p. 1151–1171, 2022.

SCHWARZ, J. C. **Estudantes com baixo desempenho acadêmico**: proposta de intervenção a partir da psicologia histórico-cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SCHWARZ, J. C.; CAMARGO, D. DE. Teoria da atividade reflexiva: contribuições teóricas e práticas derivadas da zona de desenvolvimento proximal de Vygotski. In: M. S. de L. DIAS (Org.); **Introdução às leituras de Lev Vygotski**: debates e atualidades na pesquisa. p.67–82, 2019. Porto Alegre: Editora Fi.

SCHWARZ, J. C.; DIAS, M. S. DE L.; CAMARGO, D. DE. Dificuldades encontradas por estudantes no ensino superior e práticas institucionais adotadas para superá-las. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 3, p. 741–761, 2021.

Scopus. Disponível em: <https://www.scopus.com>. Acesso em: 13/8/2024.

SEIDL, E. M. F.; TRÓCCOLI, B. T.; ZANNON, C. M. L. DA C. Análise Fatorial de Uma Medida de Estratégias de Enfrentamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 225–234, 2001.

SIDORENKO, A. A. Teaching Chess on the Basis of the Reflective-Activity Approach in the Context of the Problem of Gaining Legal Capacity: a Case from Practice. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 30, n. 4, p. 76–96, 2022.

SILVA, M. D. M.; MARRA, A. V.; SANTOS, N. K. F. DOS. Identificação e desempenho acadêmico: o olhar dos estudantes. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, p. 117–138, 2021.

SILVA, M. G.; QUINTINO, F. P. DE A.; REIS, J. G.; WEIGEL, V. A. C. DE M. As dificuldades de leitura e interpretação de textos no ambiente universitário / The difficulties of reading and interpreting texts in the university environment. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 2, p. 12328–12337, 2022.

SILVA, M. O. E. DA. **Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2019.

SOARES, A. B.; MONTEIRO, M. C. L. DE M.; SANTOS, Z. D. A. Revisão Sistemática da Literatura sobre Ansiedade em Estudantes do Ensino Superior. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 3, p. 992–1012, 2021.

SOUSA, A. R.; REIS, D. M. DOS; VASCONCELOS, T. M. DE; et al. Relação entre Transtornos Mentais Comuns e a ingestão dietética de universitários da área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 9, p. 4145–4152, 2021.

SOUZA, S. S.; MARCOLAN, J. F. Comportamento suicida em estudantes universitários. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 15, p. e539101523424, 2021.

SPINILLO, A. G.; LAUTERT, S. L. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: L. R. d. ; Castro; V. L. Besset (Orgs.); **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. p.294–321, 2008. Rio de Janeiro: Editora NAU.

THOMAS, C. L.; HEATH, J. A. Using latent profile analysis to investigate emotional intelligence profiles in a sample of American university students. **Psychology in the Schools**, v. 59, n. 9, p. 1802–1824, 2022.

TOASSA, G. Conceito de liberdade em Vigotski. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 3, p. 2–11, 2004.

VIEIRA, A. P. A.; LEAL, Z. F. DE R. G. Enfrentando as Queixas: o Desenvolvimento da Atividade Voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 4, p. 680–695, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. 2º ed. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

XAVIER, T. K. D.; TAVARES, M. G.; BONTEMPO, G. C. Avaliação do desempenho dos graduandos de ciências biológicas nas disciplinas das ciências exatas: uma visão para além das fórmulas. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 8, n. 2, p. 1, 2023.

YANG, D.; SWEKWI, U.; DAI, X.; TU, C. C. Potential Implications of Optimism and Mental Health for the Independent Learning of Chinese University Students. **Sustainability**, v. 14, n. 17, p. 10602, 2022.

ZARETSKY YU.V.; ZARETSKY V.K. Subject position of the child in overcoming learning difficulties (case study). **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 20, n. 2, p. 110–133, 2012.

ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, A. B. Pedagogical, psychological and psychotherapeutic help in overcoming learning difficulties to facilitate development. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 25, n. 3, p. 33–59, 2017.

ZARETSKY, V. K.; NIKOLAEVSKAYA, I. A. Multi-dimensional model of the zone of proximal development as a way to analyze the dynamics of the child's development in learning activity. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 27, n. 2, p. 95–113, 2019.

ZARETSKY, V. K.; NIKOLAEVSKAYA, I. A. Situation and dimension analysis of cognitive and personality development of students in the process of overcoming learning difficulties. **Cultural-Historical Psychology**, v. 16, n. 1, p. 35–48, 2020.

ZARETSKY, V. K.; SUDAKOVA, L. V. Assistance in overcoming educational difficulties utilizing reflective-activity approach in the context of distance learning: the case of Mitya. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 28, n. 2, p. 120–136, 2020.

ZARETSKY, V. K. Zone of Proximal Development: What Vygotsky Didn't Have Time to Write About. **Cultural-Historical Psychology**, v. 3, n. 3, p. 96–104, 2007.

ZARETSKY, V. K. The heuristic potential of the notion "zone of proximal development". **Voprosy Psichologii**, , n. 6, p. 13–25, 2008.

ZARETSKY, V. K. Formation and essence of the reflexive activity approach in providing consultative psychological pedagogical assistance. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 21, n. 2, p. 8–37, 2013.

ZARETSKY, V. K. L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence. **Cultural-Historical Psychology**, v. 11, n. 3, p. 44–63, 2015.

ZARETSKY, V. K. Vygotsky's Principle "One Step in Learning - One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, p. 149–188, 2016.

ZARETSKY, V. K. Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties. **Bulletin of Psychological Practice in Education**, v. 17, n. 2, p. 53–66, 2020.

ZARETSKY, V. K. One More Time on the Zone of Proximal Development. (S. Barma & V. Zaretskii, Orgs.). **Cultural-Historical Psychology**, v. 17, n. 2, p. 37–49, 2021. Quebec: CRI_SAS International Journal/Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky.

ZARETSKY, V. K.; AGEEVA, A. A. Problem of the Effectiveness of Parental Assistance to Children in Situations of Educational Difficulties From the Perspectives

of the Reflection-Activity Approach and Cognitive-Behavioral Therapy. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 29, n. 3, p. 159–179, 2021.

ZARETSKY, V. K.; GORDON, M. M. On the possibility of individualization of the educational process based on the reflexive-activity approach in inclusive practice. **Psychological science and education**, v. 16, n. 3, p. 19–26, 2011.

ZARETSKY, V. K.; KHOLMOGOROVA, A. B. Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective. **Cultural-Historical Psychology**, v. 16, n. 2, p. 89–106, 2020.

ZARETSKY, V. K.; NIKOLAEVSKAYA, I. A. Current State of Cultural-Historical and Activity Practice- Oriented Research: Discussion by the International Community. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 27, n. 2, p. 178–181, 2019.

ZARETSKY, V. K.; ZARETSKY, YU. V. Practice of psychologo-pedagogical help by the resources of reflective#activity approach: case of Denis G. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 23, n. 2, p. 142–156, 2015.

ZARETSKY, V. K.; ZARETSKY, YU. V.; OSTROVERKH, O. S.; TIKHOMIROVA, A. V.; FEDORENKO, E. Y. A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach). **Psychological-Educational Studies**, v. 12, n. 4, p. 3–18, 2020.

ZARETSKY, YU. V. Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 21, n. 2, p. 110–128, 2013.

ZARETSKY, YU. V. Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline. **Counseling Psychology and Psychotherapy**, v. 28, n. 2, p. 137–150, 2020.

ZARETSKY, YU. V.; ZARETSKY, V. K.; KULAGINA, I. Y. Technique for subject position of students of different ages study. **Psychological Science and Education**, v. 19, n. 1, p. 99–110, 2014.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COLETA DA HISTÓRIA (TUTORADO)

O propósito deste questionário é obter algumas informações sobre a sua história que possam nos ajudar a entender a sua situação. Algumas questões são bem factuais, enquanto que outras têm uma natureza mais subjetiva. Se você achar difícil alguma parte deste formulário, por favor, deixe em branco e poderemos discutir na sua entrevista. Enquanto isso, se você tiver algum problema em preencher alguma das seções, por favor, não hesite em perguntar. **Todas as informações que você der neste formulário são confidenciais.**

Roteiro de entrevista adaptado de Kuyken et al. (2010).

Data do atendimento: ____/____/____

SEUS DADOS PESSOAIS

Nome: _____
 Data de nascimento/ Idade: _____ Sexo: _____ Nacionalidade: _____
 Estado Civil: _____ Filhos? _____ Mora com: _____
 Curso de graduação: _____ Período que está cursando: _____
 Trabalha? _____ Se trabalha, com que você trabalha? _____
 Região em que mora: _____ como se desloca até a faculdade? _____

Atendimento:

Dia da semana /hora: _____ Frequência: _____ Nome do Tutor: _____

SUAS DIFICULDADES E OBJETIVOS

Por favor, liste resumidamente de uma até três dificuldades principais que o levaram a procurar ajuda.

1. _____
2. _____
3. _____

Expectativas quanto ao processo de assistência pedagógica e psicológica:

HISTÓRICO DA SITUAÇÃO ATUAL

1. Início das dificuldades: _____
2. Motivo do início das dificuldades: _____
3. Como essas dificuldades estão afetando a sua vida acadêmica e pessoal?

SUA EDUCAÇÃO

1. (a) Por favor, conte-nos sobre a sua trajetória escolar e acadêmica.

(b) Você gostava da escola? Houve algum sucesso ou dificuldade em particular? Quais foram os mais importantes?

SUA HISTÓRIA LABORAL (se trabalha ou já trabalhou)

1. Que atividade ou papel principal você desempenha atualmente?

2. Houve ou há dificuldades particulares? Quais foram ou são as mais importantes?

SUA HISTÓRIA DE SAÚDE

1. Você possui alguma doença crônica? _____
2. Possui diagnóstico de algum transtorno mental ou algum transtorno de aprendizagem? _____
3. Faz uso de medicamentos? _____
4. Possui algum vício? _____
5. Já foi hospitalizado por algum motivo emocional ou psiquiátrico? _____
6. Em caso positivo, quantas vezes você foi hospitalizado e por qual razão?

7. Você já recebeu tratamento psiquiátrico ou psicológico? _____
8. Você já tentou suicídio? _____
9. Em caso positivo, quantas vezes você tentou suicídio? _____
10. Houve alguma mudança na sua saúde geral neste último ano? _____

HISTÓRIA DE USO DE ÁLCOOL E DROGAS

1. Você faz uso de álcool? Qual frequência? _____
2. O seu uso de álcool já lhe causou algum problema? Se sim qual?

3. Você faz uso de alguma substância psicoativa ilícita (droga)? Se sim, qual?

4. O seu uso de drogas já lhe causou algum problema? Se sim, qual?

SOBRE VOCÊ

1. Por favor, mencione alguma satisfação particular que você obtém em áreas da sua vida importantes para você:

2. Quais são suas maiores habilidades (o que sabe fazer bem)?

3. Quais são suas características pessoais positivas (qualidades, valores, pontos fortes)?

4. No que você acha que manda bem na faculdade ou mandou bem no período escolar (o que conhece, domina)?

5. Você poderia nos contar alguma coisa sobre seus planos, esperanças e expectativas para o futuro?

6. Com quais pessoas você pode contar quando precisa de ajuda?

7. Sobre a sua capacidade de reflexão (pensar sobre seus problemas, as consequências de seus atos e sobre os motivos dos comportamentos seus e de outros), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.

8. Sobre a sua capacidade de resolução de problemas, se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.

9. Sobre a sua Autoeficácia (crença na capacidade de solucionar os problemas de forma criativa e inovadora e confiança na maneira própria de colocar seus planos em prática), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.

10. Sobre a sua Autoconfiança (segurança ao posicionar-se em diferentes situações e atitude em confiar em si próprio diante de obstáculos e problemas), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.

11. Sobre a sua Independência na vida acadêmica (capacidade de buscar os próprios recursos sem depender totalmente de outras pessoas), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande independência. Justifique a sua resposta.

12. Sobre a habilidade de Autorregulação Emocional (manejo saudável das emoções em situações estressantes, demonstrando equilíbrio interno, ou seja, capacidade de manter modos adaptativos de se comportar, sentir e agir), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta habilidade. Justifique a sua resposta.

13. Como você sentiu em responder a essas perguntas?

REFERÊNCIA

KUYKEN, W.; PADESKY, C. A.; DUDLEY, R. **Conceitualização de casos colaborativa**: O trabalho em equipe com clientes em terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Artmed, 2010

ANEXO 2

ESCALA DOS PILARES DA RESILIÊNCIA

NOME: _____ DATA: _____

Este questionário contém 90 afirmações. Por favor, leia com atenção cada uma delas. Para cada afirmação você deverá escolher, entre as cinco opções de resposta disponíveis, aquela que melhor descreve seu comportamento, marcando com um “X” no local apropriado. As opções de resposta são:

- 1 – Discordo totalmente**
- 2 – Discordo**
- 3 – Neutro**
- 4 – Concordo**
- 5 – Concordo totalmente**

Não existem respostas certas ou erradas. Descreva sua opinião honestamente, de acordo com a resposta que mais se aproxima de como você geralmente é ou age.

Por favor, responda todas as questões, ou seja, não deixe nenhuma questão passar em branco. Marque cuidadosamente cada uma das respostas no local apropriado, observando a sequência das questões.

Não rasure! Caso queira mudar sua opção de resposta, faça um círculo sobre a opção errada e marque com um “X” na resposta que deve ser considerada.

1- Acredito que o futuro reserve coisas boas para mim	1	2	3	4	5
2 – Fico abatido (a) quando alguém faz críticas em relação a mim	1	2	3	4	5
3- Gosto de conversar com outras pessoas	1	2	3	4	5
4- Após uma entrevista de emprego, procuro pensar que serei aprovado (a) *	1	2	3	4	5
5 – Gosto de me relacionar com as pessoas	1	2	3	4	5
6 – Consigo me desligar das coisas a minha volta para buscar tranquilidade	1	2	3	4	5
7 – Penso antes de tomar uma decisão	1	2	3	4	5
8 – Quando estou com algum problema, prefiro esperar que outras pessoas o resolvam para mim	1	2	3	4	5
9 – Sei quais passos seguir para que meus planos deem certo	1	2	3	4	5
10- Perco a esperança diante de um problema	1	2	3	4	5
11 – Desisto de cumprir uma tarefa quando ela se torna difícil	1	2	3	4	5
12- Diante de um problema, para e penso no melhor a fazer	1	2	3	4	5
13 – Problemas familiares tiram minha concentração	1	2	3	4	5

14 – Em situações difíceis, mantenho o bom humor	1	2	3	4	5
15 – Costumo trazer soluções inovadoras para os problemas	1	2	3	4	5
16 – Se meus recursos financeiros estão acabando, consigo usar a criatividade para me manter	1	2	3	4	5
17- Acredito que dias melhores virão	1	2	3	4	5
18- Poderei me adaptar se um dia uma doença grave me deixar sequelas	1	2	3	4	5
19- Perco a paciência com facilidade	1	2	3	4	5
20- Meu tom de voz fica igual mesmo durante uma discussão	1	2	3	4	5
21 – Diante de uma crise consigo manter a calma	1	2	3	4	5
22 – Mesmo quando falta um recurso básico para fazer uma atividade, invento alternativas.	1	2	3	4	5
23 – Tenho crises de raiva	1	2	3	4	5
24 – Com disciplina financeira poderei comprar uma casa no futuro	1	2	3	4	5
25 – Evito assumir responsabilidades por acreditar não ser capaz de cumpri-las	1	2	3	4	5
26 – Coloco-me no “lugar do outro” para compreender as razões que o levam a agir de determinado modo.	1	2	3	4	5
27- Percebo o estado emocional (pensamentos e sentimentos) de outra pessoa somente observando-a	1	2	3	4	5
28 – Encontro formas de resolver meus problemas	1	2	3	4	5
29- Caso eu tenha que me mudar para outro estado sei que poderei me adaptar.	1	2	3	4	5
30 – Exponho minhas ideias até mesmo para pessoas que considero mais competentes do que eu.	1	2	3	4	5
31 – Em uma discussão, faço uma piada para descontrair e melhorar o clima.	1	2	3	4	5
32 – Sou capaz de solucionar problemas	1	2	3	4	5
33 – Posso superar a perda de um emprego *	1	2	3	4	5
34 – Consigo fazer uma análise de meus atos e suas consequências	1	2	3	4	5
35 – Penso que sou incompetente	1	2	3	4	5
36 – Eu poderia morar sozinho (a) sem problema algum	1	2	3	4	5
37 – Acredito que “se eu quero eu consigo”.	1	2	3	4	5
38 – Poderei me adaptar se um dia eu tiver que me mudar para uma casa menor.	1	2	3	4	5
39 – Sou capaz de compreender as razões que levam alguém a se comportar de determinado modo.	1	2	3	4	5

40 – Sou uma pessoa bem-intencionada	1	2	3	4	5
41- Consigo assumir o controle de novos desafios	1	2	3	4	5
42 – Procuo estender às pessoas do meu convívio meus princípios	1	2	3	4	5
43 – Sou criativo	1	2	3	4	5
44 – Nem sempre uma coisa que deu errado hoje dará errado amanhã	1	2	3	4	5
45 – Admiro um trabalho feito com honestidade	1	2	3	4	5
46 – Consigo imaginar diferentes formas de resolver um problema	1	2	3	4	5
47 – Sou capaz de rir de mim mesmo	1	2	3	4	5
48 – Gosto do convívio com outras pessoas, embora possa viver bem sozinho (a)	1	2	3	4	5
49- Gosto de ampliar meu grupo de amizades	1	2	3	4	5
50- Melhor viver com dignidade	1	2	3	4	5
51 – Ajudo o próximo	1	2	3	4	5
52-Tenho dúvidas sobre minha capacidade de exercer bem uma tarefa	1	2	3	4	5
53-Gosto de tomar a frente para resolver problemas	1	2	3	4	5
54- Em minha família, sou eu quem toma iniciativa de resolver os problemas	1	2	3	4	5
55-Dependo dos outros para me divertir	1	2	3	4	5
56-Meus esforços trarão bons frutos	1	2	3	4	5
57- Choro por motivos banais	1	2	3	4	5
58- Gosto de propor melhorias para as coisas	1	2	3	4	5
59-Meu futuro será promissor	1	2	3	4	5
60-No trabalho, gosto de propor novas ideias	1	2	3	4	5
61-Mantenho o bom humor quando fico preso em um congestionamento	1	2	3	4	5
62-Busco ajuda se for necessário	1	2	3	4	5
63-Me viro sozinho (a) em qualquer situação	1	2	3	4	5
64-Espero o melhor acontecer em qualquer situação	1	2	3	4	5
65-Invento coisas novas para passar meu tempo	1	2	3	4	5
66-Tenho medo de errar	1	2	3	4	5
67-Percebo se alguém está passando por algum problema	1	2	3	4	5
68-Lido com meus problemas de forma bem-humorada	1	2	3	4	5
69-Se não tiver companhia para fazer um programa, faço sozinho (a) sem nenhum problema	1	2	3	4	5

70-Se uma pessoa me ofende prefiro levar na “esportiva”	1	2	3	4	5
71-Melhor alcançar o sucesso aos poucos do que trapacear para alcançar rapidamente	1	2	3	4	5
72-Sou tolerante diante das divergências de pensamento	1	2	3	4	5
73-Prefiro esperar as pessoas dizerem o que fazer	1	2	3	4	5
74-Em entrevistas grupais prefiro tomar a iniciativa de ser o (a) primeiro(a) a falar	1	2	3	4	5
75-Percebo se uma pessoa está brava somente pelo seu tom de voz	1	2	3	4	5
76-Quando estou com raiva, descontro em outras pessoas	1	2	3	4	5
77-Se eu sei que algo está incomodando o grupo, faço propostas para resolver o problema	1	2	3	4	5
78-É preciso muito para me tirar do sério	1	2	3	4	5
79-Sou conhecido como uma pessoa ranzinza	1	2	3	4	5
80-Percebo se uma pessoa está triste sem que, necessariamente, ela o diga	1	2	3	4	5
81-Problemas do dia a dia acabam com meu bom humor	1	2	3	4	5
82- Evito pensar na consequência dos meus atos	1	2	3	4	5
83-Sou capaz de levar meus projetos até o fim	1	2	3	4	5
84-Meus projetos para o futuro darão certo	1	2	3	4	5
85-Evito defender meu ponto de vista diante de outras pessoas	1	2	3	4	5
86-Analiso meus problemas para compreendê-los melhor	1	2	3	4	5
87-Deixo de fazer minhas obrigações quando algo me deixa triste	1	2	3	4	5
88-Se o clima está ruim em um ambiente, tento mudar com bom humor	1	2	3	4	5
89-Se um problema ou alguma coisa parece sem solução, eu invento	1	2	3	4	5
90-Mesmo quando parece não haver solução para um problema, fico esperançoso (a)	1	2	3	4	5

*As afirmações 4 e 33 tratam de situações de emprego. Se o estudante não tiver passado pela experiência de emprego formal, será solicitado que ele responda às questões pensando em situação de estágio ou alguma experiência de trabalho informal, ou ainda, se imagine em uma situação hipotética de emprego.

APÊNDICE 1

ARTIGOS SELECIONADOS PARA A REVISÃO DE MAPEAMENTO

Ano de publicação	Autores	Título do artigo	Periódico em que foi publicado	Método
2007	Zaretsky, V.K.	Zone of Proximal Development: What Vygotsky Didn't Have Time to Write About.	Cultural-Historical Psychology. Volume 3. Nº 3.	Teórico
2008	Zaretsky, V. K.	The heuristic potential of the notion "zone of proximal development"	Voprosy Psichologii, Nº 3.	Teórico
2011	Kholmogorova, A.B.; Zaretsky, V.K.	Can Vygotsky's Cultural-Historical Concept Help us to Better Understand What We Do as Therapists?	Cultural-Historical Psychology. Volume 7. Nº 1.	Teórico
2011	Zaretsky, V.K.; Gordon, M.M.	On the possibility of individualization of the educational process based on the reflexive-activity approach in inclusive practice.	Psychological Science and Education. Volume 16. Nº 3.	Teórico
2012	Zaretsky, V.K.; Zaretsky, Yu.V.	Subjective position of the child in overcoming educational difficulties (a case from practice).	Consultative Psychology and Psychotherapy. Volume 20. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)
2013	Assman, E.V.	Developmental counseling: case analysis.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 21. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)
2013	Poznyakova, S.A.	Comparative analysis of clues and assistance in the process of overcoming learning difficulties in terms of reflexive activity approach.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 21. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)
2013	Zaretsky, V.K.	Formation and essence of the reflexive activity approach in providing consultative psychological pedagogical assistance.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 21. Nº 2.	Teórico
2013	Zaretsky, Yu.V.	Subject position on learning activity as a resource for the development and the subject of the study.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 21. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)
2014	Zaretsky, Yu.V.; Zaretsky, V.K.; Kulagina, I.Y.	Technique for subject position of students of different ages study.	Psychological Science and Education. Volume 19. Nº 1.	Validação de questionário
2015	Zaretsky, V.K.; Zaretsky, Yu.V.	Practice of psychologist-pedagogical help by the resources of reflective activity	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 23. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)

		approach: case of Denis G.		
2015	Zaretsky, V.K.	L.S. Vygotsky's Principle "One Step in Learning — A Hundred Steps in Development": In Search of Evidence .	Cultural-Historical Psychology. Volume 11. N° 3.	Teórico
2016	Zaretsky, V. K.	Vygotsky's Principle "One Step in Learning - One Hundred Steps In Development": From Idea To Practice.	Cultural-Historical Psychology. Volume 12. N° 3.	Teórico
2017	Zaretsky, V.K.; Kholmogorova, A.B.	Pedagogical, Psychological And Psychotherapeutic Help In Overcoming Learning Difficulties To Facilitate Development.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 25. N° 3.	Teórico
2017	Chernysh, A.	"Chess for overall development" software in the frame of Reflection and Activity.	International Review of CRIRES: Innovating in the Tradition of Vygotsky. Volume 4. N° 1.	Teórico
2017	Zaretsky, V.K.	Devoted to the 85-th anniversary of Nikita Glebovich Alekseev.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 25. N° 4.	Teórico
2017	Nikolaevskaya, I.	Multidimensional Model of the ZPD as Tool of Analysis of the Child's Cognitive-Personal Dynamics of Development While Overcoming Learning Difficulties.	International Review of CRIRES: Innovating in the Tradition of Vygotsky. Volume 4. N° 1.	Teórico
2017	Kholmogorova, A.B., Klimenkova, E.N.	Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem	Counseling Psychology and Psychotherapy 2017. Vol. 25, no. 2	Estudo empírico - transversal (154 participantes)
2019	Zaretsky. V.K.; Nikolaevskaya I.A..	Current State of Cultural-Historical and Activity Practice-Oriented Research: Discussion by the International Community.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 27. N° 2.	Teórico
2019	Zaretsky, V.K.; Nikolaevskaia I.A.	Multi-Dimensional Model of the Zone of Proximal Development as a Way to Analyze the Dynamics of the Child's Development in Learning Activity.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 27. N° 2.	Estudo de caso (1 participante)
2019	Kholmogorova, A.B.; Zaretsky, V.K.; Klimenkova, E.N.;	Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies.	Cultural-Historical Psychology, 2019. Volume 15. N° 1.	Teórico

	Volozhanina, N.S.			
2020	Zaretsky, V.K.; Zaretsky, Yu.V.; Ostroverkh, O.S.; Tikhomirova, A.V.; Fedorenko, E.Yu.	A Comparative Analysis of Conceptual Bases of Modern Educational Systems and Educational Practices (on the Example of Comparison of the System of Developmental Instruction and Reflective-Activity Approach).	Psychological-Educational Studies. Volume 12. Nº 4.	Teórico
2020	Zaretsky, Yu.V.	Psychological Counseling of Teachers Working Online and Offline.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 28. Nº 2.	Teórico
2020	Zaretsky, V.K.; Nikolaevskaia, I.A.	Situation and Vector Analysis of Cognitive and Personality Development of Students in the Process of Overcoming Learning Difficulties.	Cultural-Historical Psychology. Volume 16. Nº 1.	Teórico
2020	Zaretsky, V.K.	Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties.	Bulletin of Psychological Practice in Education. Volume 17. Nº 2.	Teórico
2020	Zaretsky, V.K.; Kholmogorova A.B.	Relationship between Education, Development & Health from Cultural-Historical Perspective.	Cultural-Historical Psychology. Volume 16. Nº 2.	Teórico
2020	Zaretsky, V.K.; Sudakova, L.V.	Assistance in Overcoming Educational Difficulties Utilizing Reflective-Activity Approach in the Context of Distance Learning: The Case of Mitya.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 28. Nº 2.	Estudo de caso (1 participante)
2021	Zaretsky, V.K.; Ageeva, A.A.	Problem of the Effectiveness of Parental Assistance to Children in Situations of Educational Difficulties From the Perspectives of the Reflection-Activity Approach and Cognitive-Behavioral Therapy.	Counseling Psychology and Psychotherapy. Volume 29. Nº 3.	Teórico
2021	Zaretsky, V.K.	One More Time on the Zone of Proximal Development.	Cultural-Historical Psychology. Volume 17. Nº 2.	Teórico

2022	Sidorenko, A. A.	Teaching Chess on the Basis of the Reflective-Activity Approach in the Context of the Problem of Gaining Legal Capacity: a Case from Practice	Counseling Psychology and Psychotherapy 2022. Volume 30. N° 4.	Estudo de caso (1 participante)
2022	Glukhova, O.V.; Volikova, S.V.; Zaretsky, Y.V.; Zaretsky, V.K.	The Results of a Longitudinal Diagnostic Study on the Project "Chess for Overall Development"	Counseling Psychology and Psychotherapy 2022. Volume 30. N° 4.	Estudo longitudinal (637 participantes)

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA (TUTOR)

SEUS DADOS PESSOAIS

Nome (somente as iniciais): _____ Data de nascimento/ Idade: _____
Sexo: _____ Nacionalidade: _____
Estado Civil: _____ Filhos? _____ Mora com: _____
Período que está cursando psicologia: _____
Trabalha? _____ Se trabalha, com que você trabalha? _____

Perguntas a serem realizadas antes da assistência pedagógica e psicológica:

1. Por favor, liste os principais objetivos que o levaram a querer participar desse projeto como tutor de estudantes com baixo desempenho acadêmico.
 2. Quais são suas expectativas quanto ao processo de assistência pedagógica e psicológica no papel de tutor de estudantes com baixo desempenho acadêmico?
-

Perguntas a serem realizadas depois da assistência pedagógica e psicológica:

1. Seus objetivos e expectativas para a participação como tutor da assistência pedagógica e psicológica foram alcançados? Explique sua resposta.
2. O que aprendeu com a experiência de tutor durante o processo de assistência pedagógica e psicológica?
3. Após concluir o processo de Assistência Pedagógica e Psicológica, quais habilidades você acredita que seus tutorados desenvolveu?
4. Qual foi o impacto da Assistência Pedagógica e Psicológica no desempenho acadêmico (em termos de notas, compreensão do conteúdo, elaboração de trabalhos acadêmicos, etc.). do tutorado?
5. Você percebe alguma mudança no tutorado após o processo de assistência? Quais?

6. Sobre a sua capacidade de reflexão (pensar sobre seus problemas, as consequências de seus atos e sobre os motivos dos comportamentos seus e de outros), dê uma nota de zero a 10 ao tutorado, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.
7. Sobre a sua capacidade de resolução de problemas, dê uma nota de zero a 10 ao tutorado, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.
8. Sobre a sua Autoeficácia (crença na capacidade de solucionar os problemas de forma criativa e inovadora e confiança na maneira própria de colocar seus planos em prática), dê uma nota de zero a 10 ao tutorado, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.
9. Sobre a sua Autoconfiança (segurança ao posicionar-se em diferentes situações e atitude em confiar em si próprio diante de obstáculos e problemas), dê uma nota de zero a 10 ao tutorado, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.
10. Sobre a sua Independência na vida acadêmica (capacidade de buscar os próprios recursos sem depender totalmente de outras pessoas), dê uma nota ao tutorado de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande independência. Justifique a sua resposta.
11. Sobre a habilidade de Autorregulação Emocional (manejo saudável das emoções em situações estressantes, demonstrando equilíbrio interno, ou seja, capacidade de manter modos adaptativos de se comportar, sentir e agir), dê uma nota de zero a 10 ao tutorado, sendo zero nenhuma e 10 alta habilidade. Justifique a sua resposta.
12. Após o processo de assistência, você percebeu alguma mudança na forma como o tutor lidou com suas emoções no contexto acadêmico? Se sim, quais mudanças você percebeu?
13. De modo geral, que aprendizagens você obteve como tutor?
14. Aponte aqui suas críticas e sugestões de melhoria para o processo de Assistência Pedagógica e Psicológica.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS INTERVENÇÃO (TUTORADO)

O propósito deste questionário é obter algumas informações sobre a sua percepção acerca do processo de Assistência Pedagógica e Psicológica. Todas as informações que você der neste questionário são confidenciais.

Data do atendimento: ____/____/____

Nome (somente as iniciais): _____

1. Após concluir o processo de Assistência Pedagógica e Psicológica, quais habilidades (o que sabe fazer bem) você acredita que desenvolveu?

2. Depois de passar por esse processo quais características pessoais positivas (qualidades, valores, pontos fortes) você identifica em você?

3. Qual foi o impacto da Assistência Pedagógica e Psicológica no seu desempenho acadêmico (em termos de notas, compreensão do conteúdo, elaboração de trabalhos acadêmicos, etc.).

4. Você percebe alguma mudança em você após o processo de assistência? Quais?

5. Sobre a sua capacidade de reflexão (pensar sobre seus problemas, as consequências de seus atos e sobre os motivos dos comportamentos seus e de outros), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.

6. Sobre a sua capacidade de resolução de problemas, se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta capacidade. Justifique a sua resposta.

7. Sobre a sua Autoeficácia (crença na capacidade de solucionar os problemas de forma criativa e inovadora e confiança na maneira própria de colocar seus planos em prática), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.

8. Sobre a sua Autoconfiança (segurança ao posicionar-se em diferentes situações e atitude em confiar em si próprio diante de obstáculos e problemas), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande autoeficácia. Justifique a sua resposta.

9. Sobre a sua Independência na vida acadêmica (capacidade de buscar os próprios recursos sem depender totalmente de outras pessoas), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 grande independência. Justifique a sua resposta.

10. Sobre a habilidade de Autorregulação Emocional (manejo saudável das emoções em situações estressantes, demonstrando equilíbrio interno, ou seja, capacidade de manter modos adaptativos de se comportar, sentir e agir), se dê uma nota de zero a 10, sendo zero nenhuma e 10 alta habilidade. Justifique a sua resposta.

11. Após o processo de assistência, você percebeu alguma mudança na forma como você lida com suas emoções no contexto acadêmico? Se sim, quais mudanças você percebeu? Quais estratégias você usava antes da assistência e quais você usa agora para lidar com emoções difíceis?

12. De modo geral, que aprendizagens você obteve ao passar pelo processo de assistência?

13. Aponte aqui suas críticas e sugestões de melhoria para o processo de Assistência Pedagógica e Psicológica.