

VOZES DA PSICOPEDAGOGIA

Baiana

Relatos de Experiência
em Práticas Institucionais e Clínicas

Volume 01

abpp

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Seção Bahia



VOZES DA
PSICOPEDAGOGIA BAIANA:

**Relatos de Experiência em
Práticas Institucionais e Clínicas**

Gestão: 2023-2025



Salvador
2026

Organizadoras

Sandra Constantin Popoff
Meire Suely Nunes da Silva
Sandra Regina Rocha
Sumaia Felix Valverde Leão

Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia ABPp-Bahia Diretoria e Conselho Gestão 2023-2025

Presidente: Meire Suely Nunes da Silva
Vice-Presidente: Sandra Ribeiro Bastos Silveira
Primeiro Secretário: Luciney Coutinho Luz
Segundo Secretário: Mariolinda Santana de Oliveira Servilho
Primeiro Tesoureiro: Marise Sousa Góes Coelho
Segundo Tesoureiro: Joalice Maria Bezerra Souza
Diretor Cultural: Daniela Batista Costa Nascimento
Diretor Cultural Adjunto: Fabya Jakellyne Alves Souza
Diretor de Relações Públicas: Leandra Mesquita Pinheiro Mendonça
Diretor Científico: Sandra Regina Rocha dos Santos
Diretor Científico Adjunto: Sumaia Felix Valverde Leão

Conselho Estadual 2023-2025

Leandra Mesquita
Mariolinda Servilho
Marieni Almeida
Simone Barroso
Conselho Vitalício:
Tereza Cristina Marinho
Jozélia de Abreu Testagrossa
Débora Pereira
Maria Angélica Rocha
Maria Auxiliadora Rabello
Nilzam Gomes
Joalice Bezerra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vozes da psicopedagogia baiana [livro eletrônico] :
relatos de experiência em práticas
institucionais e clínicas. -- 1. ed. --
Salvador, BA : Popoff Edições & Artes, 2026.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87987-33-0

1. Educação inclusiva
2. Inclusão escolar
3. Neurodiversidade
4. Neurociência
5. Psicopedagogia.

26-355423.0

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicopedagogia : Educação 370.15

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.5281/zenodo.20057782

Os relatos de experiência publicados neste livro digital são de **exclusiva responsabilidade de seus autores**. As opiniões, análises, metodologias e conclusões apresentadas nos textos não representam, necessariamente, o posicionamento da **Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Bahia (ABPp-BA)**.

A ABPp-BA não se responsabiliza pelo conteúdo dos artigos, cabendo aos autores a veracidade das informações e a fundamentação ética e científica de seus relatos.

PREFÁCIO 7

RELATO DE EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO EM ESCRITA CIENTÍFICA PARA PSICOPEDAGOGAS DA ABPP-BA | SANDRA POPOFF; MEIRE SUELY SILVA; SANDRA REGINA ROCHA; SUMAIA LEÃO 9

NEUROCIÊNCIA E PSICOPEDAGOGIA EM AÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM | ANA CRUZ 28

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AMBIENTE FÍSICO E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL | ÁVILA ROSANA 50

TRILHAS PSICOPEDAGÓGICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS, SIGNIFICATIVOS E INCLUSIVOS NA CLÍNICA | MARCELO LEFUNDES 68

AFETO, ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A CRECHE COMUNITÁRIA | MARIA CÂNDIDA SANTOS 87

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA ADULTOS E IDOSOS QUE NÃO TIVERAM ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO TRANSFORMAÇÃO | MARIOLINDA SERVILHO 122

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) |
MARISE COELHO 148

A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO
EDUCACIONAL | RAIMUNDA MOURA 171

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PSICOPEDAGOGOS:
ABPP - SEÇÃO BAHIA | SANDRA REGINA ROCHA 186

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE DE
PRÁTICAS À ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES ESCOLARES |
SHEILA BRIANO 209

ASPECTOS PSICOAFETIVOS NA CLÍNICA
PSICOPEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA |
SUMAIA LEÃO 224

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA
PSICANÁLISE À PSICOPEDAGOGIA | VALNICE TELES 265

APRENDIZAGEM SEM IDADE: INTERVENÇÃO
PSICOPEDAGÓGICA EM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL
COM JOVENS E ADULTOS AUTISTAS DE BAIXA RENDA |
VILMA SOUZA 280

PREFÁCIO

A Psicopedagogia, enquanto campo de saber e de atuação profissional, fortalece-se na medida em que exercita a escuta reflexiva, diálogo, investigação e socialização sobre as próprias práticas que emergem do cotidiano da intervenção.

Este e-book é parte importante de um objetivo maior, definido pela Comissão Científica da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia (ABPp Bahia), na gestão de 2023 a 2025: promover espaços significativos de comunicação sobre experiências profissionais dos psicopedagogos da Bahia. Entendemos que o exercício de registrar sobre a prática psicopedagógicas é um potente dispositivo de formação continuada, pesquisa e desenvolvimento profissional.

Foi nesse contexto que se instituiu em 2023 o projeto *A Voz do Psicopedagogo*, concebido como uma iniciativa voltada à valorização da escrita profissional e à circulação de saberes construídos na prática.

Nos anos seguintes, esta diretoria organizou dois cursos voltados para esta atividade. Em 2024, o curso O Psicopedagogo e a Escrita, ministrado pela Psicopedagoga Mônica Mendes e, em 2025, o Curso de Escrita e Relatos de Experiências em Psicopedagogia ministrado pela doutora em Educação, escritora e produtora editorial Sandra Popoff, que se finaliza com esta publicação.

Assim, a produção deste e-book tem duas vertentes.

Por um lado, os textos apresentados são resultantes de um processo individual de cada autor(a), tanto na sua prática profissional, como no estilo de relatar, respeitando as orientações e normas de formatação apresentadas no curso. Vale ressaltar que *os conteúdos apresentados e respectivas fundamentação e supervisão teórica, são de inteira responsabilidade de cada autor(a), respectivamente.*

Por outro lado, este e-book representa um pequeno e importante passo da ABPp Bahia, reconhecendo a necessidade e responsabilidade profissional de se exercer uma prática psicopedagógica investigativa, fundamentada, reflexiva e autoral, que retroalimenta tanto o(a) psicopedagogo(a) que o faz, como a Psicopedagogia, como um todo.

Este material é um recurso formativo disponível para aqueles que desejam conhecer e dialogar com experiências diversas nesta área, lembrando-nos que a Psicopedagogia é um campo em construção, sustentado pela reflexão, pela partilha e pelo compromisso com o direito de aprender de todos, inclusive dos psicopedagogos. Portanto, reafirma o compromisso ético, científico e social que orienta a ABPp.

Esperamos que a leitura possa inspirar novas escritas e diálogos profissionais, alimentando uma cultura de investigação cotidiana, produção e comunicação científica entre psicopedagogos.

Sandra Regina Rocha e Sumaia Valverde Leão

Comissão Científica, Gestão 2022–2025

RELATO DE EXPERIÊNCIA: FORMAÇÃO EM ESCRITA CIENTÍFICA PARA PSICOPEDAGOGAS DA ABPP-BA

Sandra Constantin Popoff
Meire Suely Nunes da Silva
Sandra Regina Rocha
Sumaia Felix Valverde Leão

RESUMO

Este relato descreve a experiência de implementação de um curso de Escrita Científica de Relatos de Experiência oferecido a psicopedagogas associadas à ABPP-BA, visando a formação continuada e estímulo à produção científica com publicação de artigos em e-book. Participaram 24 profissionais, com 17 permanecendo até o final e 12 concluindo a etapa de escrita. O curso envolveu três módulos, quatro rodadas de leitura crítica e revisão textual. Os dados revelaram desafios significativos: resistência ao uso de ferramentas de Inteligência Artificial, baixa adesão às atividades assíncronas e dificuldades com gestão do tempo. Apesar dos obstáculos, as participantes reconheceram avanços na autoconfiança e nas técnicas de escrita acadêmica. O relato evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem as resistências tecnológicas e as múltiplas demandas profissionais dos psicopedagogos em formação continuada.

Palavras-chave: Escrita Científica; Psicopedagogia; Formação continuada; Letramento acadêmico; Inteligência artificial.

1. INTRODUÇÃO

A produção científica a partir da atividade profissional constitui-se como elemento fundamental para a consolidação da Psicopedagogia enquanto área de conhecimento. No entanto, psicopedagogos frequentemente enfrentam dificuldades na sistematização de suas práticas em formato acadêmico, distanciando-se da produção e disseminação de conhecimentos derivados de suas experiências profissionais.

Reconhecendo essa lacuna, a Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Bahia (ABPp-BA) promoveu um curso de Escrita Científica de Relatos de Experiência, com o objetivo de capacitar suas associadas para a produção textual acadêmica e a publicação de artigos em formato de e-book.

Este relato tem como objetivo descrever e analisar criticamente a experiência de implementação desse curso, destacando seus desafios, estratégias pedagógicas, resistências observadas e resultados alcançados, contribuindo para reflexões sobre formação continuada em escrita acadêmica para profissionais da Psicopedagogia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LETRAMENTO ACADÊMICO E ESCRITA CIENTÍFICA

O letramento acadêmico envolve práticas sociais de leitura e escrita específicas do contexto universitário e científico, exigindo domínio de gêneros textuais, normas técnicas e postura investigativa (Fischer, 2008). Para profissionais já atuantes, a apropriação dessas práticas

representa um desafio adicional, especialmente quando a formação inicial não priorizou tais competências.

2.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO GÊNERO ACADÊMICO

O relato de experiência caracteriza-se como gênero textual que articula vivências profissionais com fundamentação teórica, permitindo a reflexão crítica sobre a prática e a socialização de saberes construídos no exercício profissional (Daltro; Faria, 2019). Na Psicopedagogia, constitui importante ferramenta para documentação e análise de intervenções.

2.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS E IA NA EDUCAÇÃO

A integração de ferramentas digitais e Inteligência Artificial (IA) no processo educativo tem se mostrado promissora para otimização de pesquisas bibliográficas e análise de dados. Contudo, sua adoção enfrenta resistências relacionadas ao desconhecimento, insegurança tecnológica e concepções equivocadas sobre autoria acadêmica (Kenski, 2012; Popenici; Kerr, 2017).

3. METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

O curso foi estruturado em **três módulos**, com encontros síncronos e atividades assíncronas. Participaram inicialmente **24 psicopedagogas** associadas à ABPp-BA, sendo que **17** permaneceram até o final e **12** concluíram a etapa de escrita e publicação.

3.2 ESTRUTURA E CONTEÚDO DOS MÓDULOS

O curso foi organizado em três módulos progressivos, totalizando 24 horas aulas, com abordagem que articulava teoria, prática e uso de tecnologias digitais para pesquisa e escrita acadêmica.

Módulo 1 – Fundamentos do Relato de Experiência

Objetivo: Compreender a natureza e a importância do relato de experiência na área educacional.

Este módulo inicial visava a apropriação conceitual do gênero textual relato de experiência, abordando:

- Definição e características do relato de experiência como gênero acadêmico
- Objetivo e relevância acadêmica no contexto da produção científica em Psicopedagogia
- Distinção entre relato de experiência, artigo científico com dados de pesquisa e artigo teórico
- O relato como instrumento de compartilhamento e aprimoramento da prática profissional
- Análise crítica de relatos publicados, com foco em estrutura e conteúdo

Ferramentas de pesquisa bibliográfica apresentadas:

- SciELO (Scientific Electronic Library Online)
- Google Acadêmico
- Consensus
- Periódicos Capes

- Perplexity
- NotebookLM (Google)
- Litmaps
- Elicit

Atividade prática: Análise coletiva de relato de experiência publicado, com identificação de elementos estruturais (introdução, contextualização, descrição da experiência, análise reflexiva, fundamentação teórica e considerações finais).

Módulo 2 – A Escrita Acadêmica e Estratégias de Redação

Objetivo: Desenvolver a escrita acadêmica de forma objetiva, coesa e alinhada ao gênero relato de experiência.

Este módulo focalizou aspectos técnicos e linguísticos da escrita científica:

- Princípios de coesão e coerência textual aplicados ao relato
- Adequação à norma culta e adoção de tom acadêmico
- Identificação e correção de erros comuns na escrita acadêmica (ambiguidade, prolixidade, anacronismo, generalização excessiva)
- Aplicação das normas ABNT para citações e referências:
 - NBR 10520:2023 (citações em documentos)
 - NBR 6023:2018 (referências bibliográficas)
 - NBR 6028 (diretrizes para elaboração de resumos)

- Estratégias para transformação de experiências subjetivas em narrativas reflexivas fundamentadas teoricamente
- Melhores práticas no uso de ferramentas de Inteligência Artificial para escrita acadêmica (geração de ideias, revisão textual, verificação de coerência)

Atividade prática: Produção de trechos do relato (introdução, fragmentos descritivos, parágrafos analíticos) com aplicação imediata das estratégias de escrita discutidas, seguida de feedback da ministrante.

Módulo 3 – Escrita Guiada e Revisão Crítica

Objetivo: Produzir um relato completo e receber feedback para aprimoramento progressivo.

O módulo final consolidou o processo de escrita através de:

- Planejamento textual: *brainstorming* para seleção da experiência a ser relatada e estruturação inicial (esboço)
- Redação orientada: produção do relato com acompanhamento individualizado da ministrante
- Estratégias de autoavaliação: critérios para revisão autônoma (checklist de elementos obrigatórios, verificação de alinhamento teórico-prático)
- Revisão textual: aplicação de técnicas de leitura crítica do próprio texto
- Revisão final: ajustes normativos, adequações estruturais e refinamento linguístico

Atividade prática: Redação completa do relato de experiência, passando por quatro rodadas de leitura crítica e revisão conduzidas pela ministrante, com devolutivas individualizadas contemplando:

1. Primeira rodada: estrutura geral e alinhamento ao gênero
2. Segunda rodada: fundamentação teórica e articulação teoria-prática
3. Terceira rodada: adequação às normas ABNT e coesão textual
4. Quarta rodada: revisão final para publicação

Ao final deste módulo, as participantes submeteram seus artigos para compor o e-book coletivo, produto final do curso e objetivo central da formação.

Embora as atividades práticas assíncronas tenham sido propostas em todos os módulos (pesquisa bibliográfica, fichamento, escrita progressiva), observou-se baixa adesão a essas tarefas, o que será discutido na seção de Resultados e Discussão.

3.3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Atividades Síncronas:

- Aulas expositivas e dialogadas
- Discussões de casos
- Orientações coletivas

Atividades Assíncronas:

- Pesquisa bibliográfica

- Fichamento de textos
- Produção textual progressiva
- Utilização de ferramentas digitais (NotebookLM e outras Inteligências Artificiais)

3.4 COLETA DE DADOS

Aplicou-se questionário com **17 respondentes** abordando:

- Principais dificuldades no processo de escrita
- Percepção de avanço nas técnicas acadêmicas
- Expectativas e desafios
- Avaliação do curso

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DE PARTICIPAÇÃO

Indicador	N	%
Inscritas iniciais	24	100%
Concluintes do curso	17	70,8%
Artigos finalizados	12	50%

Fonte: Elaborado pelas autoras

A **evasão de 29,2%** até a terceira semana sugere dificuldades iniciais de adaptação ao formato do curso. Entre as concluintes, **70,5%**

conseguiram finalizar e publicar seus artigos, demonstrando engajamento significativo das que permaneceram.

4.2 PRINCIPAIS DIFICULDADES RELATADAS

As participantes reportaram **dificuldades**, que podem ser categorizadas:

4.2.1 Gestão do Tempo

- **47% das dificuldades** relacionam-se à falta de tempo
- Jornadas múltiplas (coordenação pedagógica, atendimentos psicopedagógicos)
- Outras demandas pré-agendadas

"O meu tempo para me dedicar a isso. Trabalho como coordenadora pedagógica pela manhã e como psicopedagoga à tarde e início da noite"

4.2.2 Resistências Tecnológicas

- Dificuldades com ferramentas digitais (NotebookLM)
- Baixa familiaridade com novas tecnologias
- Insegurança no uso de IA

"Tudo que é novo gera dúvidas, eu ainda não consegui fazer pelo NotebookLM".

4.2.3 Competências de Escrita Acadêmica

- Dificuldade em ser objetiva e sintética
- Desafio de escrever dentro do limite de 12 páginas
- Fichamento

- Medo de escrever

"Ser objetiva e sucinta para escrever somente 12 páginas".

4.2.4 Organização Metodológica

- Seleção e organização de materiais
- Fichamento
- Necessidade de investigação complementar

"Na verdade, eu já tinha desejo de publicar minha experiência. Então eu tenho muitas anotações. Meu desafio tem sido selecionar tudo de forma coerente seguindo o template".

4.3 PERCEPÇÃO DE AVANÇO NAS TÉCNICAS DE ESCRITA

Quando questionadas sobre avanços no domínio das técnicas de escrita acadêmica, as respostas foram heterogêneas:

- "Sim" (resposta afirmativa)
- "Parcialmente"
- "Não"
- "Não muito..."
- "Aprendendo"
- "Pouco"
- "Ainda não"
- "Um pouco"
- "Melhorei a minha autoconfiança"

Destaca-se que, apesar das dificuldades, houve reconhecimento de **melhora na autoconfiança**, aspecto fundamental para autoria acadêmica.

4.4 RESISTÊNCIA AO USO DE FERRAMENTAS DE IA

Um dos achados mais significativos foi a **resistência ao uso de ferramentas de Inteligência Artificial** para pesquisa bibliográfica e análise de dados. Essa resistência manifesta-se em:

- Preferência por métodos tradicionais de pesquisa (livros impressos)
- Insegurança quanto à confiabilidade das ferramentas
- Dificuldades técnicas de operação
- Possível receio quanto à autoria e originalidade

Essa resistência contrasta com o potencial dessas ferramentas para otimização do tempo (principal dificuldade relatada), evidenciando necessidade de abordagem pedagógica específica para letramento digital acadêmico.

4.5 BAIXA ADESÃO ÀS ATIVIDADES ASSÍNCRONAS

A **baixa adesão às atividades práticas assíncronas** comprometeu a aquisição de fluência em letramento acadêmico. Esta situação pode ser atribuída a:

- Sobrecarga de trabalho das participantes
- Cultura de valorização excessiva do ensino expositivo presencial/síncrono
- Dificuldades de autorregulação da aprendizagem

- Ausência de rotina de estudos autônomos

4.6 AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO CURSO

Os recados e situações particulares revelam aspectos importantes:

Avaliações Positivas:

"Seu curso é ótimo, e tenho aprendido muito, e só questão de praticar mesmo. Vc é uma excelente professora"

"Gostaria de agradecer a professora Sandra por todo empenho e dedicação"

"A dinâmica, os recursos oferecidos e o suporte profissional estão bem harmonizados"

Desafios Pessoais:

"Esse curso está sendo um desafio para mim. Estou tentando organizar, a começar do meu notebook que estragou"

"Vou continuar perseverando, não está fácil para mim, mas vou avante"

"Peço desculpas por não estar me dedicando ao curso como gostaria"

Necessidades de Adaptação:

"O intervalo entre um encontro e outro, para mim ficou curto"

"Gostaria de entender melhor o uso da plataforma para escrita do trabalho, pois escrevo no word"

4.7 O PROCESSO DE REVISÃO TEXTUAL

As **4 rodadas de leitura crítica** permitiram:

- Acompanhamento individualizado

- Aprimoramento progressivo dos textos
- Adequação às normas ABNT
- Construção de autonomia autoral gradual

Este processo intensivo, embora demandante para a ministrante, mostrou-se essencial para a qualidade final dos artigos publicados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de formação em Escrita Científica para psicopedagogas da ABPp-BA evidenciou tensões e potencialidades da formação continuada em letramento acadêmico para profissionais em exercício.

5.1 PRINCIPAIS APRENDIZAGENS

Sobre as Resistências:

A resistência tecnológica constitui um fenômeno relevante que não pode ser subestimado em processos formativos contemporâneos. Observa-se que, mesmo em contextos educacionais bem estruturados, a introdução de novas tecnologias frequentemente encontra barreiras de aceitação e adaptação por parte dos participantes. Esta resistência manifesta-se de diversas formas, desde a recusa explícita em utilizar determinadas ferramentas até formas mais sutis de evitação ou uso superficial dos recursos disponibilizados.

Nesse cenário, as ferramentas de inteligência artificial apresentam desafios particulares, demandando uma etapa preparatória específica de letramento digital que vai além das competências

tecnológicas básicas. Torna-se imperativo que os formadores reconheçam a necessidade de implementar momentos pedagógicos dedicados à familiarização com estas tecnologias emergentes, preparando os participantes não apenas para o manuseio técnico das ferramentas, mas também para a compreensão de suas potencialidades, limitações e implicações éticas. Sem esta preparação adequada, corre-se o risco de subutilizar recursos valiosos ou de gerar frustrações que comprometem o processo formativo como um todo.

Ademais, verifica-se que o medo de escrever manifesta-se como uma barreira significativa mesmo entre profissionais experientes. Este fenômeno, aparentemente paradoxal, evidencia que a competência em determinada área de atuação não necessariamente se traduz em confiança ou facilidade na expressão escrita acadêmica ou profissional, demandando abordagens pedagógicas sensíveis a estas inseguranças.

Sobre as Estratégias Bem-Sucedidas:

O acompanhamento individualizado revelou-se fundamental para a conclusão dos artigos pelos participantes do processo formativo. A intervenção personalizada possibilitou identificar e atender às necessidades específicas de cada profissional, considerando suas particularidades, ritmos de trabalho e dificuldades individuais. Esta abordagem permitiu não apenas o avanço técnico na elaboração dos textos, mas também o fortalecimento da confiança dos participantes em suas próprias capacidades de produção acadêmica. Os dados evidenciam que, sem este tipo de suporte direcionado, grande parte dos artigos provavelmente não teria alcançado o estágio de finalização.

Neste contexto, observou-se que o suporte pedagógico intensivo oferecido compensou parcialmente a baixa adesão às atividades assíncronas. Embora o desenho instrucional inicial previsse momentos de estudo autônomo e interação em plataformas digitais, a participação nestas modalidades mostrou-se aquém do esperado. Contudo, a intensificação do apoio pedagógico, especialmente por meio de encontros síncronos e orientações mais frequentes pelo aplicativo de mensagens (whatsapp), conseguiu mitigar os impactos negativos desta baixa adesão, garantindo a continuidade do processo formativo e a manutenção do engajamento dos participantes.

Adicionalmente, a perspectiva de publicação concreta dos trabalhos em formato de e-book funcionou como elemento motivador significativo ao longo de todo o processo. A materialização da produção acadêmica em uma publicação tangível e compartilhável conferiu sentido prático ao esforço despendido, transformando exercícios formativos em contribuições efetivas que transcendem o ambiente restrito do curso. Este fator motivacional extrínseco revelou-se estratégico para a manutenção do comprometimento dos participantes, especialmente nos momentos de maior dificuldade na elaboração dos textos.

Sobre os Desafios Persistentes:

A gestão do tempo permanece como barreira central nos processos formativos voltados à produção acadêmica. Verifica-se que profissionais em exercício, mesmo quando demonstram interesse genuíno e comprometimento com as atividades propostas, enfrentam dificuldades consideráveis para conciliar as demandas do curso com suas responsabilidades laborais e pessoais. Tal problemática transcende a simples questão de organização individual, configurando-se como um desafio estrutural que afeta

significativamente a qualidade do engajamento e a capacidade de dedicação às tarefas mais complexas, como a escrita acadêmica. Os resultados indicam que esta limitação temporal impacta não apenas a quantidade de horas dedicadas às atividades, mas também a possibilidade de imersão reflexiva necessária à produção de textos de qualidade.

Paralelamente, evidencia-se que a cultura de aprendizagem autônoma necessita ser ativamente cultivada, não podendo ser presumida como competência previamente desenvolvida pelos participantes. A autonomia na aprendizagem constitui-se como uma habilidade complexa que envolve autorregulação, gestão de recursos, capacidade de busca e seleção de informações, além de autodisciplina para manter a regularidade dos estudos sem a supervisão constante. Os dados sugerem que a transição de modelos formativos tradicionais, centrados na figura do formador, para abordagens que demandam maior protagonismo do aprendiz, requer intervenções pedagógicas específicas e progressivas que preparem os participantes para este novo papel.

Por fim, constata-se que o formato híbrido de ensino-aprendizagem exige ajustes conforme o perfil específico do grupo atendido. A combinação de momentos síncronos e assíncronos, presenciais e remotos, não pode ser aplicada de forma padronizada, demandando flexibilidade e capacidade de adaptação por parte dos formadores. Variáveis como familiaridade tecnológica, disponibilidade de tempo, preferências de aprendizagem e dinâmicas grupais influenciam significativamente a efetividade de cada modalidade, tornando essencial a realização de diagnósticos iniciais e avaliações contínuas que permitam calibrar o desenho instrucional às características reais dos participantes.

5.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

- Número reduzido de participantes
- Contexto específico (ABPp-BA)
- Avaliação baseada em autorrelato e observação

5.3 PERSPECTIVAS FUTURAS

Para edições subsequentes, sugere-se:

1. **Módulo introdutório sobre letramento digital** antes das ferramentas de IA
2. **Estratégias de engajamento** para atividades assíncronas (gamificação, prazos flexíveis)
3. **Oficinas de gestão do tempo** integradas ao curso
4. **Comunidade de escrita** para apoio mútuo entre pares
5. **Avaliação longitudinal** do impacto na produção científica das participantes

5.4 CONTRIBUIÇÕES PARA A ÁREA

Este relato contribui para:

- Compreensão dos desafios de formação em escrita acadêmica de psicopedagogos
- Identificação de resistências ao uso pedagógico de IA
- Subsídios para planejamento de cursos similares
- Valorização do relato de experiência como produção científica válida

REFERÊNCIAS

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

POPENICI, S. A. D.; KERR, S. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 12, n. 22, 2017.



Ana Lúcia Cruz é Psicopedagoga, Neuroeducadora, especialista em Educação: metodologias, tendências e foco nos alunos. Atua também como coordenadora pedagógica e docente do ensino superior.

*@anacruz.psicopedagoga
@espaconeuroeducativo*

NEUROCIÊNCIA E PSICOPEDAGOGIA EM AÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Ana Lúcia Cruz

RESUMO

Este relato de experiência apresenta um caso clínico psicopedagógico realizado em um espaço de atendimentos na cidade de Salvador, cujo objetivo foi descrever o processo de avaliação e intervenção psicopedagógica fundamentado em princípios da Neurociência, analisando seus efeitos sobre o processo de aprendizagem de uma adolescente com dificuldades específicas. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participante (registrada em diário de acompanhamento), ficha de anamnese, entrevista contratual e análise dos resultados de testes e produções da adolescente, além de questionários respondidos por duas professoras e pela mãe. Os resultados evidenciam que a integração dos conhecimentos neurocientíficos ao processo psicopedagógico é essencial para uma compreensão mais aprofundada da neurobiologia da aprendizagem, das dificuldades e dos transtornos que a afetam. Tal integração favorece a elaboração de relatórios mais precisos e consistentes, possibilitando ao profissional identificar com maior clareza as potencialidades e fragilidades do sujeito, bem como planejar intervenções mais assertivas, personalizadas e eficazes. Conclui-se que o diálogo entre Psicopedagogia e Neurociência potencializa a prática clínica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento global e para a promoção de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Neurociência; Psicopedagogia; Relato de Experiência; Intervenção; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o avanço das pesquisas em Neurociência tem contribuído para uma compreensão mais aprofundada sobre o funcionamento cerebral e os processos que sustentam a aprendizagem. Esses estudos fornecem subsídios valiosos para as áreas que se dedicam à promoção do desenvolvimento humano, entre elas, a Psicopedagogia.

A Psicopedagogia, ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais, busca compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem de forma global. Nesse sentido, o diálogo com a Neurociência torna-se indispensável, pois amplia o entendimento sobre as bases neurobiológicas do aprender e do não aprender.

Compreender como os conhecimentos neurocientíficos podem fundamentar práticas psicopedagógicas permite o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e personalizadas, respeitando a singularidade de cada sujeito. Assim, investigar essa articulação é essencial para fortalecer a prática psicopedagógica e favorecer trajetórias de aprendizagem mais significativas, contribuindo para o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

A partir dessa perspectiva, surge a questão norteadora: como os conhecimentos da Neurociência podem fundamentar práticas psicopedagógicas que auxiliem o psicopedagogo a escolher, com maior precisão, estratégias, recursos e instrumentos terapêuticos?

Este relato de experiência busca responder a essa pergunta ao demonstrar, de forma concreta, a integração entre teoria e prática no contexto clínico. A análise das bases neurobiológicas da aprendizagem permitiu compreender com mais profundidade as dificuldades apresentadas pela adolescente. Essa compreensão

orientou a escolha de estratégias de intervenção mais adequadas e individualizadas.

O estudo evidencia que a incorporação dos aportes da Neurociência à prática psicopedagógica potencializa o processo de aprendizagem e gera resultados significativos na vida de crianças e adolescentes atendidos.

Diante disso, estabelece-se como **objetivo geral** deste artigo: **relatar uma avaliação e intervenção psicopedagógica fundamentada em conceitos da Neurociência, analisando os efeitos no processo de aprendizagem de uma adolescente com dificuldades específicas**. Para alcançar essa finalidade, foram definidos os seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever o contexto e o perfil da adolescente atendida;
- Apresentar os conceitos neurocientíficos utilizados;
- Detalhar as práticas implementadas;
- Analisar os resultados observados.

Dessa forma, este estudo propõe-se a compartilhar uma experiência prática que evidencia a relevância da Neurociência como campo de apoio à Psicopedagogia clínica. As reflexões apresentadas, baseadas em situações reais de intervenção, reforçam a importância de uma abordagem interdisciplinar voltada à compreensão e ao enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

O relato também busca ampliar o debate acadêmico e profissional sobre a necessidade de incorporar conhecimentos neurocientíficos à formação psicopedagógica. Essa integração fortalece a atuação clínica, favorece práticas mais eficazes e promove impactos

positivos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos atendidos.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A avaliação psicopedagógica deste relato ocorreu entre 7 de abril e 9 de junho de 2025. As intervenções psicopedagógicas foram realizadas de 14 de julho a 13 de agosto do mesmo ano. As sessões tinham duração de 50 minutos, duas vezes por semana, totalizando dez sessões de avaliação e dez de intervenção.

A entrevista contratual ocorreu em 26 de março de 2025 com a responsável materna de uma adolescente de 13 anos, estudante do 8º ano de uma escola privada de grande porte em Salvador. A família reside em um condomínio de classe média.

A queixa principal referia-se ao baixo desempenho acadêmico, especialmente em avaliações com questões de múltipla escolha. Segundo a mãe, essa dificuldade estava relacionada à limitação da adolescente em ler e interpretar corretamente os enunciados. O formato das provas parecia agravar o problema, já que a estrutura e o estilo das questões interferiam na compreensão leitora.

A própria adolescente relatou que, com frequência, precisava rere o texto ou o enunciado várias vezes, pois tendia a se perder durante a leitura e precisava retomar o conteúdo para entender o que estava sendo solicitado.

2.2 A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA (O PERCURSO)

A avaliação psicopedagógica, fundamentada na epistemologia convergente de Visca (1985), é um processo sistemático e dinâmico que integra diferentes olhares sobre o sujeito em aprendizagem. Esse percurso envolve etapas sucessivas e articuladas.

O processo inicia-se com a entrevista contratual, voltada à escuta da queixa e ao levantamento das expectativas da família. Em seguida, realiza-se a anamnese, que busca resgatar a história de vida e de escolarização do sujeito.

Na sequência, são aplicadas provas operatórias, projetivas e instrumentos que exploram funções cognitivas, emocionais e sociais. Essas etapas permitem compreender como o sujeito constrói o conhecimento e enfrenta suas dificuldades.

Depois, ocorre a devolutiva parcial, momento em que a psicopedagoga esclarece hipóteses iniciais e ajusta o processo de avaliação. Por fim, o relatório psicopedagógico reúne os dados obtidos e orienta a elaboração de um plano de intervenção que contemple aspectos cognitivos e afetivos, respeitando a singularidade do sujeito avaliado.

2.3 INSTRUMENTOS E DOMÍNIOS AVALIADOS

Para a avaliação psicopedagógica descrita neste relato, foram selecionados instrumentos capazes de investigar de forma integrada os aspectos cognitivos, afetivos, comportamentais e socioemocionais relacionados ao processo de aprendizagem.

O Quadro 1 apresenta os instrumentos utilizados e os respectivos domínios avaliados.

Quadro 1 – Instrumentos e domínios avaliados

Instrumento	Domínios avaliados
EOCA – Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem	Identificação do modo de aprender, vínculo com o saber, estratégias cognitivas, atitudes frente à tarefa e aspectos afetivo-emocionais.
Provas Operatórias Piagetianas	Avaliação do pensamento lógico-operatório, noções de conservação, reversibilidade, classificação, seriação e inclusão de classes, e identificação do estágio cognitivo.
Avaliação psicomotora (coordenação motora fina, coordenação viso-motora, lateralidade, orientação espacial e temporal, sequência lógica)	Análise das habilidades psicomotoras essenciais à aprendizagem, incluindo organização espacial e temporal, coordenação e planejamento motor.
Provas Projetivas de Jorge Visca (Par Educativo; Família Educativa; Os Quatro Momentos do Dia)	Investigação de aspectos afetivos e relacionais no contexto familiar e escolar, vínculo educativo e representação do processo de aprendizagem.
Avaliação da compreensão leitora com textos expositivos	Verificação das competências de leitura e compreensão textual: decodificação, inferência, interpretação e integração semântica.
Avaliação das funções executivas (memória operacional, controle inibitório, flexibilidade)	Análise das habilidades de autorregulação, atenção, planejamento e resolução de problemas.

cognitiva e velocidade de processamento)	
SNAP-IV	Rastreamento de sinais de desatenção, hiperatividade e impulsividade, com base em informações de pais e professores.
Escala de Conners	Avaliação comportamental e emocional voltada à identificação de sintomas de TDAH e dificuldades de autorregulação.
E.L.E. – Escala de Leitura e Escrita	Investigação dos níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecimento de palavras, compreensão e produção textual.
Teste de Transtorno Específico da Aprendizagem	Análise das dificuldades específicas em leitura, escrita e matemática, observando o desempenho em tarefas escolares básicas.
Anamnese	Levantamento de informações pessoais, familiares, escolares e do desenvolvimento global, com foco na história de aprendizagem
Questionários escolares (professoras de Língua Portuguesa e Redação)	Observação do desempenho acadêmico, atenção, comportamento em sala e atitudes frente às tarefas escolares.

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, a articulação desses instrumentos permitiu uma avaliação psicopedagógica ampla e integrada, oferecendo subsídios para a formulação de hipóteses de intervenção fundamentadas nos aspectos cognitivos, emocionais e socioeducacionais observados.

Com o objetivo de assegurar a consistência e a validade interpretativa dos resultados, procedeu-se à **triangulação de dados**, conforme orientações da pesquisa qualitativa em Psicopedagogia (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2012). Essa estratégia metodológica consistiu em **confrontar e articular informações provenientes de diferentes fontes, instrumentos e contextos de observação**.

Foram integrados dados obtidos por meio da **entrevista contratual e anamnese familiar**, das **observações clínicas durante as sessões**, das **provas operatórias e projetivas**, bem como dos **questionários enviados à escola**. A combinação desses elementos permitiu **correlacionar indicadores cognitivos, afetivos e comportamentais**, ampliando a compreensão do processo de aprendizagem da adolescente avaliada.

A análise dos dados foi conduzida de forma interpretativa e integradora, em consonância com os princípios da **epistemologia convergente de Visca (1985)**, que preconiza a articulação entre as dimensões afetiva, cognitiva, social e orgânica do sujeito em aprendizagem.

Para a organização e interpretação dos dados, adotou-se a técnica de **análise temática** que permitiu identificar categorias emergentes a partir das observações e registros das sessões psicopedagógicas.

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos aplicados foram apresentados por **síntese descritiva**, favorecendo uma compreensão integrada dos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais envolvidos no processo de aprendizagem da adolescente.

2.4 A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante a aplicação da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A.), a adolescente explorou espontaneamente os objetos dispostos na mesa. Demonstrou preferência por atividades lúdicas, criativas e que envolviam desafios lógicos.

Mostrou-se comunicativa, trazendo diferentes assuntos, questionamentos e reflexões enquanto realizava as tarefas. Apresentou um perfil extrovertido, observador e carismático, com linguagem adequada à sua idade cronológica.

Ao longo dos atendimentos, manteve interesse pelas atividades propostas e estabeleceu um vínculo terapêutico positivo. Participou ativamente das sessões e demonstrou disponibilidade para o processo psicopedagógico.

Mantém boa relação com a aprendizagem assistemática, principalmente em contextos que valorizam a criatividade, os esportes e as artes. Mostra-se motivada e engajada em situações de competição. Em contrapartida, demonstra menor envolvimento diante de propostas pedagógicas mais estruturadas. Reconhece-se como uma pessoa competitiva e apresenta melhor desempenho em atividades que envolvem desafios.

Durante a aplicação das Provas Operatórias de Piaget, observou-se que a adolescente está em transição entre os estágios operatório concreto e operatório formal. Esse processo indica um desenvolvimento cognitivo ainda em consolidação, no qual algumas habilidades do estágio concreto não foram plenamente internalizadas (Piaget; Inhelder, 2000).

Essa condição justifica as dificuldades na manipulação simultânea de múltiplas categorias e na formulação de relações lógicas complexas. Tais aspectos são fundamentais para o raciocínio abstrato e a resolução de problemas.

Do ponto de vista psicopedagógico, limitações na organização e na classificação hierárquica das informações interferem diretamente no desempenho em Matemática e Ciências. Nessas disciplinas, é essencial estruturar conceitos, operar com conjuntos, compreender frações, estatísticas e relações de causa e efeito (Coll, 2000; Kolb; Whishaw, 2002).

Os achados indicam que a adolescente ainda depende de estratégias concretas e experiências mediadas. Recomenda-se o uso de intervenções pedagógicas que favoreçam a transição gradual para o pensamento formal, articulando atividades lúdicas, manipulação de objetos e problematização contextualizada dos conteúdos curriculares.

A avaliação das habilidades de coordenação motora fina, coordenação viso-motora, lateralidade e orientação espacial e temporal foi realizada por meio de diferentes atividades lúdicas. Utilizaram-se brincadeiras de imitação de gestos, jogos de espelho, jogos de percurso como o ludo, além de memória, dominó e tarefas de organização de tirinhas em sequência. Também foram aplicados jogos de tabuleiro, como dama e jenga.

Nessas situações, a adolescente apresentou desempenho abaixo do esperado para sua faixa etária. Esse resultado indica fragilidades em processos cognitivos e motores essenciais à aprendizagem escolar.

Do ponto de vista psicopedagógico, os resultados indicam dificuldades na integração entre percepção, motricidade e

pensamento lógico-sequencial. Essas competências são essenciais para o desenvolvimento da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

Segundo Fonseca (2008), a coordenação viso-motora e a orientação espacial e temporal estão ligadas à construção das funções perceptivo-motoras, cuja maturação favorece a autonomia da criança nas tarefas escolares.

Autores como Bossa (2017) e Weiss (2015) ressaltam que fragilidades nesses domínios podem comprometer a atenção sustentada, a memória operacional e a capacidade de planejamento, afetando o desempenho acadêmico e a organização da vida cotidiana.

Nesse sentido, o desempenho aquém do esperado nas atividades propostas sinaliza a necessidade de intervenções psicopedagógicas voltadas ao fortalecimento das funções executivas, da consciência espacial e da coordenação motora, utilizando recursos lúdicos que favoreçam a plasticidade cerebral (Lent, 2010) e promovam avanços significativos no processo de aprendizagem.

Na avaliação da compreensão leitora, especialmente em textos expositivos, a estudante apresentou dificuldades significativas de compreensão e interpretação. Necessitou de múltiplas leituras para entender o conteúdo.

Essa limitação compromete sua autonomia em situações avaliativas, pois as releituras sucessivas aumentam o tempo de execução das tarefas e geram insegurança diante das demandas escolares.

Os resultados apontam para a necessidade de estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento da compreensão leitora,

considerando aspectos cognitivos e metacognitivos do processo de leitura.

De acordo com Dehaene (2012), a leitura depende da ativação coordenada de circuitos neurais responsáveis pelo reconhecimento visual das palavras, pela memória de trabalho e pela atribuição de significado. Fragilidades em qualquer desses processos podem repercutir diretamente na compreensão textual.

Avaliação das funções executivas: memória operacional, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e a velocidade de processamento.

Foram realizadas as atividades dos livros-carta Funções Executivas I e II (Oliveira. Bertossi, 2024). São ferramentas educativas em formato de baralho de cartas, que visam a estimulação e reabilitação de habilidades cognitivas em crianças, adolescentes, adultos e idosos. A caixa Funções Executivas I trabalha com memória operacional, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, enquanto a caixa Funções Executivas II foca na velocidade de processamento.

A **avaliação do funcionamento cognitivo** evidenciou que o desempenho da adolescente nas habilidades relacionadas às **funções executivas** mostrou-se abaixo do esperado para sua faixa etária, especialmente no que se refere à **memória de trabalho** (ou memória operacional).

As funções executivas são um grupo de habilidades que nos ajudam a focar, a planejar, a direcionar e gerenciar vários fluxos de informação ao mesmo tempo, monitorar erros, tomar decisões a partir dos dados disponíveis, rever planos, resistir às distrações, evitar ações precipitadas. Conseguir construir os primeiros blocos dessas habilidades é uma das tarefas

mais importantes nos primeiros anos da infância, mais do que aprender qualquer conteúdo! [...]. (Tieppo, 2021, P. 233).

Assim, compreende-se que as funções executivas constituem processos fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem escolar. Quando fragilizadas, podem comprometer significativamente tarefas que demandam resolução de problemas, seguimento de instruções, compreensão de leituras extensas, realização de cálculos mentais e organização das ideias para a produção escrita.

Nas avaliações foram identificados indícios compatíveis com características de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Para aprofundar a análise, aplicou-se o questionário **SNAP-IV**, instrumento destinado à triagem dos sintomas de TDAH, preenchido por pais e professores. O questionário avalia a frequência de **18 comportamentos** em uma escala de quatro opções.

Para a hipótese de presença de traços de TDAH, é necessário que **pelo menos seis sintomas de desatenção** (itens 1 a 9) e **seis de hiperatividade/impulsividade** (itens 10 a 18) sejam marcados como “bastante” ou “demais”. Ressalta-se que o SNAP-IV é um instrumento de **triagem**, e não de **diagnóstico conclusivo**.

O diagnóstico deve ser realizado por profissional de saúde habilitado, considerando outros critérios, como a **persistência dos sintomas antes dos sete anos de idade** e sua **ocorrência em, no mínimo, dois contextos** (familiar, escolar, entre outros).

Os resultados obtidos apontam **instabilidade atencional**, caracterizada por frequente perda de foco. A **atenção sustentada**, segundo Tieppo (2021), constitui a base das atividades acadêmicas. Assim, sua oscilação tende a **comprometer o desempenho escolar** e a **dificultar a consolidação da aprendizagem**.

Neste sentido, verificou-se que a adolescente:

- pode perder informações relevantes durante a explicação dos professores, comprometendo a compreensão global do conteúdo;
- tende a captar apenas fragmentos isolados das aulas, apresentando dificuldade para estabelecer conexões entre conceitos;
- inicia atividades, mas frequentemente interrompe a execução, mudando de foco antes de concluir;
- deixa respostas incompletas ou comete erros por distração, e não por ausência de conhecimento;
- perde o foco durante leituras, necessitando reler várias vezes para alcançar compreensão;
- apresenta dificuldade para manter a linha de raciocínio ao longo de parágrafos ou enunciados complexos;
- revela dificuldades de organização de materiais e tarefas escolares, esquecendo prazos ou não planejando adequadamente o tempo de estudo.

Tendo em vista as bases neurocientíficas, compreende-se que:

A atenção é um recurso de fundamental importância para o aprendizado, para a comunicação, para a retenção de informações na memória, para o aumento da produtividade

nas tarefas. No entanto, é um recurso limitado e, no mundo atual com internet, mídias sociais, mensagens instantâneas, torna-se cada vez mais difícil gerenciá-la e, portanto, cada vez mais necessário aprender como fazer isso. É importante ressaltar que atenção se treina. (Tieppo, 2021, p.236).

Portanto, as intervenções psicopedagógicas visam desenvolver estratégias individuais para otimizar a atenção e a aprendizagem.

3. INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS FUNDAMENTADAS NAS NEUROCIÊNCIAS

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de intervenções psicopedagógicas integradas. Essas ações devem estimular a atenção, fortalecer a memória operacional e desenvolver as funções executivas.

As estratégias podem incluir leitura guiada com pausas, exercícios de categorização e sequenciação, uso de mapas conceituais e técnicas metacognitivas para verificar a compreensão.

O objetivo é promover maior autonomia da estudante diante das demandas acadêmicas, reduzir o impacto das dificuldades cognitivas e favorecer uma aprendizagem significativa (Bossa, 2017; Dias; Malloy Diniz, 2020).

[...] à medida que o comportamento humano é mais bem explicado, vários campos do conhecimento – que não têm como objeto de estudo específico o sistema nervoso, mas nos

quais o comportamento humano tem importante papel – passaram a considerar as descobertas da Neurociência como fonte de evidências científicas para sua teoria e prática [...]. (Amaral; Guerra, 2022, p. 32).

A citação de Amaral e Guerra (2022, p. 32) evidencia o caráter interdisciplinar da Neurociência. Os autores destacam que, à medida que o comportamento humano passou a ser melhor compreendido, diversas áreas do conhecimento reconheceram nas descobertas neurocientíficas uma fonte relevante de evidências para sustentar suas teorias e práticas, mesmo quando o sistema nervoso não é seu objeto central de estudo.

Esse movimento é especialmente importante em campos que têm o comportamento humano como foco, como a Psicologia, a Educação e a Psicopedagogia. A Neurociência oferece subsídios para compreender os processos de aprendizagem, as dificuldades escolares e as estratégias de intervenção.

Assim, amplia a legitimidade e a consistência das práticas pedagógicas e psicopedagógicas, ao permitir uma atuação mais fundamentada nos mecanismos cerebrais e cognitivos que sustentam o desenvolvimento humano.

3.1. ESTIMULAÇÃO DA ATENÇÃO SUSTENTADA E SELETIVA

- Proposição de atividades curtas e progressivamente ampliadas em duração, com objetivos claros e delimitados.

- Utilização de jogos que demandem concentração, como jogos de memória, “stop” adaptado, quebra-cabeças e jogos digitais educativos.
- Introdução de técnicas de *mindfulness* e exercícios respiratórios breves antes das tarefas, visando favorecer o foco atencional.

3.2. FORTALECIMENTO DA MEMÓRIA DE TRABALHO

- Trabalho com jogos que exijam retenção temporária e manipulação de informações, como sequências numéricas ou de palavras a serem reproduzidas em ordem direta e inversa.
- Estimulação de atividades de leitura com pausas estratégicas para reconstrução da ideia central, favorecendo a retenção de informações.
- Incentivo do uso de estratégias metacognitivas, como resumos visuais, mapas mentais e anotações guiadas.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

- Orientação do uso de agendas, checklists e quadros visuais para acompanhamento de tarefas e prazos.
- Proposição da divisão de atividades mais complexas em etapas menores, estabelecendo metas intermediárias.

- Trabalho com dinâmicas de organização espacial e categorização (classificação de objetos, ideias ou conceitos), fortalecendo habilidades de hierarquização da informação.

3.4 ESTRATÉGIAS DE APOIO ESCOLAR

- Orientar professores a oferecer instruções curtas e objetivas, com checagem de compreensão.
- Permitir adaptações em avaliações, como leitura em voz alta dos enunciados ou divisão das provas em partes menores.
- Incentivar a família a acompanhar o uso de recursos organizacionais, fortalecendo a autonomia progressiva da estudante.

Essas propostas visam não apenas minimizar os impactos das dificuldades executivas no desempenho escolar, mas também favorecer o desenvolvimento de recursos cognitivos e emocionais que contribuam para uma aprendizagem mais efetiva e autônoma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação psicopedagógica, especialmente no contexto clínico, exige articulação constante entre teoria e prática. Essa integração torna os processos de avaliação e intervenção mais consistentes e eficazes.

A compreensão dos fundamentos neurocientíficos da aprendizagem é indispensável, pois permite analisar com maior precisão as dificuldades e os transtornos que afetam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. A Neurociência, ao investigar a

estrutura e o funcionamento do sistema nervoso, oferece subsídios relevantes para a Psicopedagogia. Assim, amplia o raciocínio clínico e o ancora em evidências sobre os mecanismos neurais que sustentam a aprendizagem.

Quando compreende os processos neurobiológicos envolvidos nas dificuldades apresentadas, o psicopedagogo pode selecionar com maior precisão as estratégias, os recursos e os instrumentos terapêuticos adequados. O diálogo entre Psicopedagogia e Neurociência fortalece a prática clínica, promovendo intervenções que respeitam a singularidade de cada sujeito e favorecem o desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Luíza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem**. Brasília: SESI/DN, 2022.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

COLL, César. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ática, 2000.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, N.; MALLOY-DINIZ, Leandro F. **Treino de funções executivas e aprendizado.** São Paulo: Manole, 2020.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade.** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

KOLB, Bryan; WHISHAW, Ian Q. **Neurociência do comportamento.** São Paulo: Manole, 2002.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de neurociência.** 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Danielle Theodoro de; BERTOSSI, Luciana. **Funções executivas I: memória operacional, flexibilidade cognitiva e controle inibitório.** Ribeirão Preto: Book Toy, 2024.

OLIVEIRA, Danielle Theodoro de; BERTOSSI, Luciana. **Funções executivas II: velocidade de processamento.** Ribeirão Preto: Book Toy, 2024.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança.** Tradução de Octavio Mendes Cajado. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIEPPO, Carla. **Uma viagem pelo cérebro**: a via rápida para entender neurociência. São Paulo: Conectomus, 2001.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. São Paulo: Pulso Editorial, 1985.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 15. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.



*Ávila Rosana do Amaral
é pedagoga,
psicopedagoga e
licenciada em Letras,
especialista em educação
inclusiva e diversidade.
Atua na educação desde
1994, com experiência na
rede pública e particular,
desenvolvendo ações
voltadas à garantia do
direito à aprendizagem
dos estudantes.*

avillapsi@hotmail.com

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE AMBIENTE FÍSICO E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL

Ávila Rosana do Amaral

RESUMO

Este relato de experiência analisa a percepção de docentes sobre o espaço escolar e a influência da organização espacial na prática educativa inclusiva. O estudo foi conduzido em uma escola pública de tempo integral de um município baiano, entre julho e outubro de 2025. O objetivo foi identificar barreiras arquitetônicas, materiais e de acessibilidade que dificultam a equidade no ambiente escolar, bem como examinar políticas públicas, legislações e diretrizes que orientam a construção de espaços inclusivos. Adotou-se abordagem qualitativa, com aplicação de questionário a professores, observação do espaço escolar e análise documental das normativas vigentes. Os resultados indicam a presença de barreiras que limitam a apropriação do espaço pelas crianças e evidenciam desconexões entre as diretrizes legais e a realidade da infraestrutura analisada. A pesquisa teórica permitiu aprofundar a interface entre educação, arquitetura escolar e inclusão, subsidiando diretrizes para requalificação do ambiente com foco em acessibilidade plena. Conclui-se que a organização espacial impacta diretamente a promoção da equidade e que a atuação da psicopedagoga, como mediadora da relação escola-família e articuladora de intervenções, constitui pilar para a adaptação do espaço físico e o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Espaço escolar; Arquitetura escolar; Inclusão; Acessibilidade; Psicopedagogia.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão e a acessibilidade na educação constituem temas de crescente relevância na sociedade atual, refletindo tanto a qualidade do ambiente escolar quanto o compromisso da comunidade com a efetivação de uma educação equitativa. Esse cenário revela a necessidade de se construir espaços educativos que respeitem e valorizem as diferenças, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de desenvolver suas potencialidades. A perspectiva e ampla do momento presente, marcada por uma maior conscientização sobre os direitos das pessoas com deficiência e a valorização da diversidade, apresenta desafios e oportunidades que exigem a mobilização de diversos atores sociais.

Nos últimos anos, o debate sobre inclusão e acessibilidade tem se intensificado, impulsionado por novas legislações e políticas públicas que visam garantir o acesso à educação para todos. Instituições de ensino têm buscado implementar práticas que vão além da mera conformidade legal, adotando abordagens pedagógicas que promovem a inclusão efetiva de todos os estudantes. Nesse sentido, a discussão sobre a adaptação curricular e a criação de ambientes acolhedores é cada vez mais pertinente, uma vez que esses aspectos estão intrinsecamente relacionados ao sucesso das iniciativas inclusivas.

Dessa forma, enquanto aluna do curso de Escrita e Relato de Experiência em Psicopedagogia com a ministrante Dra. Sandra Constantin Popoff, intermediado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia/BA, tivemos a curiosidade de observar como os professores percebem o espaço físico escolar na escola pública.

Diante desse contexto, emerge a questão central que orienta este relato de experiência: **Qual é a percepção que os docentes da escola pública têm do espaço físico escolar e a influência da organização espacial na prática educativa inclusiva?**

Objetivou-se analisar como a organização do espaço escolar influencia práticas inclusivas em uma escola pública de tempo integral, identificando barreiras arquitetônicas, materiais e de acessibilidade.

Além do objetivo geral, esta pesquisa contempla também objetivos específicos, que incluem: Identificar a percepção que os professores têm do espaço físico das instituições escolares e como isso influencia na prática pedagógica e, refletir em que medida as barreiras arquitetônicas impactam na equidade, na acessibilidade e na prática educativa.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A relevância deste relato está no fato de perceber a visão que os professores têm do espaço físico da instituição escolar e sua interferência na prática pedagógica; observar como estão estruturados os espaços físicos destinados à infância, visto que uma escola precisa respeitar as crianças enquanto sujeitos de direitos, garantindo no seu interior direitos básicos como: educação, lazer, higiene, segurança, entre outros.

A apresentação foi ordenada de acordo com a proximidade do elemento central da pesquisa, que é o espaço institucional escolar, através da observação participante e do questionário aplicado aos

professores sobre o referido tema. A análise dos dados seguiu a seguinte ordem: análise da observação da arquitetura do espaço escolar e dos questionários submetidos aos professores. A análise dos questionários se deu em dois momentos: no primeiro, traçamos o perfil dos professores entrevistados segundo as variáveis: idade, nível de formação e tempo de profissão; em um segundo momento, analisamos a discussão desses sujeitos, confrontando-os com a discussão conceitual, em busca dos resultados previstos nos objetivos.

Para a construção deste relato, foram utilizados alguns procedimentos, visando atingir os objetivos propostos. Os instrumentos utilizados em nossa coleta foram: questionário com questões abertas e fechadas (semiestruturado) e observação participante. Tendo como finalidade maior, a avaliação da arquitetura escolar e a sua adequação à educação infantil, elaboramos uma escala contendo elementos a serem observados, desde a área livre e área construída, a presença da natureza, a adequação das salas ao ensino infantil, o espaço efetivamente ocupado pelas crianças.

Optamos por esta forma de instrumento de pesquisa por entender que o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois o mesmo possibilita medir com exatidão o que se deseja, além de ser menos dispendioso e mais abrangente, nos permitindo fazer reformulações de acordo com a situação exigida, limitando-nos coletar informações e respostas mais reais, limitando-nos em sua extensão e finalidade. (Lakatos, 1991)

Trata-se de uma entrevista semiaberta, questionário com questões abertas e fechadas (semiestruturado). O referido instrumento foi aplicado aos professores constando perguntas abertas e fechadas,

objetivando recolher dados do informante sobre a percepção que têm do espaço escolar. Aplicamos o questionário para 15 professores. Comprometemo-nos quanto ao sigilo das informações das pessoas interrogadas, para que as mesmas sejam preservadas em relação às informações prestadas.

3. REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS

No plano infraconstitucional, as leis federais 10.048/2000 e 10.098/2000 estabeleceram de forma pormenorizada normas de acessibilidade para assegurar a integração social, o respeito à dignidade humana e a justiça social, no intuito de possibilitar às pessoas com limitações físicas acesso à educação, saúde, trabalho, lazer, dentre outros (BRASIL, 2004). Com o escopo de regulamentar as leis acima, o decreto 5.296 do ano de 2004 estabelece critérios básicos para garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, mobilidade reduzida, idosos, gestantes, obesos e outros, em todos os ambientes públicos (BRASIL, 2004).

Com relação ao ambiente escolar, o artigo 29 do referido decreto estabelece: As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como: [...] III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) reformulou no mesmo ano (2004), por intermédio do Comitê Brasileiro de Acessibilidade, Almeida, K. M. et al. 77 Cad. Ter. Ocup. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 1, p. 75-84, 2015 a Norma Brasileira de

acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, denominando-a ABNT NBR 9050/2004 (ABNT, 2004). Essa norma estabelece parâmetros técnicos de medidas exigíveis para propiciar as mais adequadas condições de acesso a serem observadas no projeto, construção, instalação e adaptação de vias públicas, edificações e mobiliário urbano.

O decreto 5.296 de 2004 (Brasil, 2004) determina que as normas técnicas de acessibilidade da ABNT devem ser seguidas nos ambientes de uso coletivo, a fim de garantir às pessoas com deficiência acesso aos diversos espaços sociais. Tal decreto estabelece ainda que a aprovação de projeto arquitetônico e urbanístico, bem como a execução de qualquer tipo de obra, quando tenham destinação pública ou coletiva, devem obedecer às normas de acessibilidade (Brasil, 2004).

De acordo com Glat (2018) para que as unidades escolares se envolvam na mudança, com objetivo de atender as diferenças, é preciso que sejam repensadas as estruturas arquitetônicas, os recursos, o Projeto Político Pedagógico, a organização curricular, as metodologias de ensino, as práticas pedagógicas, os sistemas de avaliação e a programação de atividades. Os alunos com deficiência, no ensino regular, provocam mudanças nas relações interpessoais com diversos agentes escolares, sejam eles alunos ou funcionários.

A Educação Especial, por sua vez, tem como objetivo não só atender as demandas específicas do aluno com deficiência, mas proporcionar situações que capacitem o professor regular a pensar nas diferenças, assim como desenvolver a escolarização de todos os educandos (em destaque o público alvo da educação). Transformar, portanto, uma cultura escolar implica envolver os agentes internos

às instituições em uma perspectiva de acessibilidade, que contemple a todos, com as diferenças e as similaridades.

O destaque para as diferenças não tem o propósito de acentuar a discriminação e a exclusão. O objetivo é o de promover o debate sobre as mudanças ambientais, pedagógicas, atitudinais e de concepções. A mudança requer, inclusive, alterar a concepção de acesso, avançando para além da permanência no ambiente físico da escola e da sala de aula.

É importante caminhar na direção da equidade, a fim de garantir a apropriação do espaço educacional por todos, nas mesmas condições. Para isso, todos precisariam considerar as diferenças, de modo a permitir a participação de todos em ações apropriadas a sua condição específica (Glat, 2018).

Os debates contemporâneos sobre educação inclusiva refletem diferentes perspectivas sobre como implementar práticas que realmente sejam inclusivas. Autores como Almeida e Rodrigues (2022) ressaltam a importância da gestão escolar e da coparticipação na construção de uma educação inclusiva: "... gestão escolar, interdisciplinaridade, coparticipação e seus impactos na educação inclusiva" (Almeida; Rodrigues, 2022). Esses aspectos são vitais para que os docentes possam trabalhar em equipe, permitindo a troca de experiências e a criação de um ambiente educativo mais acolhedor.

O sistema escolar, especialmente em um contexto de transição para a inclusão, exige uma "reinvenção". A psicopedagoga ou o profissional especializado (como o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE) atua como um agente que implementa e articula essa mudança em diversas dimensões, incluindo a física. O especialista atua promovendo ambientes

acessíveis, elaborando planos de intervenção que buscam a remoção de barreiras arquitetônicas (como substituição de escadas por rampas ou adequação de toaletes e mobiliário), adaptação de mobiliários e criação de objetos de tecnologia assistiva simples (como plano inclinado feito de papelão ou mesas em "U") para garantir a participação e a postura adequada do aluno. A(o) psicopedagoga(o) é essencial para garantir que a inclusão vá além da presença física (pseudoinclusão), focando na qualidade da aprendizagem e nas adaptações curriculares necessárias.

A figura do especialista mediador é crucial porque as dificuldades da inclusão estão profundamente enraizadas nos componentes internos da escola, e o sucesso exige um comprometimento coletivo que deve ser ativamente cultivado e orientado por um profissional capaz de articular a legislação (externa) com a cultura e as práticas pedagógicas (internas), enquanto garante a participação da família.

4. A OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO INSTITUCIONAL ESCOLAR

A área total da escola observada, localizada em um município no norte da Bahia, é de 2.720 m², área construída 306,26 m², área não construída 2.413,74 m². Com referência à quantidade de área livre, o total é de 2.413,74 m². O estabelecimento tem 60% do pátio pavimentado e, ainda, apesar de manter áreas livres, não dispõe de qualquer árvore ou arbusto de maior porte, na área interna, por vezes restringindo a presença do verde a alguns vasos com plantas.

O revestimento do pátio interno é de cerâmica lisa e o piso externo tem piso cimentado. A não utilização do gramado, que facilitaria a

limpeza e seria uma solução mais ecológica e saudável, inclusive amenizando a temperatura, é justificada pela instituição devido à sua difícil e dispendiosa manutenção face ao clima local.

Uma das situações que mais chamou a nossa atenção foi a área para brincadeiras que é, em sua maior parte, impermeabilizada, não sombreada e sem vegetação. Ao redor dessa área, há um espaço que rodeia a escola, sem areia, apenas chão sem piso, que constitui a única área permeável do educandário.

Mas a pouca preocupação com um uso ecológico do espaço-escola não se restringe à pequena quantidade de área livre disponível e à quase ausência de vegetação. Também é evidente a inadequação do tipo da construção ao clima local: as salas de aula estão subdimensionadas frente à quantidade de alunos (densidade física) embora a relação criança/adultos seja adequada (densidade social), há dificuldades relacionadas à temperatura do ambiente (devido à sua insolação excessiva e pouca captação da ventilação natural) e à propagação de som entre cômodos. As aberturas, especialmente as janelas, têm dimensões suficientes tanto para ventilação quanto para a iluminação das salas de aula, porém, algumas professoras mantêm as janelas fechadas ou encostadas.

Ainda com relação à área interna, especialmente as salas de aula, embora a instituição visitada envolva os alunos na ambientação da classe, sobretudo com a colocação de seus trabalhos/atividades nas paredes, em algumas situações a decoração estereotipada (personagens de desenhos animados, trabalhos elaborados por adultos, etc.) chega a ser excessiva, inibindo a necessária apropriação do espaço pelas crianças.

PÁTIO DA ESCOLA

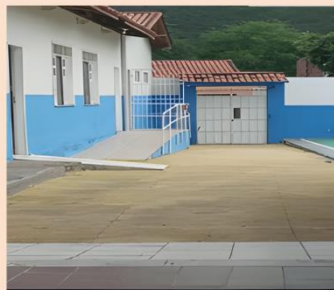


Figura 1: Pátio da Escola. Acervo da autora.

QUADRA DA ESCOLA



Figura 2: Quadra da Escola. Acervo da autora.

SALAS DE AULA

*Figura 3: Salas de Aula. Acervo da autora.*

5.PERFIL DOS PROFESSORES

Entre os professores, verificou-se que a maioria dos entrevistados 54,0% (8) está na faixa etária acima de 35 anos; 33,0% (5) têm de 30 a 35 anos e 13,0% (2) têm de 22 a 29 anos. Quanto ao grau de instrução dos professores, a maioria, 67,0% (10), tem Curso superior completo e apenas 33,0% (5) possui o ensino Médio completo. Percebe-se a predominância do nível superior, o que passa a sugerir um preparo especial desse profissional para lidar com a escola, ou, talvez com a própria educação infantil. Quanto ao tempo de atuação no magistério, a maioria 40,0% (6), tem de 12 a 17 anos, 30,0% (5) tem de 6 a 11 anos, 20,0% (3) tem de 18 a 23 anos e 7,0% (1) tem de 0 a 5 anos de atuação. Observa-se que apenas um pode ser considerado “novo” no ofício de ensinar.

Em relação à percepção da sala de aula, perguntou-se sobre o que existe na sala de aula e 100% (15) afirmaram que existem produções dos alunos expostas nas paredes ou murais e identificação, na porta, das séries que estudam. 83,0% (13) disseram que há lista com o nome dos alunos nas séries que estudam, 73,0% (11) declararam que há cartazes com textos sobre assuntos que estão sendo estudados, 33,3% (5) exprimiram que existem desenhos feitos pelos alunos para enfeitar o ambiente e a minoria 26,6% (4) responderam que existem notícias e reportagens sobre a atualidade.

Embora os professores afirmem que estão expostos trabalhos produzidos pelos alunos, na observação feita por nós, percebe-se que isso ocorre de forma limitada. Ora, isto nos leva a concluir que a organização da sala de aula deixa a desejar em relação às produções expostas, pois para que a criança se aproprie da escola, transformando esse espaço em lugar de infância, é necessário que a ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, um desenho no chão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas ideias e desejos de forma mais intensa.

Segundo Anelise M. Nascimento (2006) torna-se necessário rever como estão sendo compostos os murais, se são produções das próprias crianças ou por quem são organizados. Diferentes formas de expressão como desenho, pintura, modelagem, literatura, entre outras, encontram-se presentes nos espaços de educação infantil. Porém, à medida que a criança avança nos anos escolares do Ensino Fundamental, vê reduzidas suas possibilidades de expressão, leitura e produção. Assim, de acordo com o discurso dos professores, percebeu-se que apenas cinco deles relatou ter produções nas

paredes e murais da escola e reportagens da atualidade. Isso revela que as possibilidades de expressão ainda são reduzidas.

Em relação ao espaço de lazer, dos professores entrevistados, 60% (9) responderam que sim, ou seja, existe um espaço especial para a hora do recreio, 33,3% (5) afirmaram que sim, mas também usam vários outros espaços da escola para brincar e 6,7% (1) disse que não.

Segundo Frago (2001), qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também o espaço seja, junto com o tempo, um elemento constituído, da atividade educativa.

Dando continuidade, em relação à cobertura do espaço, 86,6% (13) disseram que não, 7,0% (1) declarou que sim e que a cobertura protege bem contra a chuva e o sol e outros 7,0% (1) afirmou que sim, mas a cobertura não protege bem contra a temperatura e o sol.

Segundo Olds (1987), para tornar-se um ambiente mais rico e variado, é necessário que os ambientes ofereçam oportunidades para movimentos corporais e para estimulação dos sentidos. Estes devem fornecer oportunidades para as crianças andarem, subirem, correrem, descerem e pularem com segurança, permitindo-lhes falhar e tentar novamente. Pudemos constatar, através dos discursos dos professores que a escola observada enfrenta como um dos maiores problemas, a carência de um espaço físico amplo e coberto para que as crianças tenham as oportunidades citadas acima.

Os professores citaram como principais sugestões: espaço mais amplo, parque infantil, mobiliário adequado, jogos educativos, espaço coberto para recreio, biblioteca, área de lazer arborizada,

brinquedos, refeitório, computadores, quadra de esportes, parque infantil, espaço para jogos e brincadeiras, auditório, mobiliário adequado, sala de informática, brinquedoteca e material didático. Dos entrevistados, dois não responderam a esta pergunta, o que pode significar desinteresse pela questão ou incapacidade de refletir sobre o que foi perguntado.

Olds (1987) comenta que sentir-se segura e confiante são aspectos essenciais que permitem à criança a explorar o ambiente. A exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. Dar maior atenção às características sócio físicas dos ambientes e às relações entre estes e as crianças, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.

O discurso dos professores ressaltou a importância do espaço em termos de oportunidades de brincar, possibilidade de maior contato com a natureza, disponibilidade de maior quantidade de espaço, mobiliário adequado, biblioteca e brinquedos, proporcionando segurança, conforto e proteção. Na análise desses aspectos, verificou-se que nem sempre a necessidade de espaço e contato com a natureza correspondeu à maior ou menor disponibilidade de ambientes naturais na escola e sim uma idealização daquele local.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto do relato de experiência apresentado, com o intuito de responder à questão norteadora do problema exposto

inicialmente, questionamos qual a percepção que os professores têm do espaço institucional das escolas infantis. Procuramos identificar e analisar essa percepção e refletir em que medida isso interfere na prática pedagógica.

Conforme foi possível observar nos resultados da observação e dados coletados, em relação à escola, percebemos que o estabelecimento tem muito que desejar na infraestrutura, pois, a mesma possui uma área de 2.720 m² e apenas 11% dessa área é construída e não existe uma área com árvores e vegetação, o revestimento do pátio interno é de cerâmica lisa e o pátio externo tem piso cimentado, ao redor da escola há um espaço, sem areia, apenas chão sem piso, que constitui a única área permeável da escola.

Em relação ao discurso dos professores, 100% dos docentes entrevistados afirmaram que existem produções dos alunos expostas na parede, porém percebemos que isso acontece de forma limitada, pois, em sua maior parte, a decoração é estereotipada, contendo personagens de desenhos animados e outros, inibindo a apropriação do espaço pela criança. O espaço para recreio, segundo os professores, é descoberto, não tendo área para recreação, apenas um espaço cimentado onde jogam bola, dificultando as brincadeiras nos dias de sol forte ou chuva. A partir daí os professores sugeriram a existência de parque infantil, espaço mais amplo, mobiliário adequado, espaço coberto para recreio, biblioteca, área arborizada, brinquedoteca e a presença de profissionais qualificados em jogos e recreações. Verificou-se que a escola pesquisada está construída de maneira que deixa muito a desejar nos aspectos infra estruturais, o que pode dificultar a qualidade de educação infantil, uma vez que a área construída apresenta problemas relacionados a conforto e a

área livre mostra-se escassa e dotada de poucos recursos naturais e pedagógicos.

No decorrer desta observação, tivemos como principal limitação, a questão do tempo, pois seria necessária uma maior disponibilidade para que outras instituições fossem visitadas e analisadas permitindo analogias como objeto de estudo desse relato de experiência.

E, para finalizar, gostaríamos de chamar atenção para a necessidade de ampliarmos, os estudos sobre os aspectos escolares, numa perspectiva que envolva as questões relativas à infância, recomendando que antes de se construir uma escola de educação infantil se pense no espaço físico, procurando analisar as necessidades das crianças. Não se pode esquecer também que a construção de uma escola, mormente uma escola de educação infantil, requer o mínimo de conhecimentos aplicados em arquitetura, sobretudo do ponto vista da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Psicopedagogia e da própria Pedagogia Infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T.; RODRIGUES, M. Gestão escolar, interdisciplinaridade, co-participação e seus impactos na educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 3, p. 193-214, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR – 9050**: Norma de acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de

dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 out. 2013.

FRAGO, Vinão, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A Arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

GLAT, Rosana. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração, **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, p.9-20,2018.

Disponível:<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt> Acesso em: novembro de 2021.

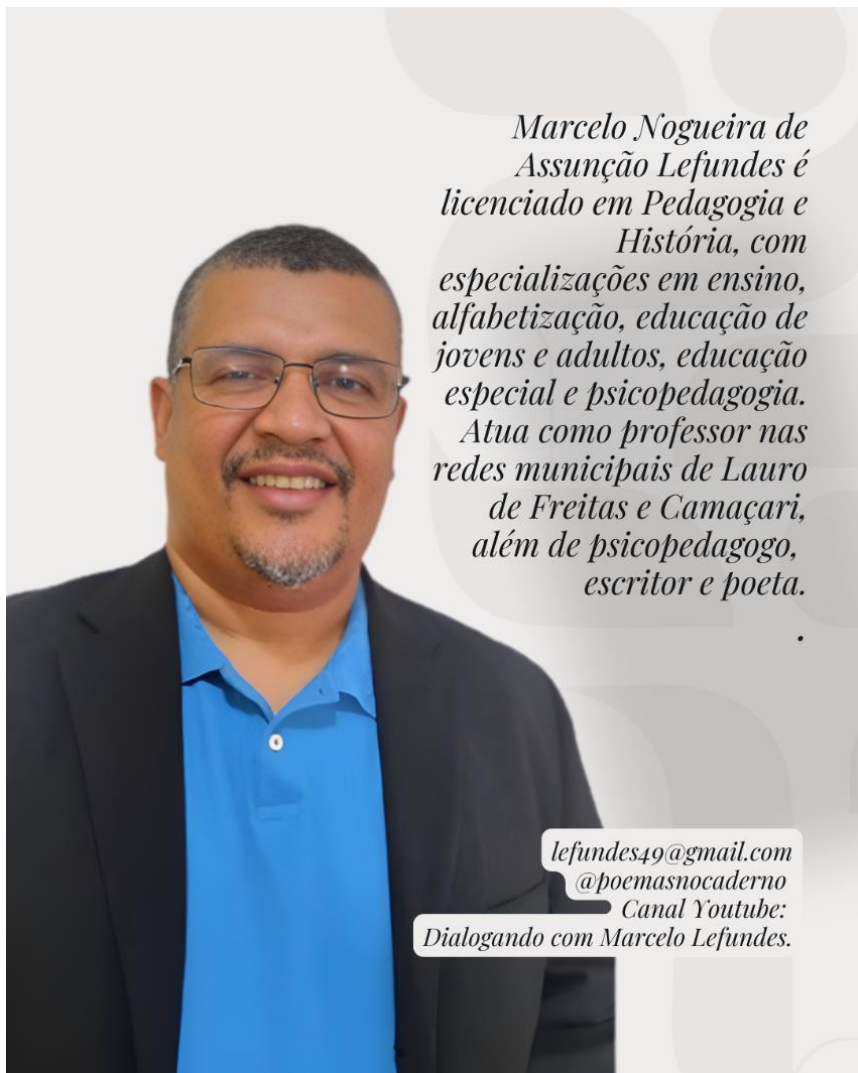
LAKATOS, Eva M^a. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3^a ed. Revisada e duplicada. São Paulo: Atlas, 1991.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço Escolar: um elemento (in)visível no currículo**. Sitientibus, Feira de Santana: n. 31, p. 103-118, jul/dez. 2004.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari, **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: Ibpx,2009.

OLDS, A. R. (1987). **Designing settings for infant and toddlers**. In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), Spaces for children: The built environment and child development (pp. 117-138). New York: Plenum.



Marcelo Nogueira de Assunção Lefundes é licenciado em Pedagogia e História, com especializações em ensino, alfabetização, educação de jovens e adultos, educação especial e psicopedagogia. Atua como professor nas redes municipais de Lauro de Freitas e Camaçari, além de psicopedagogo, escritor e poeta.

lefundes49@gmail.com

@poemasnocaderno

Canal Youtube:

Dialogando com Marcelo Lefundes.

TRILHAS PSICOPEDAGÓGICAS: CAMINHOS POSSÍVEIS, SIGNIFICATIVOS E INCLUSIVOS NA CLÍNICA

Marcelo Nogueira de Assunção Lefundes

RESUMO

Este relato de experiência destaca a relevância das trilhas psicopedagógicas como dispositivos centrais na atuação do psicopedagogo, tanto na elaboração do informe quanto na condução da intervenção clínica. Tais trilhas configuram percursos que visam superar obstáculos no processo de aprendizagem, respondendo às demandas específicas do educando. Por meio delas, constroem-se caminhos inclusivos, interativos e significativos, acompanhando o trajeto que se inicia na queixa — motivo do encaminhamento — e se estende à relação do sujeito com o objeto do aprender e com o mundo. A investigação teórica do motivo do encaminhamento estabelece um ponto de partida consistente para a análise clínica, considerada em sua pluralidade e singularidade, e sustentada por registros, anotações, fotografias e planos de atendimento. Esses instrumentos favorecem uma ação psicopedagógica humanizada, fortalecem vínculos e promovem o compartilhamento de saberes capazes de evidenciar as causas que dificultam ao sujeito, naturalmente vocacionado para aprender, alcançar a plenitude de seu percurso, como generalizar conhecimentos, ler, calcular ou conceituar. O relato não opõe teoria e prática nem propõe roteiros fixos, mas apresenta trilhas que ampliam horizontes e respeitam o ser aprendente em suas interações com família, escola, clínica e demais contextos.

Palavras- chave: Aprendizagem; Queixa; Trilhas; Possibilidades; Psicopedagogo.

1. INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia não é uma ciência vazia nem um conjunto de alternativas estanques. Tampouco se limita ao estudo da ausência do aprender ou dos obstáculos que o dificultam. Possui dimensões distintas — a escolar e a clínica — que se entrelaçam na busca pela compreensão do sujeito aprendente em sua totalidade.

Este relato de prática insere-se no campo clínico, tomando as *trilhas psicopedagógicas* como metáfora e método: caminhos possíveis, viáveis e fecundos para uma prática eficaz, significativa, contextual e inclusiva, capaz de oferecer ao aprendiz diferentes percursos de aprendizagem.

Não se trata de aplicar protocolos rígidos ou seguir métodos de um teórico específico, mas de evidenciar trajetórias que destravam situações onde o pleno desenvolvimento do educando foi interrompido. Cada aprendiz traz em si múltiplas possibilidades de aprender — e aprender de formas diversas. Por isso, as trilhas psicopedagógicas aqui apresentadas dialogam com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), ao reconhecer e valorizar a singularidade dos modos de aprender.

Como afirma Freire (2010), a vocação do ser humano é aprender; e acrescento: a vocação do psicopedagogo é fazer fluir a aprendizagem, mergulhar no seu manancial, rompendo as barreiras que impedem o ser aprendente de usufruir das múltiplas possibilidades que a sociedade oferece, sobretudo no universo da leitura, da escrita, do cálculo e da conceituação.

É preciso salientar, contudo, que uma visão clínica restrita à queixa do aprendiz, que não valoriza seus conhecimentos prévios nem distingue a pessoa da situação-problema, falha em respeitar o

essencial do ser integral. Ignorar seus talentos, sua visão de mundo, suas relações familiares e sua cultura é desconsiderar sua própria essência — existir para compartilhar saberes, transformar a realidade e problematizar o mundo em suas variadas dimensões.

Pensar em caminhos e trajetórias na clínica é compreender que não basta realizar anamnese, aplicar métodos, seguir protocolos ou exercitar saberes teóricos e práticos. É necessário respeitar a forma como o ser aprendente experiencia a realidade, ou seja, sua imaginação, cognição e metacognição, assim como suas relações com o objeto, com a natureza e com as próprias ações sobre o mundo.

Caminhar pelas possibilidades do aprender implica reconhecer e nutrir as potencialidades dos educandos, fortalecer os pontos que impulsionam sua caminhada e identificar os obstáculos, barreiras e entraves que a dificultam. É também descobrir as especificidades e os talentos que fazem de cada sujeito um universo singular. A prática clínica exige, portanto, a vivência da alteridade, da diversidade e da pluralidade — o mergulho nas sapiências do devir humano, entre a complexidade e a simplicidade que o constituem.

A prática psicopedagógica na clínica é um trabalho sistemático e intencional, que requer estudo, escuta e análise. Construir um caminho significativo e inclusivo, centrado no aprendiz e em suas potencialidades, demanda reconhecer que o aprendente não é um ser vazio, nem um acúmulo de problemas, tampouco um obstáculo em si. É preciso romper paradigmas, mitos e preconceitos que se perpetuam nas chamadas *barreiras atitudinais*.

Essas barreiras manifestam-se em todos os contextos, sobretudo quando o aprendente pertence ao público-alvo da educação especial

— como nos casos de autismo, altas habilidades, superdotação, deficiência intelectual ou física. Nelas, o capacitismo se revela como uma forma sutil e persistente de discriminação: a crença de que há um corpo e uma mente “padrão”, e que aprender seria privilégio de alguns. Romper essa lógica é reafirmar um princípio essencial — todo ser humano tem a capacidade de aprender.

Todos podem aprender — e, de modo fenomenológico, aprendem em relação: com o “eu” e com o outro, com a sociedade e a natureza que os cercam. O mundo só existe porque coexistimos, entrelaçados em vínculos de reciprocidade e interdependência. A vida, em sua plenitude, deve ser valorizada como um percurso interativo, dialogado e exemplificado, onde o aprender se revela como essência da própria existência.

Negar os percursos do aprender é negar o essencial da vida: o movimento contínuo de transformação que se dá em múltiplos tempos e temporalidades fenomenológicas, em coexistência com o universo filosófico, sociológico, ontológico, antropológico e com os ecossistemas que nos abrigam. Nada que aprisiona o ser humano é, de fato, natural à sua condição. O humano existe na beleza da liberdade de aprender.

Nos percursos da vida, há caminhos inscritos no espaço e no tempo. São traçados pelas ações humanas, por suas necessidades, desejos e interações com a realidade. No entanto, a sociedade moderna tende a idealizar percursos padronizados: um mundo ideal, uma vida ideal, um modo único de aprender. Contra essa homogeneização, a Psicopedagogia propõe uma escuta plural: descobrir, por meio da pesquisa, da observação, das entrevistas e dos atendimentos clínicos, caminhos possíveis, significativos e heterogêneos que favoreçam a autonomia, a cidadania e a plenitude do ser aprendente.

Eis então as perguntas que orientam este ensaio: é possível aprender diante dos obstáculos que se erguem tanto na exterioridade humana quanto em seus aspectos interiores? E quais são as funções das trilhas psicopedagógicas na ruptura das barreiras existenciais que limitam o aprender?

Este relato de prática percorre essas indagações como quem segue um fio condutor — cordões que se entrelaçam a cada atendimento, permitindo que o aprendiz se reconheça no processo, torne-se protagonista de sua trajetória e desfaça, passo a passo, as barreiras atitudinais impostas pela sociedade, pela família, pela escola e pelas instituições que o cercam.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A trajetória na Psicopedagogia teve início em 2013, a partir da inquietação diante das dificuldades de aprendizagem observadas nos educandos — especialmente nos percursos da leitura, da escrita e dos processos de letramento. Os conhecimentos adquiridos durante a formação em Psicopedagogia transbordaram para a sala de aula, integrando-se à prática docente daquele que alfabetiza e media saberes. Esse movimento ganhou novo fôlego em 2020, com a filiação à Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia, que ampliou o campo de diálogo e reflexão sobre a práxis psicopedagógica.

Os caminhos da aprendizagem, iluminados por essa ciência, abriram novos olhares sobre o ato de aprender — e, sobretudo, sobre o aprender significativamente. A cada leitura, a cada grupo de estudo, a cada encontro e ação voluntária promovida pela associação, a

compreensão sobre o aprender humano foi se expandindo. A vivência clínica, somada à supervisão constante, ao interesse genuíno e ao desejo de servir e aprender com o outro, consolidou um processo de amadurecimento pessoal e profissional voltado à superação de barreiras — sejam elas atitudinais, cognitivas, emocionais, estruturais ou estigmatizantes.

A atuação clínica teve início em 2023, na Clínica Alecrim, situada no município de Lauro de Freitas (Shopping Londrina, nas proximidades do Largo de Arcañja). O início foi desafiador: os horários, os dias da semana e a distância exigiam reorganizações constantes. No primeiro ano de voluntariado, os atendimentos ocorreram aos sábados; no segundo, migraram para as segundas-feiras; e, posteriormente, para as sextas, acompanhando as mudanças de rotina.

Ainda assim, a persistência se manteve como eixo condutor. Para quem tem no aprender uma vocação e na alteridade um método, nenhum obstáculo é intransponível. Aquele que deseja aprender — e aprender com o outro — transforma cada dificuldade em matéria-prima de crescimento. Afinal, aprender é uma experiência fenomenológica da existência: um modo de ser no mundo.

O ambiente da **Clínica Alecrim** é acolhedor. Dispõe de diversos materiais de apoio à atuação psicopedagógica, mas o que realmente sustenta o trabalho não são os instrumentos — sejam eles do profissional ou do espaço —, e sim a ação viva do psicopedagogo: sua escuta sensível, sua presença, sua vontade pneumática de tecer experiências de aprendizagem em que o outro se perceba protagonista.

A escuta clínica, quando autêntica, conduz o educando a desenvolver autonomia, a ler não apenas as páginas de livros e revistas, mas os comentários, os gestos, as entrelinhas da vida. Ler o mundo que o cerca — e reescrevê-lo quando necessário — é o verdadeiro exercício do aprender.

As informações na clínica foram coletadas por meio de anotações em caderno, registros fotográficos — utilizados para revisitar ações e evoluções —, além de entrevistas, anamneses e observações. Esses elementos deram origem às **trilhas psicopedagógicas**: percursos de superação das barreiras e das demandas que se impunham como obstáculos à aprendizagem.

Cada passo da atuação clínica foi erguido como quem constrói uma casa: alicerçada em detalhes, moldada pela escuta atenta e pela reescrita do que emergia das emoções reveladas em cada sessão. Ao longo de três anos, nenhum atendimento foi igual ao outro. Os instrumentos podiam se repetir, mas o mundo interior de cada aprendiz era inédito — não se encaixava em um plano cartesiano, nem cabia em modelos teóricos fixos.

Não se tratava de reproduzir a equilibração de Piaget, a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, a aprendizagem significativa de Ausubel, a estrutura de Bruner ou a EOCA de Visca. Tratava-se, antes, de reconhecer a singularidade do encontro humano que atravessa toda prática clínica.

Sem vínculo, não há aprendizagem; sem uma visão científica da alma, não há como educar o percurso. É preciso ver o ser humano em sua plenitude — em seus talentos, demandas, anseios — e compreender como sua mente se manifesta diante da realidade vivida.

Nesse sentido, cabe recordar Estanislau e Bressan (2014), para quem a mente é “um construto desenvolvido por filósofos há séculos, surgido da dicotomia entre corpo e alma”. Os autores acrescentam que ela é “um conceito amplamente utilizado para descrever as funções superiores do cérebro humano, particularmente aquelas que tornam o ser humano consciente — como a interpretação, os desejos, o temperamento, a imaginação, a linguagem e os sentidos —, todos vinculados ao pensamento, à razão, à memória, à intuição e à inteligência” (Estanislau & Bressan, 2014, p. 39).

Refletindo as palavras dos autores citados, compreende-se que o psicopedagogo não pode estar alheio ao ser que o procura. O aprendiz é alguém que constrói mundos e os transforma ao concretizar seus pensamentos na realidade. A realidade é fato — ainda que não abarque toda a fenomenologia do existir. Sem ela, o mundo imaginário, as múltiplas formas de pensamento, as linguagens, os processos de comunicação e aprendizagem se dissolveriam na frágil correlação entre o eu, o outro e o objeto. Por isso, a mente precisa ser cuidada, assim como o corpo e a alma.

Na clínica, o psicopedagogo não atua apenas como ser pensante ou mediador de saberes: ele existe como um todo. Habita a cultura, a religião, a política, o esporte, a família, a comunidade, a escola. Ele existe no mundo e com o mundo. A clínica, nesse sentido, torna-se um espaço privilegiado para planejar, criar e trilhar caminhos significativos e inclusivos de aprendizagem. Caminhos que se formam a cada atendimento, na escuta singular de cada demanda e de suas implicações na relação do sujeito com o mundo que o cerca. Como afirmam Sánchez-Cano e Bonals (2008), existem diversas demandas — e saber escutá-las e defini-las é condição para uma boa avaliação psicopedagógica.

O psicopedagogo não é detentor de verdades, nem fonte absoluta do saber. Não exerce magia. É alguém que estuda a realidade e os processos de aprendizagem, os espaços que os acolhem, e as estratégias capazes de destituir barreiras e dificuldades que se apresentam na trajetória do aprendiz.

Pode atuar em muitos lugares e percorrer múltiplos caminhos, mas precisa ter claro que a Psicopedagogia não é uma ciência experimental, limitada a mensurações de laboratório. Trata-se de uma ciência que **perscruta encontros com o saber** — encontros com as diversas possibilidades cognitivas, metacognitivas, emocionais, motoras, estruturais, manuais e digitais.

O psicopedagogo transita pela ontologia, antropologia, sociologia, pedagogia, psicologia e por tantas outras áreas que se entrelaçam na ação fenomenológica do existir humano.

As vivências na Clínica Alecrim retratam essa compreensão: os caminhos foram sendo traçados desde os encontros de formação e supervisão, passando pela elaboração do contrato, pela anamnese, pelos atendimentos e seus enquadramentos, até a utilização de protocolos e instrumentos capazes de auxiliar o aprendiz na construção de seu percurso no mundo.

Os **diários de bordo** de cada sessão mostraram-se fundamentais, assim como o uso simbólico das “linhas dos atendimentos”: cada aprendiz recebia um cordão e deveria trazê-lo no encontro seguinte. Esse gesto simples criou continuidade, pertencimento e um percurso visível para a avaliação do processo psicopedagógico vivido por cada sujeito.

O primeiro ano de clínica foi desafiador e, ao mesmo tempo, repleto de encantamento. Tornou-se evidente a importância das

supervisões, das leituras, das oficinas e dos grupos de estudo para uma atuação verdadeiramente humana — centrada no ser em sua completude.

Nesse período inicial, foram acompanhados dois aprendizes, cada qual com uma demanda singular. O aprendiz **X**, com sete anos, apresentava dificuldades no processo de alfabetização: conhecia quase todas as letras do alfabeto, exceto a letra **A**. O aprendiz **Y**, adolescente de quinze anos, apresentava demandas relacionadas à escrita, acompanhadas de processos emocionais que se revelavam gradativamente ao longo das sessões.

Os atendimentos aconteciam pela manhã, com duração máxima de cinquenta minutos. Em uma unidade escolar, cinquenta minutos comportam conteúdos que precisam ser posteriormente retomados, ampliados, exercitados.

E, na clínica? — Pergunta que se impõe ao psicopedagogo diante do tempo breve e da singularidade de cada encontro.

O que se pode tecer em cinquenta minutos de escuta, vínculo e construção de sentido?

Logo, os atendimentos não devem ser conduzidos de forma estanque. Não podem se reduzir a uma verificação do que o aprendente não sabe ou não consegue fazer, para então produzir um informe psicopedagógico e, ao final, uma avaliação determinista. Práticas assim tendem a instaurar novos obstáculos no percurso do estudante, cristalizando dificuldades que poderiam ser ressignificadas.

Ao pensar nas técnicas operatórias de Piaget — reversibilidade, seriação, conservação —, percebe-se que, quando usadas de forma

mecânica, podem gerar ecos distantes de aprendizagem, em vez de presença e escuta genuína.

Nos atendimentos, **ação e reflexão** devem caminhar juntas. As técnicas são meios, não fins; são caminhos possíveis para construir aprendizagens significativas em um mundo onde entraves surgem inesperadamente ao longo das trilhas da vida.

Por isso, cada aprendente foi acolhido com uma escuta atenta das demandas advindas da família, da escola, da comunidade e do próprio sujeito. Essas demandas se revelavam nos processos cognitivos, emocionais e comportamentais que emergiam ao longo da intervenção.

Inspirados pelo conceito de *congruência* de Carl Rogers (2009), tornou-se imprescindível manter autenticidade no atendimento: vivenciar a realidade apresentada e reconhecer o que acontece em nós enquanto acolhemos o outro. Perguntas éticas atravessavam a prática:

Quem sou enquanto atendo?

Quais são minhas possibilidades diante do que se revela?

Escutar o outro exige, também, escutar a si.

No trabalho voluntário na clínica, registrei cada atendimento em detalhe, pesquisando técnicas psicopedagógicas para aprimorar a intervenção e a avaliação dos processos de aprendizagem. Foram utilizadas diferentes ambientações, como:

- A hora do jogo,
- A hora da escuta,
- A hora da observação,

- A hora da narrativa e apresentação,
- O desenho e sua representação,
- Uso de objetos sensoriais,
- Dramatizações,
- Momentos de meditação e reflexão das práticas.

Essas experiências enriqueceram o vínculo e ampliaram o campo simbólico em que o sujeito podia se reconhecer como aprendente.

O planejamento, em suas diferentes dimensões, constitui parte indissociável desses processos, pois **não há trilhas sem planejamento**. Como propõe Baptista (1979), ele envolve dimensões racional, política, valorativa e técnico-administrativa, às quais se acrescenta, em completude, a dimensão pedagógica e psicopedagógica. A autora destaca que o planejamento se estrutura em operações que se inter-relacionam continuamente: reflexão, decisão, ação e revisão.

Assim, uma das dimensões essenciais das trilhas psicopedagógicas é o **plano psicopedagógico**, que possibilita analisar e ressignificar os dados produzidos ao longo dos atendimentos.

Dessa forma, pode-se afirmar que não existe atendimento eficaz sem pensamento — sem uma intencionalidade sistemática que oriente o percurso. O planejamento precisa integrar os aspectos metodológicos, as fases do processo, os projetos, as projeções, a avaliação e a revisão constante, sempre vinculados às necessidades reais do aprendiz. É dessa intersecção que emergem encaminhamentos coerentes com as demandas apresentadas na

anamnese, nas interações clínicas, nas falas e nos silêncios que se manifestam no processo.

Nesse sentido, algumas perguntas norteadoras tornam-se fundamentais:

- Como a criança ou o adolescente aprende?
- Quais caminhos já percorreu?
- Quais ambientes educativos o constituem?
- Como é sua rotina de estudos e os processos familiares que a atravessam?
- Como percebe a escola, os amigos, a comunidade?

Responder a essas questões é começar a trilhar o território do aprender com o aprendiz — e não sobre ele.

Na Clínica Alecrim, o acompanhamento escolar extrapolou os cinquenta minutos formais de atendimento e se desdobrou em escuta e interpretação ampliadas: das falas, dos desenhos, da hora do jogo, da brincadeira, dos manejos comportamentais — como organização da mochila e do caderno, postura em sala e durante o atendimento. Cada gesto revelava como o sujeito se posicionava diante da escola e de si mesmo como aprendente.

Retomo as palavras de Sánchez-Cano e Bonals (2008): “a avaliação psicopedagógica requer um processo prévio de obtenção de dados e informações sobre o que pretendemos conhecer e melhorar” (p. 44). Os autores acrescentam que essa avaliação deve apoiar-se no critério técnico do psicopedagogo, sem jamais pretender-se única ou determinante. O atendimento psicopedagógico não deve rotular o

sujeito, mas abrir trilhas: caminhos para o aprender e para um aprender que seja felicidade fenomenológica do existir.

Ao longo do processo, a intenção primeira não foi registrar o que faltava, mas o que já existia: aquilo que encantava o aprendiz na busca pelo conhecimento — os talentos que emergiam em meio às dificuldades. Nesse sentido, vale destacar outra contribuição dos mesmos autores: “a avaliação psicopedagógica é um processo dinâmico, contínuo e preventivo” (Sánchez-Cano & Bonals, 2008, p. 44).

A clínica, em sua natureza individualizada, potencializa o escutar, o falar, a comunicação, a cognição e a metacognição, num espaço de interação genuína. Portanto, a atuação clínica não acontece num vazio teórico ou metodológico: ela exige fundamentação ampla e interdisciplinar.

Como afirma Vigas (2012), “a prática psicopedagógica exige do profissional conhecimento interdisciplinar que possibilite compreender as particularidades do aprender e do desenvolvimento integral do sujeito” (p. 19). A autora acrescenta que o psicopedagogo deve observar dimensões diversas do aprendente — desiderativa, heurística, relacional, cognitiva, entre outras — reconhecendo nele um ser em constante construção.

Percebe-se, assim, que o atendimento psicopedagógico não pode ocorrer de forma isolada — desconectado das demais instâncias que atravessam a vida do aprendente. Reconhecer as próprias limitações enquanto profissional é reconhecer que a parceria é parte essencial da prática, sobretudo no que se refere aos encaminhamentos necessários para assegurar um cuidado integral.

O aprendente é um ser plural e singular; é complexo e único. As causas que dificultam sua aprendizagem devem ser analisadas no tempo e no espaço, no modo como se manifestam na realidade existencial.

As técnicas utilizadas na Clínica Alecrim foram fundamentadas no princípio estabelecido por Sánchez-Cano e Bonals (2008), segundo o qual: “As técnicas psicopedagógicas devem nos ajudar a fazer uma reflexão organizada sobre o que ocorre e, ao mesmo tempo, sobre o que é preciso fazer, entendido como possível em um contexto determinado.”(Sánchez-Cano & Bonals, 2008, p. 45)

Nesse sentido, a aplicação das técnicas e instrumentos não se deu de maneira fixa ou determinista, mas com flexibilidade — respeitando o sujeito diante de nós. Essa postura possibilitou o protagonismo do aprendente e favoreceu transformações perceptíveis em diferentes ambientes educativos.

Para exemplificar a atuação dentro do plano psicopedagógico, destaco que o diálogo foi elemento central de sustentação e flexibilidade nos instrumentos avaliativos utilizados:

- Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA);
- A hora do jogo;
- O brincar mediado e livre;
- Provas projetivas-par educativas e planta da sala de aula;
- Teste de Desempenho Escolar;
- Provas operatórias de Piaget;
- Caixa lúdica;

- Provas de atenção e concentração;
- Análise da produção do aluno, entre outros.

O diálogo foi o fio que costurou essas experiências pedagógicas e clínicas, tornando possível conhecer verdadeiramente quem aprende. Como afirmam Villela e Archangelo (2014), “o diálogo é uma das ferramentas básicas do processo educativo.” (Villela & Archangelo, 2014, p. 89)

Conhecer o ser aprendente implica desenvolver empatia, interesse genuíno e atenção plena. Exige escuta sensível e abertura para o que emerge na relação. Como afirmam Villela e Archangelo (2014),

“conhecer a criança implica ter empatia, interesse e atenção; portanto, nesse sentido, conhecer é ter cuidado com a criança e capacidade para lidar com as aflições, ansiedades e expectativas dela.” (Villela & Archangelo, 2014, p. 37)

O diálogo, nessa perspectiva, torna-se meio e método: permite reconhecer aproximações e afastamentos, sustenta as interações e abre espaço para o compartilhamento de saberes.

Os estímulos vivenciados na clínica foram guiados pela motivação intrínseca e pelo incentivo, pelo cuidado consigo e pela construção progressiva da autonomia. As atividades selecionadas contemplaram leitura e escrita, organização da rotina, estímulos visuais e sonoros, percepções motoras, bem como o desenvolvimento do raciocínio lógico.

A documentação clínica mostrou-se elemento estruturante: os registros sistemáticos de cada atendimento configuram memória do processo, constroem percurso e oferecem base sólida para uma atuação psicopedagógica efetiva, significativa e inclusiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a atuação do psicopedagogo na clínica é condição para revisitar permanentemente a prática — tanto em seu fundamento teórico quanto em suas formas de intervenção. Refletir sobre os caminhos que se abrem a partir das demandas do ser aprendente, e sobre as possibilidades que emergem diante das barreiras encontradas, significa narrar e analisar percursos possíveis, significativos e inclusivos. Percursos que iluminam o processo de ensino e aprendizagem, os ambientes educativos e o papel das instituições que dele participam.

A escuta atenta inaugura o processo: a anamnese, as entrevistas centradas no aprendiz, as incursões pelos diferentes contextos que o constituem, os questionários, os objetos de interação e os meios diversos de leitura, escrita e expressão conceitual. Somam-se a isso as intervenções e interações apoiadas em metodologias e técnicas que reconhecem o aprendente como sujeito ativo na transformação de sua realidade. Não há espaço para dicotomias: corpo, mente e afeto coexistem no ato de aprender.

A aprendizagem é possibilidade em aberto — é razão e intuição, movimento e sentido. Aprender sustenta a continuidade da vida humana na Terra, na natureza e no tecido simbólico que nos liga ao que transcende.

Este relato, assim, oferece aos psicopedagogos de hoje e de amanhã uma perspectiva ética e comprometida: os caminhos se constroem passo a passo, na responsabilidade com o outro, na valorização do ser ontológico e na lisura metodológica das observações e instrumentos utilizados na clínica. Trata-se de reafirmar que acompanhar o processo de aprender é também cuidar do existir.

REFERÊNCIAS

ANTONINO, Edileide; VIGAS, Maria Célia Couto; PEIXOTO, Maria de Fátima. **Ação psicopedagógica: uma contribuição para a construção do conhecimento.** Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia; Fundação Cidade Mãe, 2012.

BAPTISTA, Mirian Veras. **Planejamento: introdução à metodologia do planejamento social.** 3. ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola: os que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira; Alvamar Lamparalli. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SÁNCHEZ-CANO, Manuel; BONALS, Joan. **Avaliação psicopedagógica.** Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **A escola significativa e o professor diante do aluno.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

Maria Cândida da Conceição Santos é Graduada em Análise Química Industrial (UFBA) e Pedagogia (UNIFACS), é especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com formação complementar em Psicanálise, curso regular pelo IPB/EBP.



Atuou como psicopedagoga em creche comunitária em parceria com a SMED Salvador. Mestranda em Educação com especialização em Organização e Gestão de Centros Educativos pela UEA/FUNIBER

mcandidasf@gmail.com

AFETO, ESCUTA E TRANSFORMAÇÃO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE A CRECHE COMUNITÁRIA

Maria Cândida da Conceição dos Santos

RESUMO

O presente relato descreve uma experiência de trabalho em regime CLT no campo da Psicopedagogia Institucional, realizada em uma creche comunitária de Salvador. Tem como finalidade contribuir para reflexão de profissionais sobre a relevância da atuação do(a) psicopedagogo(a) na educação infantil, especialmente em instituições do contexto comunitário. A Psicopedagogia Institucional parte do pressuposto de que a avaliação deve abranger a instituição como um todo, atuando diretamente no contexto escolar. Assim vai além do atendimento individual, envolvendo toda a comunidade escolar – alunos, professores, gestores e famílias – com o objetivo de identificar, prevenir e intervir em dificuldades de aprendizagem, além de propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Serão abordados o contexto institucional, a justificativa para a intervenção psicopedagógica, o perfil profissional, bem como a metodologia e os procedimentos empregados. Para uma melhor compreensão da avaliação no âmbito institucional, esta foi descrita a partir de cinco dimensões: física, pedagógica, administrativa e intersocial. Em cada uma delas, foram contemplados os âmbitos do indivíduo, do grupo, da instituição, da comunidade e o âmbito da cultura, a partir de um olhar avaliativo considerando os fatores cognitivos, funcionais, afetivos e psicossociais.

Palavras chaves: Experiência profissional; Psicopedagogia institucional; Creche comunitária; Educação infantil.

1. INTRODUÇÃO

A atuação psicopedagógica em creches comunitárias, situadas em contextos de alta vulnerabilidade social, representa um campo fértil e desafiador, onde a intervenção profissional pode estimular transformações significativas. Neste cenário, o relato a seguir apresenta a experiência de trabalho psicopedagógico no âmbito institucional em uma Creche Comunitária, na cidade de Salvador, Bahia, realizada no período de outubro de 2023 a junho de 2025. Como forma de preservar sua identidade, será aqui denominada de Creche CX.

A questão norteadora que orienta este trabalho é: Como a atuação do(a) psicopedagogo(a) institucional em uma creche comunitária, inserida nos contextos social, educacional e político, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a valorização da Psicopedagogia na rede pública? Com o intuito de refletir sobre tal questão e oferecer subsídios a outros profissionais, este relato expõe a trajetória vivenciada, a descrição dos procedimentos no atendimento clínico às crianças e a metodologia empregada no contexto psicopedagógico institucional.

No âmbito clínico, fazendo parte do todo institucional, a psicopedagogia tem o objetivo de identificar as dificuldades e os problemas de aprendizagem, além de orientar a equipe pedagógica e potencializar o aprendizado do sujeito em questão, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem e o seu contexto. Apresenta-se também um panorama das atividades desenvolvidas, com dados e resultados obtidos ao longo do processo avaliativo e observacional.

No âmbito institucional, a psicopedagogia tem como objeto de avaliação a Instituição como um todo, e esta, por tratar-se de uma entidade educacional dedicada à educação infantil em tempo integral para crianças de baixa renda, com idades entre 2 e 5 anos, a avaliação considerou suas especificidades e finalidades sociais e pedagógicas.

A psicopedagogia institucional atua diretamente no contexto escolar, indo além do atendimento individual para envolver toda a comunidade escolar – alunos, professores, gestores e famílias. Seu papel é identificar, prevenir e intervir em dificuldades de aprendizagem, além de propor estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Para isso, o(a) psicopedagogo(a) realiza entrevistas e procedimentos investigativos a fim de conhecer a realidade da instituição; participa da elaboração de projetos pedagógicos; pode conduzir formações docentes; e atua na mediação de conflitos, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo e receptivo às necessidades de todos.

No contexto da psicopedagogia institucional, compreender a creche como uma organização que aprende significa reconhecer que ela se transforma a partir das interações, dos vínculos e dos processos coletivos de reflexão. Nessa perspectiva, Senge et al. (2005) considera que o conceito de uma escola que aprende tem ganhado destaque nas últimas décadas, ao entender que a transformação e o fortalecimento das instituições de ensino não ocorrem por imposições externas, mas por meio de uma atitude aprendente, capaz de promover a renovação contínua e sustentável do ambiente escolar. Esse pensamento reforça o papel do psicopedagogo institucional como mediador do processo de aprendizagem organizacional, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura institucional reflexiva e colaborativa.

Nessa perspectiva, o trabalho psicopedagógico institucional buscou conhecer como a instituição aprende e como ensina. Portanto, foram consideradas sua missão, o clima organizacional, o perfil da comunidade atendida, indicadores de aprendizagem, a relação com as famílias e o entorno social, assim como seus recursos e diretrizes pedagógicas.

Ao longo deste relato, será apresentada a caracterização da instituição — incluindo estrutura física, organização administrativa e histórico institucional — com base em análise documental, entrevistas e observação direta, de modo a situar o objeto de estudo e favorecer a compreensão do processo de aprendizagem dos indivíduos no contexto grupal, de modo a facilitar a construção e compartilhamento do conhecimento de forma coletiva.

Por fim, serão descritos os procedimentos no âmbito da clínica para avaliação diagnóstica das crianças que apresentaram dificuldades ou problema de aprendizagem e, de um modo geral, relatar a observação feita em relação ao ensino/aprendizagem dos grupos, contemplando também, os casos identificados com altas habilidades.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A contratação de uma profissional em Psicopedagogia, em regime CLT, para atuar em uma creche comunitária não possuía precedentes à época. Esse fato confere caráter referencial a esta experiência, pois evidencia o esforço institucional em oferecer, de modo concreto, uma educação inclusiva e qualificada.

Dada a complexidade da prática psicopedagógica em um contexto comunitário, a análise será apresentada a partir de quatro dimensões:

física, pedagógica, administrativa e intersocial. Em cada uma delas, serão considerados os âmbitos do indivíduo, do grupo, da instituição, da comunidade e da cultura, a partir de uma perspectiva avaliativa que integra fatores cognitivos, funcionais, afetivos e psicossociais.

A fundamentação teórica deste trabalho apoia-se em um diálogo interdisciplinar entre a pedagogia, psicologia, psicanálise, gestão pedagógica, áreas de Sociologia, Epistemologia e Antropologia com base em vários autores citados nas referências deste relato. Com esses aportes, busca-se apresentar de forma aprofundada os resultados da avaliação institucional, de modo a contribuir para o aprendizado e gerar discussão relevante entre profissionais e pesquisadores da área, favorecendo a valorização da psicopedagogia e sua inserção na rede pública de ensino. Tudo isto numa perspectiva de cooperar para o desenvolvimento integral das crianças inseridas no contexto de creche comunitária.

O compartilhamento dos pareceres, práticas e saberes favorece a produção de conhecimento aplicado à psicopedagogia, podendo servir de referência para outras creches comunitárias. Os resultados positivos e as dificuldades encontradas durante o processo serão tratadas como indicadores de prática e competência, subsidiando o uso da Coleção de Indicadores de Qualidade da Educação como metodologia de autoavaliação escolar.

Por se tratar de um trabalho psicopedagógico em instituição de educação infantil, foram contemplados os eixos estruturantes da BNCC (Base Nacional Comum curricular), que define experiências essenciais ao desenvolvimento das crianças durante o ano letivo. Sendo assim foram investigados e avaliados os seguintes campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós – desenvolvimento socioafetivo
- Corpo, gestos e movimentos – desenvolvimento corporal e psicomotor
- Traços, sons, cores e formas – desenvolvimento cognitivo e expressão estética
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – competência linguística
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – desenvolvimento lógico, simbólico e investigativo

Desse modo, buscou-se articular os aportes pedagógicos e psicopedagógicos – clínicos e institucionais – às diretrizes da BNCC e do Conselho Nacional de Educação (CNE), consolidando a creche como referência entre instituições comunitárias de educação infantil.

2.1 JUSTIFICATIVA PARA O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

A Psicopedagogia investiga as dificuldades de aprendizagem, buscando não apenas identificá-las, mas também intervir de modo a potencializar o desenvolvimento dos sujeitos. As crianças da Creche CX, oriundas de famílias de baixa renda, têm acesso restrito a atendimentos psicopedagógicos, serviço que nem sempre se encontra disponível na rede pública. Para enfrentar essa lacuna, foi elaborado o projeto *Convivendo e Aprendendo – Um Olhar Psicopedagógico*, que se tornou o plano de trabalho desta atuação. Sua implementação viabilizou ações preventivas e o acesso direto ao acompanhamento psicopedagógico.

A criação de um espaço clínico psicopedagógico no ambiente da creche reafirma o valor da educação infantil e dialoga com a compreensão contemporânea de que o desenvolvimento da inteligência tem início no nascimento, sendo profundamente influenciado pelas interações sociais e afetivas (VYGOTSKY, 1991; PIAGET, 1972). Sob essa perspectiva, a educação configura-se como direito universal, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 205).

No âmbito da psicopedagogia institucional podemos observar que atualmente a escola de educação infantil vem sendo desafiada a preocupar-se com a formação e o desenvolvimento integral da criança, e não apenas em assegurar sua proteção e sobrevivência. Para isso, educadores precisam adotar práticas pedagógicas e sociais que favoreçam a qualidade e a construção de novos saberes. A prática psicopedagógica, nesse sentido, busca resgatar e fortalecer capacidades individuais, considerando a relação do aluno com a instituição e a comunidade, em lugar de restringir-se à identificação de déficits.

Portanto, ao analisar resultados e identificar pontos fortes e áreas a serem potencializadas, o trabalho psicopedagógico oferece apoio estratégico para transformação da realidade, alinhado às demandas constitucionais e à BNCC, contribuindo para reduzir situações de exclusão social e educacional.

3. A BUSCA PELO ESTILO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A prática psicopedagógica exige, além dos conhecimentos técnicos, a construção de uma identidade, de estilo próprio. Conforme

destaca Rubinstein (1999), a psicopedagogia é uma prática com diferentes estilos, e nesse ínterim cada profissional deve buscar o seu.

Atuar na Creche Comunitária CX representou um desafio, pois a instituição não dispunha, à época, de um plano de trabalho que servisse de parâmetro. Entretanto, minha experiência prévia como voluntária na própria creche, desde os primeiros anos de formação em Psicopedagogia, favoreceu a construção de uma práxis centrada na afetividade — elemento que se tornou eixo estruturante da minha atuação.

A trajetória teve início em 2013, com uma pesquisa-ação vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Visconde de Cairu), da qual resultou o artigo “Dificuldade de Aprendizagem, Aprendizagem Significativa e sua Relação com a Afetividade”, dialogando com Piaget, Ausubel e Freud. Dessa experiência emergiu o projeto Convivendo e Aprendendo – Um Olhar Psicopedagógico, posteriormente transformado em plano de ação institucional – projeto que denominei PROCAP - uma referência da minha prática, marca da identidade do meu trabalho. Ao longo do percurso, ele foi sendo aprofundado e reescrito, incorporando novos fundamentos teóricos.

A avaliação psicopedagógica, no contexto institucional, caracteriza-se pelo caráter interdisciplinar, dialogando com disciplinas como: Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Epistemologia, Linguística e Neurociências, o que certamente ampliou meu olhar sobre os processos de aprendizagem. Minha atuação se sustenta nessa perspectiva dialógica, inclusive no campo da gestão. Inspirada em Freire (1996), compreendo que “ensinar exige pesquisa”. Assim,

sendo graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, entendo a pesquisa como parte constitutiva da prática profissional – motivo pelo qual mantenho formação continuada, com destaque para minha participação nos cursos ofertados pela Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia (ABPp-BA).

Minha trajetória na Creche Comunitária CX foi marcada por uma prática humanizada e fundamentada, orientada pela afetividade, pela pesquisa e pela reflexão teórica. Desenvolvido com base em aportes psicopedagógicos e psicanalíticos, esse trabalho encontrou na Pedagogia Afetiva o elo de ligação para consolidar o meu estilo, a minha identidade profissional e contribuir para o fortalecimento da psicopedagogia como campo essencial à educação infantil.

4. METODOLOGIA

A metodologia adotada fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão do contexto institucional e às necessidades das crianças. O processo contemplou tanto a dimensão institucional quanto a clínica. Inicialmente, realizou-se a coleta de material teórico e documental, seguida da observação da rotina escolar e de entrevistas com a equipe pedagógica e demais colaboradores, a fim de avaliar o clima organizacional.

Na sequência, foram realizadas triagens psicopedagógicas e entrevistas de anamnese, culminando na elaboração de hipóteses diagnósticas que permitiram identificar fatores cognitivos, afetivos e sociais envolvidos nos processos de aprendizagem. Com base nesses dados, foram propostas intervenções e estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades de cada criança.

Entre as ações desenvolvidas, destacaram-se oficinas de contação de histórias, rodas de conversa, palestras e workshops, com o propósito de favorecer o compartilhamento de saberes e práticas. Além disso, considerando as limitações para o estabelecimento de um calendário sistemático presencial, foram realizadas intervenções remotas por meio de um grupo de WhatsApp institucional, no qual foram compartilhados cards com mensagens reflexivas e educativas.

Esta metodologia integrou aportes da Psicopedagogia, da Psicanálise e da Pedagogia Afetiva, buscando promover práticas educativas mais humanizadas, sensíveis e significativas para as crianças, suas famílias e a equipe escolar.

4.1 PROCEDIMENTOS

As ações desenvolvidas na Creche CX seguiram uma sequência planejada e articulada, dirigida à compreensão do contexto institucional e à implementação de intervenções psicopedagógicas. Inicialmente, realizou-se a apresentação da profissional de Psicopedagogia Institucional à equipe escolar, seguida de visitas aos grupos e participação na rotina pedagógica, com o objetivo de conhecer as práticas existentes e identificar possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Na etapa seguinte, no âmbito institucional, procedeu-se à análise documental, contemplando o estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do estatuto da instituição, a fim de compreender sua estrutura e diretrizes. Paralelamente, no âmbito clínico, foi conduzida a triagem psicopedagógica para identificação de crianças com indícios de dificuldades de aprendizagem. Também foram listados e adquiridos materiais específicos e estruturado para o Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico.

O trabalho prosseguiu com a realização de atendimentos psicopedagógicos individuais, encaminhamentos para profissionais especializados – como neuropediatra, psicólogo(a) e fonoaudiólogo(a) – e intervenções psicopedagógicas. Também, foram elaborados projetos pedagógicos com ênfase na arte-educação, ações de orientação parental e atividades voltadas ao fortalecimento das relações afetivas e cognitivas no ambiente escolar.

Por fim, foram produzidos relatórios e devolutivas destinadas à equipe gestora, com a finalidade de subsidiar o planejamento pedagógico e assegurar a continuidade e o aprimoramento das ações psicopedagógicas na instituição.

4.2 UM BREVE HISTÓRICO DA CRECHE CX

A Creche CX foi fundada em 1995, em resposta à vulnerabilidade social e econômica da comunidade local, situada em uma área marcada por ocupação irregular e pobreza extrema. Historicamente afetada pelo desemprego e pela falta de acesso a serviços básicos – como educação e saúde – sob a liderança e olhar sensível do pároco local, população buscou soluções coletivas para enfrentar a exclusão social. Nesse contexto, a criação da Creche CX emergiu como iniciativa comunitária destinada a suprir a ausência de políticas públicas voltadas à primeira infância.

Ao longo dos anos, políticas sociais como o Programa Bolsa Família e diretrizes educacionais, como a BNCC e o FUNDEB, contribuíram para avanços significativos, mas ainda assim, a manutenção das creches comunitárias permanece como desafio constante, especialmente em territórios vulnerabilizados.

Segundo estudos organizados por Ana Alice Alcântara Costa (1991), a luta por creches no Brasil teve início em 1973, em São Paulo,

conduzida por Clubes de Mães e pela Pastoral da Zona Sul. Esse movimento foi oficialmente reconhecido em 1979, no Primeiro Congresso da Mulher Paulista, cuja mobilização junto aos órgãos públicos reivindicou a ampliação de vagas para atender à crescente demanda de famílias trabalhadoras.

Em Salvador, experiências como a Creche Comunitária da Associação de Moradores de Plataforma (AMPLA), fundada em 1978, tornaram-se referência e inspiraram outras iniciativas, entre elas a Creche CX. Sua fundação contou com o apoio de um pároco sensível às questões sociais, que reconheceu a necessidade urgente de um espaço para o cuidado e a educação das crianças, permitindo que seus responsáveis pudessem trabalhar. Inicialmente, o atendimento destinava-se a crianças de 0 a 2 anos; entretanto, a infraestrutura necessária para essa faixa etária, incluindo berçário e área específica para higiene, mostrou-se inviável naquele momento. Assim, optou-se por atender crianças de 2 a 6 anos, mais autônomas e adaptáveis à estrutura disponível.

A inauguração ocorreu em dois momentos. Primeiro, realizou-se uma cerimônia oficial com a presença da comunidade, de representantes da paróquia e da autoridade eclesiástica, o Cardeal Dom Lucas Moreira Neves, Arcebispo de Salvador e Primaz do Brasil. Em seguida – um mês depois – iniciaram-se as atividades, conduzidas por voluntários ligados à paróquia local, pertencentes ao grupo de casais.

O relato do pároco fundador evidencia o caráter comunitário e solidário da iniciativa, nascida do engajamento popular e sustentada pela fé e pela participação coletiva. No entanto, por tratar-se de uma instituição sem fins lucrativos, sua manutenção dependia inicialmente de recursos intermediados pela paróquia. Diante disso,

tornou-se necessário estabelecer sua autonomia jurídica por meio da elaboração do Estatuto Social, da realização da primeira assembleia com a respectiva Ata de Fundação e da definição da lista de fundadores e membros da diretoria, cumprindo, assim, as etapas legais e administrativas previstas no Código Civil Brasileiro para se tornar, de fato, uma Organização da Sociedade Civil (OSC) — a Associação Creche Comunitária X

Como intervenção psicopedagógica, ficou a sugestão do resgate e a partilha dessa história com a equipe escolar e com as famílias, de modo a serem utilizados como estratégia de fortalecimento da identidade institucional e de promoção do sentimento de pertencimento entre os envolvidos.

4.3 O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO CLÍNICO

O atendimento psicopedagógico clínico integrou o conjunto das ações institucionais, com o objetivo de identificar e avaliar dificuldades de aprendizagem, orientar a equipe pedagógica quanto às intervenções necessárias e realizar os devidos encaminhamentos junto às famílias. Esses atendimentos individuais ocorreram em local cedido pela paróquia, em um prédio anexo a Creche CX, o qual foi nomeado **Espaço de Acompanhamento Psicopedagógico (EAPSI)**. Os atendimentos ocorreram com a frequência de uma a duas sessões semanais, conforme as necessidades específicas de cada criança.

A atuação teve início em 13 de outubro, fundamentada no projeto *Convivendo e Aprendendo – Um Olhar Psicopedagógico*, elaborado a partir de uma pesquisa realizada na própria creche entre junho de 2013 e junho de 2014, da qual resultou o artigo “Dificuldade de Aprendizagem, Aprendizagem Significativa e sua

Relação com a Afetividade”. Esse projeto tornou-se o plano de ação e instrumento norteador do acompanhamento psicopedagógico institucional.

A demanda pelo serviço surgiu a partir da queixa da coordenação pedagógica relacionada a três crianças com episódios recorrentes de evasão da sala de aula, situação que comprometia tanto o processo de aprendizagem quanto o clima organizacional. O acolhimento desses casos inaugurou os atendimentos clínicos e, gradualmente, ampliou o trabalho para outros grupos.

Foi organizado um cronograma de visitas às salas, possibilitando observações diretas e triagens psicopedagógicas, realizadas com base nas sinalizações das professoras e no comportamento das crianças. A partir dessas observações, alguns alunos foram selecionados para acompanhamento individual, avaliação diagnóstica e, quando necessário, encaminhamento a outros profissionais especializados.

O fato de os atendimentos ocorrerem em uma sala da paróquia, utilizada de forma compartilhada, impossibilitou adaptações estruturais específicas. Ainda assim, a organização feita com apresentação de brinquedos, jogos e livros infantis garantiu um espaço acolhedor e lúdico, apreciado pelas crianças, que demonstravam entusiasmo e interesse em participar dos encontros.

4.4 CRONOGRAMA DA TRIAGEM, AVALIAÇÃO E ATIVIDADES PSICOPEDAGÓGICAS

No início da contratação, conforme mencionado, havia três crianças em situação de evasão de sala. Tornou-se, portanto, necessário acolhê-las em um ambiente favorável à avaliação e à intervenção psicopedagógica. Durante esse período, uma quarta criança do

mesmo grupo também passou a evadir-se; esse aluno possuía diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e já era acompanhado por psicólogo, mas sua permanência na creche também demandou acompanhamento psicopedagógico.

Os atendimentos foram realizados no turno matutino, de segunda a sexta-feira, das 8h às 10h, período destinado à observação e à avaliação diagnóstica, organizados da seguinte forma: Grupo 2 (segunda-feira), Grupo 3 (terça-feira), Grupo 4 (quarta-feira) e Grupo 5 (quinta-feira). Às sextas-feiras foram reservadas para entrevistas com as famílias e orientações parentais, fortalecendo a parceria família-escola. Das 10h às 12h, realizavam-se registros, estudos de caso e elaboração de relatórios.

Embora houvesse um cronograma a seguir, devido à necessidade constante de apoio diante de situações atípicas na rotina escolar, a psicopedagoga era frequentemente solicitada para auxiliar em questões administrativas e pedagógicas, mesmo quando extrapolavam a função psicopedagógica. Em tais ocasiões, buscou-se atuar de forma colaborativa e acolhedora. Isso contribuiu para a ampliação do olhar psicopedagógico e favoreceu a análise observacional e avaliação das práticas da instituição.

Os dados apresentados a seguir resultam do acompanhamento e da avaliação durante a rotina escolar e nas sessões psicopedagógicas.

4.5 AVALIAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS – ÂMBITO CLÍNICO

As três crianças que se apresentavam em situação de evasão de sala de aula, foram assistidas prontamente. As atividades ocorreram no turno matutino, de segunda a quinta-feira, de acordo com o cronograma. Às sextas-feiras foram destinadas às entrevistas e ao

atendimento às famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e responsáveis.

As avaliações seguiram o protocolo psicopedagógico aplicado em sessões semanais de análise diagnóstica. Foram utilizados instrumentos como:

- Entrevistas com professoras;
- Dados da observação da rotina das crianças na creche – sala de aula e no recreio;
- Entrevista Operacional Centrada na Aprendizagem (E.O.C.A.), com jogos e materiais lúdicos;
- Atividades pedagógicas e testes psicomotores;
- Provas operatórias – Conservação de pequenos conjuntos de elementos, conservação da matéria e seriação através de material lúdico;
- Provas projetivas – Desenhos projetivos e pintura em tela;
- Questionário SNAP-IV, aplicado à professora, para rastreio de TDAH.

Dez alunos foram selecionados pela triagem e acompanhados com registros em planilha específica. Todas as atividades foram desenvolvidas com uso de jogos e livros do acervo alguns coletados na própria creche, outros do acervo pessoal da profissional, evidenciando a ausência de materiais psicopedagógicos institucionais.

Alguns relatórios não puderam ser entregues devido a falhas de comunicação interna e ausência de um canal formal para contato da psicopedagoga com as famílias dos assistidos, apontando a necessidade de maior autonomia operacional para a psicopedagogia.

Os resultados foram satisfatórios: a intervenção reduziu episódios de evasão e favoreceu a adaptação das crianças, sobretudo daquelas com neurodivergências ou demandas afetivas. A utilização de atividades lúdicas e práticas de arte-educação demonstrou eficácia tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a aceitação das regras escolares.

Para uma maior autonomia na organização da sala de atendimento, uma vez que esta era compartilhada e necessitava de reforma, foi solicitado ao Conselho Administrativo da paróquia, traves de ofício, autorização para ocupação de uma outra sala desativada. Após uma reunião infrutífera, foi apresentado ao pároco o Projeto Psicopedagógico PROCAP – Convivendo e Aprendendo, que obteve aprovação, embora sem previsão para a liberação para a reforma do espaço. Assim, as sessões passaram a ocorrer no refeitório da creche, de forma provisória, até que houvesse condições mais adequadas.

5 AVALIAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS NO ÂMBITO INSTITUCIONAL – COMO UMA INSTITUIÇÃO APRENDE?

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental constitui um procedimento metodológico de investigação que, por meio de técnicas e fundamentos científicos, busca examinar diferentes tipos de documentos com o objetivo de compreender seu conteúdo e extrair informações significativas que elucidem questões e subsidiem a avaliação psicopedagógica institucional. Essa metodologia apresenta uma grande vantagem,

pois os documentos são fontes estáveis e ricas em informações históricas, nas quais é possível identificar evidências de transformações ou de permanências culturais.

Uma das primeiras ações realizadas como psicopedagoga na Creche CX foi o levantamento de sua história e de seus parâmetros pedagógicos e legais, com o intuito de compreender a forma de trabalho e a identidade institucional, etapa essencial para o diagnóstico psicopedagógico no âmbito organizacional. Para tanto, busquei o documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem da instituição — o Projeto Político-Pedagógico (PPP) — e, ao longo do processo investigativo, outras fontes se mostraram igualmente necessárias, como o Estatuto da Associação, as atas e os documentos que formalizam a parceria com a Prefeitura.

Atualmente, a creche integra o Projeto Escolas Parceiras; por esse motivo, tornou-se necessário analisar o Edital e os documentos produzidos a partir da celebração dessa parceria. Por meio desse procedimento de investigação, foi possível observar os critérios adotados e o rigor das etapas exigidas para o credenciamento e a efetivação da parceria com a Prefeitura de Salvador, avaliando, por conseguinte, a competência e a eficiência da instituição em atender às demandas estabelecidas no edital.

5.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Entre as atribuições da psicopedagogia institucional está o estudo e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento que expressa a identidade e os princípios pedagógicos da creche. O PPP da Creche CX apresenta estrutura formal adequada e referências legais pertinentes, como a LDB n° 9.394/96, destacando a importância da participação coletiva no processo de sua elaboração.

Entretanto, observou-se que, embora o documento esteja tecnicamente bem organizado, falta-lhe intencionalidade prática e apropriação por parte das educadoras, que demonstraram desconhecê-lo. Essa distância entre o documento e o cotidiano revela fragilidade no processo de construção do conhecimento institucional, pois a falta de acesso a seu conteúdo leva ao desconhecimento da missão e das diretrizes pedagógicas o que compromete o desenvolvimento coletivo.

Como intervenção psicopedagógica, foi recomendada a revisão participativa do PPP, com envolvimento da gestão, docentes e equipe de apoio, evitando práticas inadequadas como o uso de modelos prontos ou a elaboração sem debate. Foi proposta uma reunião de revisão para o início do período letivo; contudo, a ação não se concretizou, evidenciando resistência institucional ao processo de atualização e participação democrática.

5.3 O ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO CRECHE COMUNITÁRIA CX

O estatuto da creche, documento essencial para estabelecer objetivos, estrutura e responsabilidades, não estava disponível para consulta, o que revelou falta de transparência e fragilidade administrativa. Por se tratar de uma instituição comunitária, o acesso a esse documento deve ser garantido a todos os envolvidos no processo educativo.

Em entrevista com o pároco fundador, apurou-se que, inicialmente, a creche funcionou sob a tutela da paróquia, sustentada por doações internacionais obtidas por meio de projetos enviados a instituições europeias. Nos primeiros meses, as atividades foram conduzidas de forma voluntária, possibilitando o início do atendimento às crianças.

Posteriormente, com o objetivo de democratizar a gestão das ações sociais, a paróquia promoveu assembleias que resultaram na criação da Associação Creche CX. Com assessoria jurídica, foi elaborado o estatuto que foi aprovado numa assembleia de fundação, onde foi instituída a diretoria composta por presidente, vice-presidente, secretário e tesoureiro, lavrada a Ata de Fundação, assinada por todos os presentes. Após o registro em Cartório de Registro Civil das Pessoas Jurídicas foi assegurado a personalidade jurídica própria à instituição.

6. DIMENSÕES AVALIADAS

Ao avaliar a Creche CX, numa perspectiva psicopedagógica foi buscado com persistência uma conexão como os seus saberes e as práticas, alinhada com conceito de “aprendizagem institucional” e de “cidadania como prática coletiva”, e na ideia de Bossa (2000), que diz que o psicopedagogo institucional atua como mediador entre os processos de aprendizagem e a organização escolar, buscando compreender como o grupo constrói, compartilha e ressignifica seus saberes.

Para uma melhor compreensão da realidade institucional, enquanto estrutura e enquanto sujeitos que aprendem e como aprendem, a avaliação foi organizada em quatro dimensões: física, pedagógica, administrativa e intersocial.

6.1 DIMENSÃO FÍSICA

A Creche CX foi fundada em maio de 1995 e, após quase três décadas, mantém a estrutura originalmente concebida pelo pároco fundador. Em entrevista, o sacerdote relatou ter elaborado o projeto arquitetônico priorizando as instalações básicas necessárias ao funcionamento da instituição.

A edificação possui dois pavimentos:

- Térreo: hall, escritório, depósito, refeitório, banheiro social, cozinha, lavanderia e área de serviço;
- Primeiro andar: quatro salas de aula, banheiros infantis e brinquedoteca.

A análise dessa estrutura tomou como referência os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e o Plano Nacional de Educação (2004), que estabelecem critérios de acessibilidade, sustentabilidade e adequação funcional. Embora o prédio tenha sido construído para atender à educação infantil, não contempla acessibilidade universal, pois o acesso ao pavimento superior se dá exclusivamente por escadas.

Os sanitários infantis localizados no primeiro andar são funcionais, porém há ausência de banheiros adequados às crianças no térreo. A infraestrutura elétrica e hidráulica apresentava necessidade de reparos, e verificou-se superlotação em algumas salas, comprometendo o bem-estar das crianças e intensificando a carga de trabalho das educadoras. Esses aspectos indicam a necessidade de ampliação da unidade ou, alternativamente, de políticas públicas para criação de mais vagas em creches públicas na região.

Durante o processo de observação psicopedagógica, constatou-se que o ambiente administrativo apresentava desorganização e mobiliário inadequado, gerando desconforto e contribuindo para níveis elevados de estresse ocupacional entre os colaboradores. Casos recorrentes de absenteísmo e presenteísmo sinalizaram impacto negativo no clima institucional e na qualidade das práticas educativas. Nesse sentido, a atenção à saúde mental e às condições

de trabalho constitui elemento essencial para o fortalecimento da aprendizagem organizacional.

6.2 A BRINQUEDOTECA

A brinquedoteca, criada em homenagem ao fundador da creche, apresentava dimensões reduzidas e inadequação funcional segundo os Parâmetros Básicos de Infraestrutura do MEC. Seu acervo, composto por doações, continha brinquedos danificados e livros incompatíveis com a faixa etária atendida. Além disso, o espaço não contava com profissional responsável, o que comprometeu sua função pedagógica e fez dele um local vulnerável a uso inadequado por crianças com comportamento desafiador, por ser atrativo e acessível.

A avaliação psicopedagógica indicou a necessidade de interdição temporária e readequação do ambiente, propondo sua transformação em sala de acompanhamento psicopedagógico individual. A proposta foi formalizada em projeto e encaminhada à gestão. No entanto, devido a dificuldades na tomada de decisão e na captação de recursos, a readequação não foi executada, e o espaço permaneceu interditado.

6.3 DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A prática pedagógica da Creche CX se orienta pelos princípios da BNCC, organizando o trabalho a partir de seus eixos estruturantes e campos de experiência. A coordenação pedagógica atua com enfoque em aprendizagem ativa e operativa, estimulando autonomia, protagonismo e confiança no trabalho das educadoras. O planejamento é coletivo e participativo, o que tem gerado resultados positivos.

No início da atuação psicopedagógica, observou-se fragilidade nas relações interpessoais entre as profissionais. Como intervenção, foi introduzido o estudo da Pedagogia Afetiva, enfatizando escuta ativa e vínculos positivos. Essa abordagem contribuiu para o fortalecimento das relações na equipe e para a construção de um ambiente emocional mais estável, refletindo-se no aprendizado das crianças.

O trabalho pedagógico apresenta caráter evolutivo. As educadoras demonstraram empenho em qualificar as práticas por meio de atividades lúdicas e de arte-educação: músicas e coreografias, contação de histórias encenadas pelas próprias professoras e propostas que ampliaram a expressão criativa das crianças e a união da equipe docente.

6.4 O ACOLHIMENTO: AFETO, LUDICIDADE E MUSICALIDADE

O acolhimento matinal constitui uma prática institucional que integra cantigas, preces e coreografias, oferecendo às crianças um início de jornada prazeroso e significativo. Planejada pela coordenação em parceria com as professoras, essa rotina contribui para um clima afetuoso que fortalece o senso de pertencimento e segurança emocional.

Tal cuidado se reflete também na organização dos espaços – pensados para conforto e segurança – e nas atitudes cotidianas das educadoras, que constroem um ambiente caloroso, sensível e educativo.

6.5 CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

O conteúdo programático foi estruturado pela coordenadora pedagógica com base no Sistema Integrado de Educação Formando Cidadãos, fundamentado nas Referências Curriculares Nacionais. As atividades são planejadas bimestralmente e ajustadas às especificidades de cada turma.

Cada educadora elabora o planejamento semanal, revisado durante as reuniões pedagógicas realizadas às sextas-feiras, registrando as práticas em portfólios individuais que incluem listas de alunos, aniversários, calendários comemorativos e registros de atividades desenvolvidas.

As comemorações escolares exercem papel importante na integração entre escola e família, fortalecendo a afetividade institucional. Entretanto, observou-se ausência de reuniões formais com os responsáveis, o que limita a participação e o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Recomenda-se a criação de momentos coletivos sistemáticos de diálogo e partilha.

6.6 AULAS DE CAPOEIRA

As aulas de capoeira, realizadas semanalmente, enriqueceram o currículo ao promover desenvolvimento motor, rítmico e cultural. A prática favoreceu coordenação, equilíbrio, força e flexibilidade, aproximando as crianças da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei nº 10.639/2003.

Por integrar movimento, música e ludicidade, a capoeira demonstrou ser estratégia eficaz para o desenvolvimento psicomotor e socioafetivo, ampliando a expressão corporal e o senso de identidade cultural das crianças.

6.7 DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

A gestão institucional pode assumir caráter formal ou informal. Modelos formais contam com hierarquia definida, distribuição clara de funções e indicadores de desempenho. Já a gestão informal baseia-se em relações de confiança, costumes compartilhados e estrutura organizacional construída pelo convívio cotidiano.

Na Creche CX, prevalece o modelo informal, com funções exercidas de maneira autônoma e decisões centralizadas na diretora, apoiada pelo administrador, secretária e coordenadora pedagógica. A ausência de critérios claros de desempenho reforça essa característica.

O quadro funcional é composto por 17 profissionais: diretora, administrador, secretária, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, quatro pedagogas, quatro auxiliares de turma, duas auxiliares de higiene, uma cozinheira e um porteiro. O administrador é responsável pela gestão financeira, prestação de contas e envio do Censo Escolar, porém suas deliberações dependem da aprovação da diretora, o que reforça o modelo centralizado de gestão.

Neste âmbito, os sujeitos, por meio de suas práticas, modelam o perfil administrativo imbricado às suas subjetividades. Observa-se, contudo, a necessidade de uma formação específica voltada à gestão, que possibilite o desenvolvimento de condutas coerentes e o fortalecimento da comunicação profissional, fundamentada nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) e na partilha de saberes.

6.8 PARCERIA COM A PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

A Creche CX mantém parceria com a Prefeitura por meio do programa Escolas e Creches Comunitárias Parceiras, regulamentado pela Lei nº 13.019/2014 e pelo Decreto nº 29.129/2017, com repasse de recursos via Secretaria Municipal de Educação (SMED). O convênio, vigente desde 2018, credencia a instituição para atender crianças de 0 a 5 anos, sendo renovado mediante cumprimento dos requisitos legais e operacionais.

A entrega do Censo Escolar constitui exigência fundamental, pois subsidia políticas públicas e programas como alimentação escolar, transporte, livros didáticos e recursos do FUNDEB. A ausência de dados no Censo pode gerar prejuízos para as crianças, inclusive efeitos indiretos sobre benefícios sociais – como o Programa Bolsa Família – e inconsistências no cruzamento de informações fiscais das famílias.

Além do repasse mensal, a Prefeitura concede uma 13ª parcela anual, destinada a investimentos em infraestrutura, mobiliário e materiais pedagógicos. A administração desses recursos requer planejamento prévio e de uma gestão eficaz de modo a produzir resultados significativos que se reflitam na qualidade do ensino.

6.9 DIMENSÃO INTERSOCIAL

A dimensão intersocial refere-se às relações estabelecidas entre profissionais, famílias, comunidade, parceiros e grupos paroquiais. Tais interações, quando cultivadas com intencionalidade, fortalecem o espírito comunitário, ampliam o apoio social e consolidam a cultura institucional baseada no afeto e na corresponsabilidade.

Um indicador relevante nessa dimensão é a reputação institucional, associada à imagem pública, à ética e à qualidade do trabalho educativo. A Creche CX conta com equipe qualificada – com direção e professoras graduadas e experientes – o que contribui para sua credibilidade. Contudo, fragilidades na comunicação interna e episódios isolados de condutas inadequadas podem comprometer a imagem da instituição. Situações de conflito, portanto, devem ser mediadas com escuta ativa e empatia, preservando vínculos e promovendo confiança mútua.

A presença digital também integra essa dimensão. Atualmente, é essencial que instituições comunitárias utilizem redes sociais para ampliar visibilidade, fortalecer o vínculo com a comunidade e inspirar apoio de benfeitores. A Creche CX possui um canal com número expressivo de seguidores, porém encontra-se inativo devido à perda da senha de acesso. Como intervenção, orientou-se a equipe administrativa a recuperar o acesso ou recriar o canal, garantindo gestão contínua e responsável desse meio de comunicação, que pode operar tanto como ferramenta educativa quanto estratégia de mobilização de recursos e transparência institucional.

7. INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Os indicadores de qualidade constituem ferramentas essenciais para avaliar a eficácia das práticas educacionais e orientar ações de melhoria contínua. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico institucional se apresenta como elemento-chave para interpretar os dados gerados por esses indicadores, transformando-os em diagnósticos, ações e monitoramentos.

Uma das intervenções realizadas foi a implantação de planilhas de frequência diária, inexistentes até então. Essa medida possibilitou observar aspectos quantitativos e qualitativos da presença das crianças, permitindo a construção de gráficos de frequência e evasão e revelando o grau de comprometimento das famílias com a educação escolar.

Segundo documento elaborado por UNICEF, PNUD e INEP/MEC (2004), os indicadores devem contemplar dimensões como: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; gestão democrática; formação e condições de trabalho; estrutura física; e acesso, permanência e sucesso escolar.

Esses parâmetros orientam as metas do Ministério da Educação, que, por meio do programa Primeira Infância na Escola, busca fortalecer a educação infantil com foco em três eixos: avaliação e monitoramento dos parâmetros de qualidade; gestão e fortalecimento institucional; e currículo e práticas pedagógicas.

Elaborada sob orientação psicopedagógica, a planilha de frequência da Creche CX tornou-se instrumento-base para construção de indicadores internos, evidenciando discrepâncias entre matrícula e presença, e favorecendo o aprimoramento das práticas institucionais.

7.1 INTERVENÇÕES NO ÂMBITO INSTITUCIONAL

As principais ações implementadas ocorreram prioritariamente por meio digital, como estratégia para ampliar o alcance e garantir comunicação contínua com toda a equipe.

7.1.1 Momentos de Reflexão – Cards digitais e textos inspiradores foram enviados periodicamente via WhatsApp, promovendo

acolhimento e reflexão coletiva. Um dos materiais compartilhados foi o texto *Ostra feliz não faz pérolas*, de Rubem Alves, com o objetivo de estimular escuta, empatia e diálogo diante de vivências cotidianas na creche.

7.1.2 Lembrete Semanal – Mensagens breves e feedbacks construtivos produzidos no Canva foram enviados semanalmente para fomentar reflexões sobre atitudes, valores e postura profissional no ambiente escolar.

7.1.3 Formação Continuada – Por não integrar o calendário institucional, ações planejadas – como o curso de Comunicação Não Violenta (CNV) e o workshop sobre o PPP – foram adiadas para 2025. Durante o período, no entanto, a equipe participou de formações promovidas pela SMED, Fundação José Silveira e AEEC, com foco em educação inclusiva e gestão pedagógica. Como complemento, produzi um texto reflexivo sobre Pedagogia Afetiva para fortalecer vínculos e consolidar uma identidade educacional pautada no cuidado e na escuta ativa.

7.1.4 Pedagogia Afetiva – Foi elaborado um documento teórico-prático fundamentado na BNCC e em referências bibliográficas especializadas, com o objetivo de qualificar práticas pedagógicas e fortalecer a relação das educadoras com a disciplina e o manejo de sala. A intervenção favoreceu mudanças atitudinais perceptíveis e maior sensibilidade no trato educativo.

7.1.5 Workshop – Fundação José Silveira – Em 26 de julho de 2024, participei do workshop *Visão Interdisciplinar no Contexto Escolar do TEA*, promovido pelo Instituto Baiano de Reabilitação. Realizei registros da formação e elaborei um material síntese compartilhado com a equipe pedagógica, contribuindo para ampliar o

entendimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e fortalecer práticas inclusivas na creche.

8. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

A atuação na Creche CX foi marcada pela construção de uma prática inovadora no ambiente escolar, sustentada por uma presença profissional que valorizava a identidade institucional. O uso do jaleco verde-água – nas cores representativas da creche —, embora não fosse uma norma, simbolizou o compromisso ético e o respeito ao exercício da psicopedagogia, fortalecendo o senso de pertencimento e de responsabilidade profissional.

O trabalho no âmbito clínico, apesar dos desafios, foi conduzido com sensibilidade e afetividade, gerando vínculos significativos com as crianças, que demonstravam carinho e confiança na psicopedagoga. O contato com os responsáveis também possibilitou momentos de orientação parental, ampliando o alcance da ação psicopedagógica.

Embora o fazer psicopedagógico tenha sido marcado por resultados positivos, foi possível identificar fragilidades importantes. Entre elas, destacou-se a ausência de um espaço sistemático de supervisão. A rotina intensa e as múltiplas demandas da creche acabaram por restringir o tempo destinado à reflexão sobre a prática, dificultando a elaboração das experiências vividas e a análise das situações complexas do cotidiano escolar.

Conforme Bossa (2000), a supervisão constitui-se em um dispositivo que possibilita ao profissional pensar sua prática, elaborar os afetos mobilizados e prevenir o desgaste emocional.

Trata-se de um recurso indispensável ao trabalho psicopedagógico, pois favorece a ressignificação das ações e o fortalecimento da identidade profissional.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação psicopedagógica institucional fundamentou-se em observação, escuta e interação, favorecendo aprendizagens mútuas e contribuindo para o desenvolvimento humano e profissional dos sujeitos envolvidos.

No âmbito clínico, destacaram-se dificuldades relativas à realização dos atendimentos, sobretudo pela ausência de um espaço adequado, mobiliário apropriado e acervo psicopedagógico específico. Diante disso, foram apresentadas solicitações formais e verbais à gestão, por meio de relatórios, enfatizando a urgência na criação de um ambiente destinado exclusivamente ao atendimento psicopedagógico.

A implantação de um espaço clínico dentro da creche representa não apenas valorização da educação infantil, mas também o reconhecimento de que o desenvolvimento da criança tem início desde o nascimento e é profundamente influenciado pelas interações com o meio. Trata-se de um direito previsto constitucionalmente, o que reforça a necessidade de ampliar o debate com a comunidade escolar, promovendo escuta ativa e compartilhamento de saberes.

A análise institucional apontou, ainda, a necessidade de aprimorar a comunicação com as famílias, especialmente no processo de convocação para entrevistas de anamnese – etapa fundamental para

o acompanhamento psicopedagógico. Esse momento também constitui oportunidade importante de orientação parental, considerando que muitos responsáveis demonstram fragilidades no manejo de crianças com sinais de neurodivergência.

O princípio psicopedagógico de compreender como a instituição aprende e identificar a sua modalidade e aprendizagem esteve presente na investigação. Situações como dificuldades de comunicação com a gestão e ausência de retorno sobre a entrevista institucional evidenciaram a necessidade de maior articulação entre direção e psicopedagogia, demandando reflexão sobre possíveis entraves e ajustes na dinâmica institucional.

A ausência de supervisão sistemática configurou-se como um fator fragilizante da prática psicopedagógica. A supervisão é um espaço de reflexão que possibilita ao profissional elaborar sua ação e proteger sua saúde emocional; sua incorporação à rotina institucional é, portanto, indispensável. Portanto, deve-se reservar no cronograma um momento para esse procedimento.

Observou-se elevado engajamento e afetuosidade entre os funcionários, especialmente evidenciados nas ações coletivas do encerramento do ano letivo, marcadas por colaboração, entusiasmo e produtividade.

Recomenda-se à gestão promover discussões sistemáticas sobre motivação profissional, engajamento, supervisão e indicadores de qualidade, mediante uma proposta contínua de mentoria psicopedagógica. Tal movimento pode fortalecer vínculos institucionais, consolidar práticas humanizadas e elevar a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, Nadia. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar.** Curitiba: Expoente; 2001.
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- COSTA, Ana Alice Alcântara. **Creche comunitária, uma alternativa popular/**organizado por Ana Alice Alcântara Costa. - Salvador: NEIM/UFBA; EGBA; SEC, 1991.
- ACAMPORA, Beatriz; ACAMPORA, Bianca **Psicopedagogia Institucional:** guia teórico e prático. 2ºed. Rio de Janeiro: Wak Editora 2023.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut (org.). **A instituição que aprende sob o olhar da Psicopedagogia.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- RUBINSTEIN, Edith Regina (org.). **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- RUBINSTEIN, Edith Regina (org.). **Psicopedagogia:** fundamentos para a construção de um estilo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SENGE, Peter; KLEINER, Art; ROBERTS, Charlotte; ROSS, Richard; SMITH, Bryan. **Escolas que aprendem: um guia para educadores, gestores e pais.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CÔRREA, Bianca Cristina. **Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil.** Disponível em:

https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2475?utm_source=chatgpt.com Acesso em 2 de out. de 2025.

UNICEF; PNUD; INEP-MEC. **Indicadores da Qualidade na Educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004. ISBN 85-86382-03-5. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/IndicadoresdaQualidade.pdf?utm_source=chatgpt.com Acesso em 3 de out. de 2025.

ALMEIDA, Ágata; PRUST, Ana Paula; ZAUZA, Grace; BATISTA, Leila Santos; SEABRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 108, p. 281-295, 2018.

Disponível em:

<https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/573/educacao-infantil-e-desempenho-cognitivo-e-socioemocional> Acesso em: 10 out. 2025.



Mariolinda Santana de Oliveira Servilho é psicopedagoga, professora de Educação Física e mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, especialista em gestão educacional, políticas públicas e psicopedagogia clínica e institucional. Atua na formação, pesquisa e gestão educacional, com participação ativa na ABPP-BA e experiência em projetos, supervisão e elaboração de políticas públicas na área da educação.

mservilho@hotmail.com

ESTRATÉGIAS PSICOPEDAGÓGICAS PARA ADULTOS E IDOSOS SEM ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROJETO TRANSFORMAÇÃO

Mariolinda Santana de Oliveira Servilho

RESUMO

Este relato de experiência apresenta um estudo psicopedagógico desenvolvido com uma aprendente adulta idosa, sem histórico de escolarização formal, atendida no Projeto Social *Transformação*, vinculado à Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia (ABPp-BA). O atendimento foi realizado na Clínica Alecrim Estudos e Artes, em Lauro de Freitas (BA), no período de março a junho de 2025, fundamentado na Epistemologia Convergente de Jorge Visca e em autores como Sara Paín, Alicia Fernández, Emília Ferreiro, Paulo Freire, Henri Wallon e Donald Winnicott. A metodologia adotou uma abordagem qualitativa, com observação participante, entrevistas semiestruturadas, análise de produções e registros em diário de campo. O processo psicopedagógico buscou reconstruir o desejo de aprender após experiências de exclusão e trauma escolar, estimulando a autoestima, a função simbólica e a autonomia. Os resultados apontam para o fortalecimento da identidade da aprendente, a ressignificação das aprendizagens não formais e o despertar de novas formas de pensamento e expressão. Conclui-se que o atendimento psicopedagógico a adultos e idosos constitui-se em uma prática inclusiva e transformadora, capaz de integrar dimensões cognitivas, afetivas, sociais, culturais e espirituais, promovendo a reapropriação do saber como ato de dignidade e libertação.

Palavras-chave: Psicopedagogia clínica; Aprendizagem de adultos e idosos; Epistemologia Convergente; Inclusão educacional; Ressignificação do aprender.

1. INTRODUÇÃO

O não acesso à escolarização é uma ferida social ainda aberta no Brasil, especialmente entre adultos e idosos que cresceram à margem de políticas educacionais efetivas. Muitos desses sujeitos, oriundos de contextos rurais ou urbanos empobrecidos, tiveram sua trajetória marcada pela necessidade precoce de trabalho, pela ausência de escolas acessíveis ou pela violência simbólica que permeou as práticas educativas de épocas passadas. A exclusão escolar, nesses casos, não se limita à ausência de alfabetização formal: ela imprime marcas nas dimensões emocionais, cognitivas, sociais, culturais e identitárias, comprometendo a autoestima e a participação social. Aprender tardiamente, portanto, não é apenas um ato de acesso ao conhecimento formal, mas sim um gesto de reparação histórica e subjetiva.

Nesse cenário, a Psicopedagogia assume papel crucial ao expandir seu campo de atuação para além da infância e da escola, alcançando sujeitos que ainda desejam se (re)apropriar do saber e reconstruir suas trajetórias de vida. O trabalho psicopedagógico com adultos e idosos possibilita ressignificar experiências de fracasso, medo ou vergonha, transformando-as em oportunidades de crescimento e expressão. A clínica psicopedagógica torna-se, assim, um espaço de escuta, acolhimento e elaboração simbólica, onde o aprender deixa de ser uma obrigação e se converte em um movimento de autoconhecimento, pertencimento e autonomia.

Dessa perspectiva, emerge a questão norteadora que orienta este relato:

Como as estratégias psicopedagógicas podem favorecer o processo de aprendizagem e a reconstrução de trajetórias interrompidas a

adultos e idosos com histórico de não acesso à escolarização, considerando suas dimensões biopsicossociais, emocionais, culturais, espirituais e cognitivas?

O objetivo geral deste estudo é relatar e analisar uma experiência de intervenção psicopedagógica desenvolvida com uma aprendente adulta idosa, buscando compreender como as estratégias aplicadas contribuíram para o fortalecimento da autoestima, o resgate do desejo de aprender e a reconstrução da identidade de sujeito aprendente.

Os objetivos específicos são:

- descrever o processo de planejamento e execução das intervenções psicopedagógicas;
- identificar os desafios e as potencialidades observados durante o atendimento;
- analisar a integração entre saberes formais e saberes de vida;
- refletir sobre os impactos emocionais, cognitivos e sociais do processo de aprendizagem na fase adulta e idosa.

A relevância deste relato está em reafirmar que a aprendizagem é direito inalienável e experiência contínua ao longo da vida. Trabalhar com sujeitos adultos e idosos em situação de exclusão educacional significa devolver-lhes o acesso simbólico à palavra e ao pensamento, promovendo inclusão, dignidade e transformação pessoal e social — dimensões que constituem, em última instância, o verdadeiro sentido da ação psicopedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente experiência psicopedagógica ancora-se na **Epistemologia Convergente** proposta por **Jorge Visca (2002)**, que compreende o sujeito aprendente como uma totalidade em constante construção, na qual dimensões cognitivas, afetivas e sociais interagem de modo indissociável. Para Visca, a aprendizagem não é mero acúmulo de informações, mas um processo dinâmico de elaboração simbólica e reconstrução de significados, em que o psicopedagogo atua como mediador entre o sujeito e o conhecimento. Essa abordagem orienta a prática clínica na busca por estratégias que promovam integração entre pensamento, emoção e ação, especialmente em sujeitos cuja história escolar foi interrompida.

A contribuição de **Jean Piaget (1975, 1978)** é essencial para compreender as estruturas cognitivas que sustentam o desenvolvimento do pensamento lógico e operatório. Sua teoria permite ao psicopedagogo identificar estágios de assimilação e acomodação, compreender as hipóteses de raciocínio e propor situações-problema adequadas ao nível de funcionamento do sujeito. No caso de adultos e idosos não escolarizados, a teoria piagetiana ajuda a reconhecer que o desenvolvimento intelectual não cessa com a idade, mas se reorganiza a partir das experiências de vida, permitindo a emergência de novos esquemas de pensamento.

Complementarmente, **Lev Vygotsky (1984, 1987)** amplia a compreensão do aprendizado ao enfatizar a dimensão sociocultural da cognição. O autor introduz a noção de *zona de desenvolvimento proximal*, ressaltando que a aprendizagem se dá na relação com o outro e no uso mediado da linguagem como ferramenta de pensamento. Para o trabalho com sujeitos adultos e idosos, essa

perspectiva é vital: a mediação simbólica e o diálogo tornam-se pontes que ligam o saber vivido ao saber formal, devolvendo ao aprendente o papel ativo de coautor de seu processo formativo.

No campo afetivo, **Henri Wallon (1986, 1991)** e **Donald Winnicott (1975, 1976)** oferecem sustentação para a compreensão da aprendizagem como fenômeno que emerge da relação entre emoção, corpo e pensamento. Wallon evidencia que as funções cognitivas se enraízam nas emoções e nos gestos, de modo que qualquer bloqueio afetivo repercute no desenvolvimento intelectual. Winnicott, ao tratar do brincar como espaço potencial de criação, sugere que o aprendizado verdadeiro nasce do gesto espontâneo, do prazer em descobrir e do sentimento de segurança na relação com o outro. Assim, o brincar, o fazer artístico e o diálogo afetivo se tornam dispositivos clínicos para restaurar o vínculo do sujeito com o prazer de aprender.

Paulo Freire (1987, 2000) acrescenta a dimensão ética e política da aprendizagem, ao propor que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A pedagogia freireana reforça o valor da escuta e da leitura do mundo como etapas anteriores à leitura da palavra, valorizando os saberes de experiência feitos e reconhecendo o aprendente como sujeito histórico. Tal princípio é decisivo quando se trabalha com adultos e idosos que enfrentaram exclusão educacional, pois possibilita reconstruir o aprender como ato de liberdade e dignificação e identidade, que é construída socialmente e resulta da interação entre o “eu” e o “nós”, atribuindo reconhecimento e valor da própria cultura.

Quanto ao campo da linguagem escrita, **Jeanne Chall (1996)** contribui ao descrever as etapas do desenvolvimento da leitura, fornecendo parâmetros para avaliar as dificuldades e propor estratégias graduais. **Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986)** elucidam o processo psicogenético da aquisição da escrita, destacando a construção ativa do sistema alfabético pelo sujeito — um aporte decisivo para compreender como adultos podem reconstruir essa trajetória mesmo após décadas sem contato com o ambiente escolar. Já **Mabel Condemarin (1997, 2000)** oferece práticas adaptadas para alfabetização de jovens e adultos, defendendo a valorização do ritmo individual e das situações significativas de leitura e escrita, como as vividas no cotidiano.

A base integrativa dessa experiência se amplia ainda com os estudos de **Norman Doidge (2007)** sobre a **neuroplasticidade**, que evidenciam a capacidade do cérebro de reorganizar-se e aprender em qualquer idade. Essa compreensão rompe com o mito da rigidez cognitiva no envelhecimento e legitima a potência educativa de programas destinados à terceira idade. **Jean Le Boulch (1991)**, por sua vez, traz a psicomotricidade como elo entre corpo e cognição, mostrando que a aprendizagem se enraíza na motricidade e no gesto, aspectos que devem ser estimulados em atividades psicopedagógicas. E **Jacob Moreno (1980)**, com o psicodrama, inspira metodologias que permitem trabalhar simbolicamente emoções, papéis sociais e conflitos internos, favorecendo a expressão criativa e a autopercepção.

Essa rede teórica, construída no entrelaçamento entre cognição, emoção, cultura e corpo, sustenta uma **Psicopedagogia de caráter integrador e humanista**, que reconhece o adulto e o idoso como aprendentes plenos. Ao reunir aportes da epistemológicos, da

neurociência e da afetividade, o campo psicopedagógico revela-se como espaço de cura simbólica e de reconstrução do desejo: um território onde o saber, finalmente, volta a ser caminho de liberdade e pertencimento.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adota uma **abordagem qualitativa e descritiva**, configurando-se como **relato de experiência** psicopedagógica desenvolvida no âmbito do *Projeto Transformação*, iniciativa da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia (ABPp-BA). O estudo fundamenta-se na compreensão de que a experiência clínica constitui fonte legítima de produção de conhecimento, especialmente quando visa compreender fenômenos subjetivos e sociais relacionados à aprendizagem humana.

3.1 CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A intervenção ocorreu na **Clínica Alecrim Estudos e Artes**, localizada no município de Lauro de Freitas (BA), entre os meses de março e junho de 2025. O projeto, de caráter social e formativo, atende sujeitos em situação de vulnerabilidade ou exclusão educacional, oferecendo acompanhamento psicopedagógico supervisionado. A autora deste relato integra o grupo de estudos sobre *Psicopedagogia com Adultos e Idosos* desde 2021, com orientação contínua, o que fundamentou teoricamente e eticamente o processo de atendimento.

3.2 PARTICIPANTE

A aprendente — nome fictício **Elza**, 65 anos — é uma mulher negra, trabalhadora doméstica, com histórico de não escolarização

formal. Durante a vida adulta, tentou ingressar no programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), mas desistiu em razão de experiências de humilhação e bullying. Seus principais objetivos ao buscar o atendimento foram aprender a ler e escrever, melhorar sua autoestima e conquistar autonomia para lidar com situações cotidianas que envolvem leitura, escrita e reconhecimento simbólico de sua própria capacidade.

3.3 REFERENCIAL METODOLÓGICO

O percurso metodológico foi orientado pela **Epistemologia Convergente de Jorge Visca (2002)**, que propõe a análise do processo de aprendizagem a partir da articulação entre as dimensões **temática** (o que o sujeito diz), **dinâmica** (o que faz) e **produtiva** (o que deixa como registro). Essa abordagem permite ao psicopedagogo compreender o funcionamento cognitivo e afetivo do sujeito de modo integrado, considerando sua história, vínculos e modos de significar o mundo.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados envolveu a utilização de **instrumentos clínicos e pedagógicos complementares**, a saber:

1. **Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA)** – para observação da temática, dinâmica e produto do sujeito;
2. **Entrevista Aberta Centrada na Aprendizagem (EACA)** – versão adaptada por Jozélia Testagrossa para adultos e idosos;

3. **Provas Piagetianas Operatórias** – voltadas à análise do raciocínio lógico, conservação, classificação e seriação;
4. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas** – *A Planta da Minha Casa, Família Educativa, Os Quatro Momentos do Dia*, entre outras, permitindo o acesso a conteúdos simbólicos e afetivos;
5. **Avaliações Pedagógicas** – envolvendo coordenação motora, lateralidade, consciência fonológica, leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático;
6. **Atividades lúdicas e expressivas** – como jogos, contação de histórias, desenho e modelagem, para estimular a criatividade e o prazer na aprendizagem;
7. **Observação participante**, registrada em **diário de campo** após cada sessão, possibilitando a análise processual das transformações da aprendente;
8. **Análise das produções da participante** (textos, desenhos, jogos), em triangulação com os registros da psicopedagoga e as leituras teóricas realizadas durante o acompanhamento.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

Em consonância com o **Código de Ética da ABPp (2001)**, foram assegurados o sigilo das informações, o uso de nome fictício e o respeito à integridade emocional da participante. O consentimento livre e esclarecido foi obtido verbalmente, respeitando suas limitações de leitura e escrita, em acordo mediado pela escuta e pela confiança mútua.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados seguiu o princípio da **triangulação qualitativa**, cruzando os registros empíricos (diário de campo, observações e produções da aprendente) com os referenciais teóricos mobilizados (Visca, Piaget, Vygotsky, Wallon, Winnicott, Freire e outros). A partir desse cruzamento, buscou-se compreender como as **estratégias psicopedagógicas favoreceram a reconstrução do desejo de aprender** e o fortalecimento das funções cognitivas e simbólicas de Elza, revelando a potência do método integrativo na Psicopedagogia clínica voltada a adultos e idosos.

Essa metodologia, sustentada pela observação sensível e pela escuta ativa, permitiu à pesquisadora-psicopedagoga compreender o aprender como fenômeno singular, biográfico e social, um processo em que a clínica se converte em espaço de encontro, resgate e reinvenção de si.

4. CONTEXTO E HISTÓRICO DA PARTICIPANTE

Elza (nome fictício utilizado para preservar sua identidade) é uma mulher negra de 65 anos, nascida em 1959 no interior da Bahia, vigésima primeira filha de uma família numerosa e marcada pela precariedade material. Desde cedo, a vida lhe impôs responsabilidades de adulto: aos nove anos, já cuidava da mãe enferma e, após sua morte, assumiu integralmente as tarefas domésticas. O pai, alcoólatra e ausente, reforçava um ambiente de desvalorização e silêncio. A infância de Elza não coube nos espaços da escola, e o brincar cedeu lugar ao trabalho e ao cuidado.

Aos doze anos, fugiu para Salvador, onde encontrou abrigo e trabalho como babá e empregada doméstica — função que exerce até hoje, tendo cuidado de três gerações de uma mesma família. Na juventude, tentou estudar em um curso noturno da EJA, mas a experiência de humilhação e bullying a fez desistir. Aprendeu apenas a assinar o próprio nome e reconhecer algumas letras, mas o medo das palavras escritas se cristalizou em seu corpo. Ao longo dos anos, guardou três sonhos: ter uma casa própria, se aposentar e aprender a ler e escrever — não por vaidade, mas por liberdade: poder ler o destino dos ônibus, as receitas médicas e os rótulos das frutas. Quando chegou à clínica, trazia nos olhos um pedido simples e profundo: “quero entender as letras”.

Essa história, marcada por exclusão, resiliência e afeto, reflete o retrato de muitos adultos e idosos brasileiros que, mesmo tendo construído trajetórias de trabalho e cuidado, foram privados do direito à escolarização. A intervenção psicopedagógica buscou, portanto, não apenas ensinar o código escrito, mas **restituir a Elza o prazer de aprender e o direito de se reconhecer como sujeito do saber.**

4.1 O PERCURSO PSICOPEDAGÓGICO

O atendimento iniciou-se em março de 2025, no contexto do *Projeto Transformação*, com acompanhamento supervisionado e fundamentação teórica na **Epistemologia Convergente de Jorge Visca (2002)**. Antes da primeira sessão, foi elaborado um plano de ação que integrava diferentes eixos: avaliação diagnóstica, acompanhamento emocional, estímulo às funções cognitivas e fortalecimento do vínculo afetivo.

A psicopedagoga realizou estudo prévio de referenciais teóricos: **Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, Freire, Winnicott, Condemarin, Doidge e Le Boulch** — a fim de construir um olhar plural sobre a aprendizagem de adultos e idosos. Os instrumentos definidos incluíram **entrevistas operativas (EOCA e EACA), provas piagetianas operatórias, técnicas projetivas, atividades lúdicas, avaliações pedagógicas e diário de campo reflexivo**, compondo um processo vivo, permeado por escuta, observação e diálogo.

4.2 EXECUÇÃO DAS SESSÕES

Primeira e segunda sessões (26/03 e 02/04) – As sessões iniciais foram dedicadas ao acolhimento e à construção do vínculo. Elza, tímida e reticente, manteve o olhar baixo e respondeu com frases curtas. O contrato psicopedagógico foi apresentado oralmente e lido em conjunto. Diante das perguntas sobre sua história, Elza evitou falar do pai e emocionou-se ao mencionar a mãe. Ao escrever seu nome no formulário, suas mãos tremiam, mas completou o gesto com orgulho.

Terceira sessão (09/04) – Iniciou-se a **EOCA** com análise de material escolar. Elza reconheceu lápis, papel e massa de modelar, mas evitou o livro de leitura. Ao deparar-se com um leque entre os objetos, chorou — o leque lhe recordava o luto da mãe. Após retomar o controle emocional, expressou-se com mais segurança: escreveu “UNIVILLAS” (palavra que memorizara de uma placa), demonstrando consciência fonética incipiente e prazer pela conquista.

Quarta e quinta sessões (16/04 e 23/04) – Aplicação de **provas operatórias** (conservação de matéria, dicotomia, seriação e

conservação de peso). Elza mostrou raciocínio lógico preservado e boa coordenação motora, ainda que com dificuldade de abstração e comparação. Revelou curiosidade crescente e prazer em manusear os materiais, especialmente jogos de montar e palitos coloridos.

Sexta sessão (30/04) – Prova de **conservação de líquidos e técnica projetiva “Eu e meus companheiros”**. Ao desenhar uma sala de aula imaginária, Elza representou a si mesma sentada na frente, com o cabelo arrumado e um caderno aberto. O gesto, embora simples, simbolizava o desejo de pertencimento a um espaço antes negado.

Sétima sessão (07/05) – Técnica projetiva **“Os quatro momentos do dia”**. Os desenhos revelaram um cotidiano pautado pelo trabalho doméstico, mas também pelo cuidado com o corpo e o prazer em cozinhar. Surgiram indícios de autoestima e valorização da própria rotina.

Oitava, nona e décima sessões (14/05, 21/05 e 28/05) – Realização de **avaliações pedagógicas e atividades lúdicas**: jogos de memória, dama e pega-peixe. A cada encontro, Elza demonstrava mais espontaneidade, passando a verbalizar emoções e ideias. Na escrita, identificava sílabas simples e reconhecia palavras familiares; na matemática, contava em progressões de 5 e 10, utilizando objetos concretos como referência.

De **23/04 a 11/06**, foram inseridas atividades de **leitura imagética e contação de histórias** (“A arte de cozinhar – Britânia”), integrando interpretação de imagens, matemática e expressão artística. O tema da culinária despertou lembranças e associações afetivas, funcionando como potente mediador simbólico entre o vivido e o aprendido.

Observações segundo Visca

A análise seguiu as dimensões propostas por **Visca (2002)**:

- **Temática:** inicialmente, Elza pouco se expressava; falava em tom baixo e temia errar. Com o tempo, passou a narrar experiências, compartilhar receitas e relatar situações do cotidiano, revelando apropriação da linguagem e segurança para falar de si.
- **Dinâmica:** de gestos contidos e corpo rígido, evoluiu para movimentos espontâneos, risos e participação ativa nas atividades. Demonstrou concentração, coordenação fina e senso estético em suas produções.
- **Produto:** suas criações — desenhos, modelagens e pequenas escritas — expressaram simbolicamente seu processo interno: flores, bonecas e tartarugas representavam cuidado, paciência e renascimento. Ao final, conseguia escrever palavras simples, identificar letras em anúncios e, sobretudo, reconhecer-se como aprendiz.

O percurso de Elza revelou que a aprendizagem não se mede apenas por letras dominadas, mas pelo brilho recuperado no olhar. O processo psicopedagógico, sustentado pela escuta e pela ludicidade, transformou a relação com o saber, permitindo que ela substituísse o medo das letras pelo prazer de nomear o mundo — gesto inaugural de toda libertação.

5. RESULTADOS E ANÁLISE INTERPRETATIVA

O percurso vivenciado com Elza revelou, de forma gradual e comovente, o poder restaurador do aprender quando este é acolhido

como processo integral, e não como exigência formal. A trajetória partiu de um estado de retraimento emocional e medo simbólico diante da escrita, para uma abertura crescente ao diálogo, à expressão e à experimentação com os objetos de conhecimento.

5.1 DA TIMIDEZ AO PROTAGONISMO SIMBÓLICO

No início do processo, Elza apresentava sinais de **bloqueio afetivo e cognitivo**: mantinha o olhar baixo, falava pouco e evitava tocar materiais que evocassem lembranças da escola. A cada encontro, no entanto, o vínculo estabelecido foi permitindo pequenas rupturas nesse silêncio. O gesto de escrever a palavra “UNIVILLAS”, durante a terceira sessão, representou um marco simbólico: o início da reapropriação do código e da confiança em sua própria capacidade de compreender o mundo escrito.

As primeiras verbalizações foram hesitantes, marcadas pelo medo de errar, mas logo se converteram em narrativas cotidianas e memórias de vida. Ao se permitir brincar, colorir, modelar e jogar, Elza começou a transitar do espaço da obrigação para o do prazer — deslocamento que, segundo **Winnicott (1975)**, é essencial para a emergência da criatividade e da aprendizagem espontânea.

5.2 RECONHECIMENTO DO SABER PRÉVIO E AMPLIAÇÃO DAS FUNÇÕES COGNITIVAS

As atividades mostraram que Elza possuía um repertório de saberes empíricos sofisticado, construído em décadas de observação, trabalho e cuidado com o outro. O conhecimento doméstico — medido, repetido, aperfeiçoado — serviu como base para o raciocínio lógico e o desenvolvimento das **funções executivas**. Em jogos de tabuleiro e atividades de contagem, demonstrou facilidade em agrupar, ordenar e antecipar resultados, o que indica a

preservação de operações concretas e o início de processos de abstração.

À luz da **Epistemologia Convergente de Visca (2002)**, tais manifestações evidenciam uma **modalidade de pensamento predominantemente hipoassimilativa**, marcada inicialmente pela timidez e pela baixa exploração do meio. Com o avanço do processo, observou-se a transição para comportamentos **hiperacomodativos**, quando Elza passou a se adaptar ativamente às novas propostas e a arriscar hipóteses, ainda que com receio. Essa oscilação, longe de representar instabilidade, constitui movimento esperado em sujeitos em reconstrução simbólica, revelando a passagem da dependência à autonomia cognitiva.

Os resultados também dialogam com as proposições de **Piaget (1975)** sobre a aprendizagem como equilíbrio dinâmico entre assimilação e acomodação, e com **Vygotsky (1987)**, para quem o desenvolvimento se dá nas zonas de mediação social. No caso de Elza, o ambiente psicopedagógico funcionou como *zona de desenvolvimento proximal* expandida, onde a mediação afetiva e simbólica reativou potencialidades adormecidas.

5.3 DIMENSÕES EMOCIONAIS E SIMBÓLICAS

A dimensão emocional foi central em todo o processo. O medo do erro, a vergonha da ignorância e a lembrança das punições sofridas na infância configuravam um “trauma escolar” silencioso. Segundo **Wallon (1986)**, a emoção antecede e condiciona o pensamento, o que explica por que as primeiras tentativas de leitura desencadeavam ansiedade e recusa.

Com o tempo, o vínculo afetivo estabelecido funcionou como eixo de ressignificação: o espaço clínico tornou-se um “ambiente

suficientemente bom” (*Winnicott, 1976*), onde a aprendente pôde experimentar o erro sem punição e o acerto sem comparação. As atividades lúdicas e estéticas — pintura, modelagem, contação de histórias — despertaram lembranças de infância e sensações de pertencimento, favorecendo a integração entre emoção e cognição.

5.4 INDÍCIOS DE MUDANÇA E RECONFIGURAÇÃO IDENTITÁRIA

Ao final do ciclo de encontros, Elza apresentava transformações visíveis. A postura corporal se tornara mais ereta; o olhar, firme e atento; a voz, segura. Demonstrava **prazer em aprender**, falava com entusiasmo sobre novas descobertas e celebrava pequenas conquistas como grandes vitórias.

Do ponto de vista cognitivo, houve avanço na percepção fonológica, na coordenação motora fina e na organização espacial. Em atividades de escrita, identificava sílabas simples e reconhecia palavras de seu cotidiano. No campo afetivo, emergiram a **autoconfiança, o senso de competência e o desejo de continuidade**, indícios claros de que o processo devolveu à aprendente algo anterior ao saber: o sentimento de dignidade.

Segundo **Paulo Freire (2000)**, “ninguém aprende sozinho, mas na relação dialógica com o mundo e com o outro”. Essa máxima se confirmou na experiência de Elza, que só pôde reconstruir o sentido de aprender porque foi reconhecida, antes de tudo, como pessoa, por se reconhecer um ser que aprende, compreensão e aceitação de quem se é, de sua identidade.

O processo psicopedagógico, ao integrar o saber acadêmico aos saberes da vida, revelou-se um ato de justiça simbólica — onde o conhecimento deixou de ser privilégio para voltar a ser encontro.

6. REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS

A experiência vivida com Elza reafirma a complexidade e a beleza do processo de aprender quando este é compreendido como fenômeno humano integral. Cada gesto, silêncio e olhar carregava uma história de exclusão e, simultaneamente, uma semente de resistência. A intervenção psicopedagógica, ao considerar o sujeito em suas múltiplas dimensões — cognitiva, afetiva, social, cultural e espiritual —, evidenciou que o aprender, antes de ser um ato técnico, é um ato relacional e simbólico.

6.1 EMOÇÃO E COGNIÇÃO: UM DIÁLOGO INSEPARÁVEL

Autores como Henri Wallon (1986, 1991), Donald Winnicott (1975, 1976) e Lev Vygotsky (1984, 1987) convergem ao defender que a emoção e a cognição não se dissociam. Wallon lembra que o afeto é o primeiro organizador da conduta e fundamento da inteligência; Winnicott afirma que o brincar e o gesto criativo só florescem quando o sujeito se sente acolhido num ambiente suficientemente bom; e Vygotsky mostra que a linguagem e o pensamento se constroem na mediação com o outro.

Na experiência relatada, Elza só pôde atravessar o medo das letras quando sentiu que o erro não seria motivo de humilhação, mas um passo legítimo da descoberta. O vínculo afetivo estabelecido foi o alicerce que sustentou o avanço cognitivo. Assim, a escuta sensível e o espaço lúdico transformaram-se em instrumentos clínicos tão poderosos quanto os testes e as provas operatórias.

6.2 APRENDER COMO ATO POLÍTICO E LIBERTADOR

Inspirada em Paulo Freire (1987, 2000), a prática psicopedagógica com Elza reafirma a aprendizagem como ato político e libertador.

Alfabetizar-se, neste contexto, significou mais do que decifrar signos: foi reconhecer-se como sujeito de palavra e de mundo. Freire ensina que toda leitura da palavra pressupõe a leitura da realidade; e que o aprender autêntico nasce do diálogo, não da imposição.

Elza, ao reencontrar as letras, reencontrou também a própria voz. Sua aprendizagem foi um gesto de descolonização interior — libertação das marcas do “não sei”, impostas por décadas de silêncio social. Nesse sentido, o fazer psicopedagógico se alinha à pedagogia freireana: mediador não como transmissor de conteúdos, mas como facilitador de consciência, alguém que devolve ao sujeito o poder de pensar e narrar-se.

6.3 NEUROPLASTICIDADE E O APRENDER AO LONGO DA VIDA

Os achados desta experiência dialogam com as descobertas de Norman Doidge (2007) sobre a neuroplasticidade, demonstrando que o cérebro humano é capaz de se reorganizar e aprender em qualquer fase da vida. Elza provou, em sua prática concreta, que o envelhecimento não é sinônimo de estagnação cognitiva, mas de novas formas de adaptação e reconstrução neural quando o ambiente estimula a curiosidade, o vínculo e o prazer.

A combinação entre jogos simbólicos, leitura imagética e tarefas significativas ativou múltiplas redes cognitivas e emocionais, reafirmando que a aprendizagem é um processo contínuo e reversível, capaz de restaurar funções e gerar novas conexões mesmo após longos períodos de desuso. Assim, a Psicopedagogia reafirma seu papel como ciência do reaprender — do reconstruir o humano em suas possibilidades de transformação.

6.4 O PSICOPEDAGOGO COMO MEDIADOR AFETIVO E SOCIAL

Sob a ótica de Jorge Visca (2002) e Alicia Fernández (2004), o psicopedagogo é um mediador do desejo de aprender, alguém que escuta, traduz e reorganiza os vínculos entre sujeito, objeto e conhecimento. Sua função ultrapassa o diagnóstico: trata-se de criar condições de simbolização, de reinserir o aprendente em uma rede de significações onde o saber volte a ter sentido.

No caso de Elza, o papel mediador foi essencial para transformar o medo em curiosidade. A clínica tornou-se espaço de experimentação e pertencimento, onde cada conquista — uma palavra escrita, uma leitura decifrada, uma memória narrada — foi vivida como rito de passagem. A intervenção psicopedagógica mostrou-se, assim, também uma intervenção social: restaurar o desejo de aprender é restaurar a cidadania e a dignidade.

6.5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

A experiência com Elza oferece implicações valiosas tanto para o campo clínico quanto para o institucional. Ela evidencia que:

- A afetividade é condição para a aprendizagem; sem o vínculo humano, nenhuma técnica gera transformação duradoura.
- Os saberes prévios do sujeito são ponto de partida legítimo para a construção de novas aprendizagens; desconsiderá-los é repetir o erro da escola excludente.

- A clínica psicopedagógica deve ser um espaço de escuta e simbolização, onde o aprender se confunde com o viver.
- O envelhecimento requer abordagens específicas, que integrem ritmo, corporeidade, linguagem e ludicidade, reconhecendo o corpo como mediador da memória e da cognição.
- A formação do psicopedagogo precisa incluir o olhar interdisciplinar: unir a neurociência, a psicologia, a pedagogia e a arte, sem fragmentar o sujeito.

Em síntese, o percurso confirma que aprender é sempre um reencontro com o humano. A Psicopedagogia, quando exercida com escuta e compromisso ético, transforma o espaço clínico em território de libertação — um lugar onde o sujeito volta a se ver capaz de pensar, sentir e criar. E quando uma pessoa, como Elza, redescobre o prazer de aprender, algo maior se restabelece: a fé no poder regenerador da educação como caminho de dignidade e sentido.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia que o processo psicopedagógico é, antes de tudo, uma travessia. O caminho percorrido por Elza — do medo à descoberta, do silêncio à palavra — confirma que a aprendizagem, quando mediada pela escuta e pelo afeto, ultrapassa os limites da idade, da escolarização e das circunstâncias sociais. Aprender, neste contexto, não foi simplesmente adquirir códigos, mas **reconstruir o direito de existir como sujeito pensante e desejante.**

O relato demonstra que o trabalho psicopedagógico com adultos e idosos requer uma abordagem sensível, integradora e paciente, que reconheça as marcas emocionais do fracasso escolar e ofereça novas formas de se relacionar com o conhecimento. O papel do psicopedagogo, nesse cenário, expande-se: é mediador entre o passado e o presente do aprendente, entre a experiência e a linguagem, entre o trauma e o sentido.

Elza mostrou que nunca é tarde para aprender, e que o saber, quando devolvido ao seu valor humano, cura feridas antigas. A leitura de uma palavra, o traço de um desenho, o gesto de segurar o lápis tornaram-se símbolos de renascimento. A cada sessão, a aprendente se reconhecia mais dona de sua história, mais livre para narrar, mais confiante em sua própria capacidade de compreender o mundo.

Do ponto de vista teórico, a intervenção reafirma a atualidade da **Epistemologia Convergente de Visca (2002)** e de seus desdobramentos afetivos e sociais, em diálogo com **Wallon, Vygotsky, Winnicott, Freire e Fernández**, que sustentam a visão de um sujeito em construção permanente. Também confirma os achados de **Doidge (2007)** sobre a neuroplasticidade e a capacidade do cérebro de reorganizar-se ao longo da vida, reforçando que aprender é uma possibilidade biológica, simbólica e espiritual que acompanha o ser humano até o fim de seus dias.

Como contribuição para a prática clínica e institucional, este relato convida os profissionais da Psicopedagogia a olharem para os aprendentes adultos e idosos não como exceções, mas como **territórios vivos de esperança e reconstrução**. É preciso ampliar as políticas públicas e as formações continuadas voltadas a esse

público, compreendendo que cada história de exclusão carrega também uma potência de recomeço.

Em última instância, a história de Elza não fala apenas de alfabetização, mas de **libertação**. Sua voz, antes contida, agora se inscreve nas linhas do papel e nas do próprio destino. O ato de aprender devolveu-lhe algo que a vida havia negado: a possibilidade de dizer “eu posso”. E quando uma pessoa diz “eu posso”, a Psicopedagogia cumpre sua mais alta vocação, que é **transformar o aprender em gesto de dignidade e fé na humanidade**.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. M. S. **A psicopedagogia e o momento do aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2016.

CAIERÃO, I.; CERONI, D. C. **O aprender na terceira idade: diferentes olhares e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

CHALL, J. S. **Aprender a ler: etapas do desenvolvimento da leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CONDEMARÍN, M. **Aprendizaje de la lectura y la escritura**. Santiago: Universitaria, 1997.

CONDEMARÍN, M. **Cómo enseñar a leer y escribir**. Santiago: Universitaria, 2000.

DANTAS, M. A. S.; CASTANO, M. I. S. **Práticas de Psicopedagogia em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

DI PENTA, A.; ASSIS, A. **Neurociência e aprendizagem: contribuições para a psicopedagogia**. São Paulo: Summus, 2015.

DOIDGE, N. **O cérebro que se transforma: neuroplasticidade e reabilitação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERNÁNDEZ, A. **Psicopedagogia: desafios da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GAZZANIGA, M. S. **O cérebro consciente: uma introdução à neurociência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GONÇALVES, J. E. **Psicopedagogia para adultos e idosos: diagnóstico e intervenção**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

LE BOULCH, J. **Psicomotricidade: fundamentos e prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORENO, J. L. **O psicodrama: manual de técnicas**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção psicopedagógica**, v. 18, n. 16, p. 112-128, 2010.

PEREIRA, D. S. C. A psicopedagogia e o adulto: relato de experiência. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, v. 6, n. 2, p. 94-102, 2017.

PEREIRA, D. S. C. Avaliação psicopedagógica individual e em grupo com o adulto idoso. **Revista Psicopedagogia**, v. 42, n. 129, p. 505-519, 2025

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SERVILHO, M. S. O. Planejamento pedagógico com intermediação tecnológica: a história e memória da caminhada como conteúdo de Educação Física em Baixa Grande Inhambupe/BA. Salvador: UNEB, 2019. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC).

VISCA, J. **Psicopedagogia: teoria e prática**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

CÓDIGO DE ÉTICA E ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – ABPp. Goiânia, 2001. Disponível em: <https://www.abpp.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Marise Sousa Góes Coelho é psicóloga, licenciada em Normal Superior e psicopedagoga, com formação em Terapia Cognitivo-Comportamental na infância e adolescência. Atua com atendimento clínico e institucional, além de experiência em docência, gestão escolar e participação ativa na ABPP-BA, incluindo atuação em diretoria e conselho nacional.



marisecoelha@yahoo.com.br

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA: UM OLHAR PEDAGÓGICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Marise Sousa Góes Coelho

RESUMO

A presente pesquisa constitui-se em um relato de experiência sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola municipal, abordando sua contribuição para a inserção social, evolução profissional, confiança, autonomia e autoestima dos alunos. O estudo teve como objetivo analisar a percepção do desenvolvimento pessoal, profissional e social dos participantes, evidenciando a importância desse espaço educativo e as contribuições das práticas pedagógicas de leitura e escrita para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A fundamentação teórica baseou-se em pesquisa bibliográfica, com análise de livros, dissertações e artigos sobre o tema, além de depoimentos de professores atuantes ou que já atuaram em turmas de alfabetização. A metodologia adotada foi qualitativa, utilizando questionários e entrevistas com os docentes, que relataram práticas pedagógicas significativas, apontaram dificuldades, refletiram sobre a evasão escolar e destacaram a necessidade de maior investimento em políticas públicas voltadas à EJA. À luz dos autores cotejados, o estudo evidencia que os alunos expressam desejo de inserção social, evolução profissional e fortalecimento da confiança, autonomia e autoestima. Conclui-se que, por meio de uma alfabetização contextualizada, ancorada nas experiências dos educandos, é possível desenvolver a autoconfiança e ampliar as possibilidades de ressignificar vivências, configurando uma prática educativa inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Inclusão Social.

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência deriva da atuação de uma docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao longo de cinco anos, em escolas municipais da cidade de Salvador. A partir dessa trajetória, identificou-se a necessidade de refletir e registrar a relevância desse espaço educativo, bem como analisar as expectativas, os desafios e os anseios dos trabalhadores que dele participam. Para subsidiar essa reflexão, foram coletadas informações junto a professores que atuam ou atuaram na EJA, além de alunos inseridos nesse contexto. Diante dessa realidade, o estudo propõe-se a responder aos seguintes questionamentos: de que forma a alfabetização de adultos pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos educandos? Quais são as contribuições dessa prática pedagógicas de leitura e escrita para o desenvolvimento integral dos sujeitos? Assim, este trabalho tem como propósito analisar e discutir os aspectos pedagógicos e psicossociais envolvidos nesse processo educativo, fundamentando-se em referenciais teóricos e em experiências concretas vivenciadas no contexto escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante modalidade de ensino voltada à garantia do direito à educação para aqueles que, por diferentes motivos, não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização na idade apropriada. No contexto brasileiro, a EJA configura-se como um espaço de inclusão, valorização da experiência de vida dos educandos e promoção da cidadania, ao mesmo tempo em que enfrenta inúmeros desafios relacionados à evasão, à falta de políticas públicas consistentes e à necessidade de metodologias adequadas às especificidades do público atendido.

A alfabetização de jovens e adultos, portanto, vai além da simples decodificação de palavras. Trata-se de um processo que envolve a construção da autonomia, o fortalecimento da autoestima e a ampliação das possibilidades de participação social e profissional. Nesse sentido, a prática docente na EJA requer sensibilidade, escuta ativa e estratégias pedagógicas que considerem a trajetória de vida, as necessidades e os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de refletir sobre as práticas educativas na EJA e de valorizar a formação do sujeito enquanto ser crítico, autônomo e participativo. Além disso, pretende contribuir para o debate sobre a importância da atuação pedagógica na construção de processos de aprendizagem mais humanos, inclusivos e emancipatórios.

No entanto, a alfabetização não deve ser entendida apenas como um requisito escolar, mas como um direito humano básico, indispensável à promoção da equidade social. Pesquisadores como Paulo Freire (1987) defendem que a alfabetização ultrapassa a mera aquisição técnica da linguagem, assumindo um caráter emancipatório, capaz de transformar sujeitos em protagonistas de sua própria realidade. Assim, o acesso à alfabetização implica não apenas oportunidades individuais de ascensão, mas também avanços coletivos em termos de justiça social e desenvolvimento sustentável.

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se em um espaço essencial de inclusão social e de promoção da cidadania, especialmente para sujeitos que tiveram negado o direito à escolarização em idade regular. No entanto, apesar de sua relevância, a EJA ainda enfrenta inúmeros desafios, como a evasão escolar, a desvalorização dessa modalidade e a escassez de políticas públicas

voltadas à sua consolidação. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente, buscando compreender de que maneira elas podem favorecer o desenvolvimento integral dos educandos.

A alfabetização na EJA ultrapassa a dimensão técnica do ensino da leitura e da escrita, assumindo um caráter político, social e transformador. Alfabetizar jovens e adultos significa oferecer oportunidades para que esses sujeitos possam reconstruir suas trajetórias, fortalecer a autoestima, adquirir autonomia e ampliar as possibilidades de inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de analisar e valorizar práticas pedagógicas que possibilitem um aprendizado significativo, contextualizado e emancipador, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire e outros teóricos da educação popular. Além disso, a pesquisa contribui para o campo da Pedagogia ao destacar a importância de intervenções que considerem as dificuldades e potencialidades individuais, promovendo o resgate do prazer de aprender e o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. Dessa forma, o presente trabalho busca oferecer subsídios teóricos e práticos que colaborem com a formação de educadores comprometidos com uma educação mais justa, humana e inclusiva.

A Resolução CNE/CEB nº 11/2000, publicada no *Diário Oficial da União* em 9 de junho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), orientando os sistemas de ensino quanto à organização, currículo, metodologias e avaliação dessa modalidade educacional. O documento define a

EJA como uma modalidade que reconhece a educação como direito humano fundamental, garantindo acesso à escola para aqueles que não puderam estudar na idade regular, e reafirmando que a educação de adultos não deve ser tratada como ação compensatória, mas como um direito de cidadania.

Entre os principais princípios e fundamentos da Resolução destacam-se:

1. Reconhecimento das especificidades dos sujeitos da EJA: os jovens e adultos possuem histórias de vida, experiências e saberes próprios que devem ser valorizados no processo de ensino-aprendizagem.
2. Flexibilidade e contextualização do currículo: os currículos devem ser adaptados às necessidades, interesses e tempos dos alunos, respeitando suas realidades socioculturais e profissionais.
3. Metodologias diferenciadas e inclusivas: a EJA demanda métodos próprios de alfabetização e ensino, voltados à realidade dos educandos, que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a participação ativa no aprendizado.
4. Avaliação contínua e processual: a avaliação deve considerar o progresso individual dos alunos, valorizando a aprendizagem ao longo do percurso e não apenas resultados finais.
5. Integração com políticas públicas de trabalho, cultura e cidadania: a EJA deve articular-se a projetos sociais e

iniciativas de inserção no mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, social e comunitário dos educandos.

A Resolução reforça a importância da EJA como parte integrante da Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, consolidando-a como um direito social garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). Além disso, destaca-se seu papel como instrumento de inclusão social, emancipação e fortalecimento da cidadania, evidenciando que a educação de jovens e adultos é essencial para o desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo **relato de experiência**, desenvolvida em uma escola municipal que oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza subjetiva do fenômeno estudado, que busca compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao processo de alfabetização. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa é adequada quando se pretende analisar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos, valorizando o contexto e as interações sociais.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores que atuam ou

atuaram em turmas de alfabetização da EJA. Esses instrumentos possibilitaram identificar as práticas pedagógicas utilizadas, as principais dificuldades enfrentadas e as percepções dos docentes quanto ao desenvolvimento pessoal, social e profissional dos educandos. Além disso, foram considerados depoimentos espontâneos e registros das vivências em sala de aula, permitindo uma análise mais ampla e sensível do processo educativo.

Para a fundamentação teórica, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica com base em autores que discutem a alfabetização e a educação de adultos, como Paulo Freire (1987), Benedito Eugênio (2004), Magda Soares (2004) e Moacir Gadotti (2009). Esses referenciais contribuíram para embasar as análises e reflexões sobre a importância da alfabetização como prática libertadora e transformadora.

A análise dos dados seguiu um processo interpretativo, buscando identificar convergências entre as práticas relatadas e os fundamentos teóricos adotados. Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou compreender de que maneira a atuação pedagógica contribui para a construção de uma alfabetização significativa, contextualizada e emancipadora, valorizando as experiências de vida dos educandos e a importância do professor como mediador do conhecimento.

3. A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos a partir da experiência e observação dos questionários com professores, as práticas pedagógicas utilizadas nas classes revelaram avanços significativos no processo

de alfabetização e no desenvolvimento pessoal dos participantes. Observou-se que, à medida que as atividades foram sendo realizadas de forma contextualizada, houve um aumento na confiança e na autonomia dos alunos, que passaram a reconhecer-se como sujeitos capazes de aprender e de participar ativamente das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Alguns apresentaram demora na conclusão das atividades.

A valorização das experiências prévias dos estudantes é um princípio essencial da andragogia. Conforme Knowles (1980, p. 67), “a educação é um processo por meio do qual a experiência é transformada em aprendizagem”. No contexto da EJA, reconhecer os saberes construídos fora da escola fortalece a autoestima dos alunos e torna o processo educativo mais participativo e significativo. No depoimento dos questionários com professores foram observados que alguns alunos apresentavam lentidão no raciocínio, e nas respostas.

O professor que atua na EJA precisa compreender que seu papel vai além da transmissão de conteúdo. Knowles (1975, p. 14) enfatiza que “o papel do educador é criar condições em que os adultos possam aprender, em vez de ensinar diretamente”. Dessa forma, o educador assume a função de mediador e facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a autonomia, o diálogo e o compartilhamento de saberes entre os participantes.

No indicativo da professora destaca-se a preocupação com a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é um dos maiores desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais, refletindo desigualdades sociais, econômicas e culturais históricas. Muitos alunos abandonam os estudos por motivos relacionados ao

trabalho, à sobrecarga de responsabilidades familiares e à falta de tempo, o que demonstra que o problema vai além da escola e envolve as condições de vida desses sujeitos.

Uma das alunas, quando questionada o que a motivou a participar das aulas: “Quero poder ler os nomes dos ônibus, não ter que pedir para ninguém”. Isso reforça a fala de Magda Soares (2004), quando defende que diferencia alfabetização e letramento, defendendo o “alfabetizar letrando” através do contato com práticas sociais de escrita e leitura reais, como jornais e livros.

Além do progresso nas habilidades linguísticas, verificaram-se mudanças na postura dos alunos em relação à convivência com os colegas. O diálogo, a colaboração e o respeito mútuo tornaram-se aspectos mais presentes nas interações cotidianas, demonstrando que o processo educativo ultrapassou os limites da sala de aula e repercutiu positivamente nas relações interpessoais.

A alfabetização de jovens e adultos deve ser compreendida como um processo de construção ativa do conhecimento, em que o educando participa de forma reflexiva e significativa, relacionando a aprendizagem à sua realidade social e profissional. Segundo Ferreira (1989), “a alfabetização é um processo de construção ativa do sujeito; ninguém alfabetiza o outro, cada um se alfabetiza em interação com o mundo e com os textos que o cercam”.

Outro aspecto relevante foi o fortalecimento da autoestima dos participantes, que expressaram satisfação ao perceberem sua própria evolução e ao conseguirem realizar tarefas que antes consideravam difíceis, como escrever o próprio nome, ler placas e preencher formulários. Esses resultados evidenciam que a alfabetização,

quando vinculada à realidade e à experiência de vida dos sujeitos, torna-se um instrumento de emancipação e inclusão social. Um aluno foi questionado da importância em estar na sala de aula a noite “Eu não quero ter que assinar os documentos com dedo” (impressão digital). “Me sinto envergonhado”.

Tais constatações dialogam com os princípios de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de despertar a consciência crítica e promover a transformação social. Assim, a experiência vivenciada demonstrou que a inserção da EJA em espaços não convencionais, como o canteiro de obras, associações, igrejas é não apenas possível, mas necessária, pois aproxima o saber escolar do saber da vida e contribui para a formação integral do trabalhador.

A aluna E. que é baiana de acarajé (78 anos) quando interrogada, o que motivou em frequentar as aulas à noite: “Quero aprender para poder ler a Bíblia e poder passar o troco correto aos clientes. Ferreiro (1999) destaca que “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito em sua relação com o meio”, o que reforça a necessidade de considerar os saberes prévios desses estudantes. Além disso, compreender o erro como parte do processo de aprendizagem é essencial, pois, como afirma a autora, “o erro, longe de ser um fracasso, é uma janela para compreender o pensamento do aprendiz” (FERREIRO, 1999).

Segundo Arroyo (2005), “a escola precisa compreender que o aluno jovem e adulto traz consigo uma trajetória marcada pela exclusão e pela necessidade de reconhecimento de sua dignidade como trabalhador e cidadão”. Nessa perspectiva, é fundamental que a prática pedagógica seja significativa e contextualizada, valorizando a

experiência de vida dos educandos. Para Paiva (2009), a permanência do aluno no EJA depende da “capacidade da escola de oferecer um espaço de pertencimento e de sentido para o aprendizado”. Assim, combater a evasão requer uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, construindo vínculos afetivos e sociais que reconheçam o valor e a identidade dos sujeitos aprendentes.

Além disso, a evasão também pode estar relacionada à falta de significado das práticas pedagógicas, que muitas vezes não dialogam com a realidade dos alunos. Para Paiva (2009), “a permanência do aluno no EJA depende da capacidade da escola de oferecer um espaço de pertencimento e de sentido para o aprendizado”. Isso implica repensar o papel do educador e das metodologias de ensino, buscando estratégias que valorizem as experiências de vida, o saber prático e o protagonismo do estudante. Assim, combater a evasão no EJA é promover uma educação inclusiva, contextualizada e transformadora, capaz de fortalecer a autoestima e a cidadania dos sujeitos que dela participam.

Segundo Bossa (2007), “a psicopedagogia busca compreender como o sujeito aprende e, sobretudo, o que o impede de aprender”. Nesse sentido, a evasão, o processo de aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem devem ser analisadas à luz das condições emocionais e sociais dos educandos, evitando reducionismos que culpabilizam o aluno pelo fracasso escolar.

Essa visão valoriza o saber prévio dos estudantes da EJA e o papel do educador como mediador do conhecimento. Assim, a intervenção pedagógica contribui para ressignificar o ato de aprender, promovendo o autoconhecimento, a autoestima e a

autonomia do educando. Dessa forma, as reflexões pedagógicas se configuram como instrumento essencial para compreender o sujeito em sua totalidade e criar práticas educativas mais humanas e inclusivas.

3.1 O PAPEL DO EDUCADOR

Quando o ensino se torna descontextualizado e distante da realidade dos educandos, perde o sentido e aumenta as chances de evasão. Ferreiro e Teberosky (1999) reforçam que “o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do sujeito em sua relação com o meio”, destacando a necessidade de metodologias que dialoguem com o cotidiano do trabalhador. Assim, inspirar-se nas ideias de Ferreiro é promover uma alfabetização que dá sentido à leitura e à escrita, fortalecendo o vínculo entre o aluno e a escola e reduzindo as possibilidades de abandono.

O papel do educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de extrema relevância, pois ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. O professor atua como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e, sobretudo, como agente de transformação social. Na EJA, o educador precisa compreender que cada aluno traz consigo uma bagagem de saberes construídos ao longo da vida, que devem ser reconhecidos e valorizados no processo educativo.

Segundo G uma das professoras envolvidas no processo educativo, *“Às vezes tenho a sensação de que o sistema não se importa com eles, é como se não fosse um direito estar aprendendo por serem adultos; precisa de mais investimentos em ações efetivas e apoio”*. Esse relato evidencia a percepção de profissionais da educação sobre a desvalorização da EJA no

contexto institucional, bem como a necessidade de políticas públicas mais efetivas.

O depoimento reforça que a permanência e o sucesso dos alunos dependem não apenas do esforço individual, mas também de um apoio estruturado, materiais adequados, formação continuada dos educadores e flexibilidade das ações pedagógicas. Dessa forma, torna-se evidente que o compromisso do educador vai além do ensino em sala de aula, envolvendo mediação, acolhimento e a promoção de práticas pedagógicas significativas e inclusivas, capazes de valorizar o direito à aprendizagem dos adultos. A ideia de que a EJA não deve ser vista apenas como uma oportunidade opcional, mas como um direito fundamental,

3.2 A EVASÃO ESCOLAR

No “Art. 2º, do § 2º, da RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 8 DE ABRIL DE 2025 (*) (**), a oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades de seu público”. O que geralmente não acontece, dificultando o acesso desse público à escola, pois tira a oportunidade da escola aqueles que trabalham a noite, como porteiros, vigilantes, seguranças.

A atuação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para compreender e enfrentar as causas da evasão escolar. O olhar pedagógico possibilita identificar os fatores emocionais, sociais e cognitivos que interferem no processo de aprendizagem, promovendo estratégias de permanência mais humanizadas. De acordo com Arroyo (2005), “os jovens e adultos que retornam à escola trazem uma história marcada por exclusões anteriores e pela busca de reconhecimento como sujeitos de

direito”. Essa compreensão é essencial para que o educador reconheça o aluno do EJA como alguém que carrega vivências e saberes que precisam ser valorizados.

Nesse contexto, a perspectiva construtivista de Ferreiro (1989) reforça que o aprendiz é protagonista de seu processo educativo, sendo o conhecimento construído a partir de suas interações com o meio e com a linguagem. A pedagogia, ao incorporar esses princípios, contribui para desenvolver práticas educativas mais acolhedoras, que respeitam o ritmo, a experiência e as necessidades de cada sujeito. Assim, ao promover o vínculo entre o aluno e a escola, o trabalho pedagógico torna-se um importante aliado na redução da evasão e na promoção de uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Uma das questões da dificuldade entre os professores em elaborar o planejamento e as intervenções pedagógicas é a heterogeneidade das turmas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) . Isso ocorre quando os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de conhecimento prévio e experiências de vida. Essa diversidade representa um desafio para o planejamento, pois exige que o professor adapte estratégias de ensino e atividades para atender às necessidades individuais de cada educando. Do ponto de vista pedagógico, a heterogeneidade também pode ser uma oportunidade, pois possibilita a troca de saberes entre os alunos, o aprendizado colaborativo e o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e afetivas, desde que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, flexível e motivador.

4. REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

As reflexões Pedagógicas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e alunos, possibilitam compreender a aprendizagem como um processo complexo, que envolve aspectos cognitivos, afetivos, sociais e culturais. O olhar pedagógico amplia a compreensão do aluno não apenas como receptor de conteúdos, mas como sujeito ativo, portador de história, desejos e experiências.

A alfabetização de jovens e adultos, sob a perspectiva pedagógica, ultrapassa a simples aquisição da leitura e da escrita. Trata-se de um processo que envolve a reconstrução da identidade do sujeito aprendiz, que muitas vezes carrega marcas de fracassos escolares anteriores, insegurança e baixa autoestima. O pedagogo, nesse contexto, tem um papel essencial como mediador da aprendizagem, favorecendo um ambiente de acolhimento, escuta e valorização das experiências individuais.

No espaço da EJA, é comum encontrar alunos que retornam à escola movidos pelo desejo de superação e pela necessidade de inserção social e profissional. Contudo, esses sujeitos trazem consigo histórias de exclusão e negação do saber, o que pode gerar sentimentos de incapacidade e resistência ao aprendizado. A atuação pedagógica busca justamente ressignificar essas experiências, promovendo a confiança e o prazer de aprender.

Inspiradas nas ideias de Paulo Freire (1987), as práticas pedagógicas devem se fundamentar no diálogo, na escuta ativa e na construção coletiva do conhecimento, reconhecendo o aluno como protagonista do processo educativo. O educador atua como facilitador, estimulando a reflexão crítica e a leitura do mundo antes da leitura da palavra. Nesse sentido, alfabetizar é também libertar — possibilitar ao sujeito compreender a realidade e transformá-la.

Magda Soares (2004) destaca que o letramento é mais do que o domínio técnico da escrita; é uma prática social que envolve o uso funcional da leitura e da escrita na vida cotidiana. Assim, cabe à Pedagogia incentivar práticas significativas, como a leitura de textos do cotidiano, receitas, listas, bilhetes, rótulos, placas, encartes e notícias, conectando o conteúdo escolar à realidade do aluno trabalhador.

Para Moacir Gadotti (2009), a educação deve ser um processo de emancipação, e não de adaptação. Essa visão reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem a autonomia do aprendiz e valorizem o conhecimento prévio construído fora da escola. O pedagogo, ao compreender as singularidades de cada educando, ajuda a romper barreiras emocionais e cognitivas, transformando o espaço educativo em um ambiente de pertencimento e de crescimento coletivo.

Dessa forma, as reflexões pedagógicas apontam que alfabetizar jovens e adultos requer mais do que metodologias específicas — exige sensibilidade, empatia e compromisso ético com o desenvolvimento integral do sujeito. O processo de aprender e reaprender torna-se, assim, um caminho de reconstrução da identidade, de resgate da autoestima e de conquista da autonomia, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

4.1 O CAFÉ LITERÁRIO, MODALIDADES TEXTUAIS E A HETEROGENEIDADE NAS TURMAS DA EJA

O Café Literário, que integra poesias, paródias e cordel, transcende o caráter de mera atividade cultural, configurando-se como uma ferramenta pedagógica capaz de articular aprendizagem, cultura e socialização. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa prática contribui para que a alfabetização seja significativa, criativa e inclusiva, promovendo simultaneamente autonomia, autoestima e cidadania dos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, o Café Literário apresenta múltiplos benefícios: estimula a atenção, a memória e a linguagem — habilidades essenciais para o aprendiz adulto; reduz a ansiedade e bloqueios na escrita, proporcionando um ambiente acolhedor e motivador; e favorece o desenvolvimento integral, abrangendo aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Além disso, a utilização do cordel e da poesia popular conecta o ensino à experiência de vida dos alunos, valorizando suas histórias, contextos e referências culturais. Tal abordagem fortalece a autoestima e o sentimento de pertencimento, uma vez que o educando percebe que seu mundo e suas vivências são respeitados e considerados na construção do conhecimento.

Paralelamente, trabalhar com modalidades textuais do cotidiano, como receitas, rótulos de produtos, cardápios e instruções, contribui significativamente para a alfabetização funcional e significativa. Esses textos aproximam a leitura e a escrita da realidade dos alunos, permitindo que o aprendiz se relacione diretamente com suas experiências pessoais e profissionais, tornando-o mais relevante e aplicável.

Outro aspecto relevante na EJA é a heterogeneidade das turmas, que se manifesta quando os alunos apresentam diferentes ritmos de

aprendizagem, níveis de conhecimento prévio e experiências de vida. e afetivas, desde que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, flexível e motivador.

Na EJA, é necessário adaptar textos e gravuras infantis presentes em livros didáticos, garantindo que sejam significativos, contextualizados e respeitosos à realidade dos alunos adultos. Essas adaptações não visam infantilizar o educando, mas aproximar o conteúdo de sua experiência de vida, tornando a aprendizagem mais acessível e motivadora. A utilização de elementos visuais, histórias simples ou narrativas lúdicas pode favorecer a compreensão textual, a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da leitura crítica, aspectos essenciais para a alfabetização de jovens e adultos. Sob o olhar pedagógico, essa prática contribui para a autoestima, a confiança e a autonomia do aprendiz, promovendo um aprendizado significativo e contextualizado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço essencial de inclusão social, valorização das experiências de vida e reconstrução de saberes. Nesse contexto, o papel do educador é central, atuando como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e agente de transformação social. O professor da EJA deve compreender que seus alunos apresentam histórias de vida diversas, experiências profissionais variadas e trajetórias escolares distintas, caracterizando a heterogeneidade das turmas. Quando valorizada, essa diversidade enriquece o processo educativo, possibilita a troca de saberes e contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, afetivas e sociais.

Conforme Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e aos saberes do educando. A prática pedagógica deve reconhecer e acolher as diferenças, promovendo atividades que despertem interesse, engajamento e senso de pertencimento. A evasão escolar ainda é um desafio significativo, influenciada por fatores como compromissos profissionais, responsabilidades familiares e ausência de apoio institucional. Cabe ao educador desenvolver estratégias que fortaleçam a permanência dos alunos e promovam o prazer de aprender.

Entre as práticas pedagógicas eficazes, destaca-se o Café Literário, que integra poesias, paródias e cordel. Essa atividade vai além da dimensão cultural, configurando-se como uma intervenção pedagógica que articula aprendizagem, cultura e socialização, promovendo autonomia, autoestima e cidadania. O cordel e a poesia popular conectam o ensino à realidade dos alunos, valorizando suas experiências de vida, contextos e referências culturais.

O uso de textos do cotidiano, como receitas, rótulos de produtos, cardápios e instruções, contribui para a alfabetização funcional e significativa, aproximando a aprendizagem da realidade dos educandos. Da mesma forma, é necessário adaptar textos e gravuras infantis, garantindo que sejam adequados à maturidade e às experiências de vida dos estudantes, evitando a sensação de infantilização e tornando os conteúdos mais relevantes.

A flexibilidade da oferta da EJA em diferentes turnos — matutino, vespertino e noturno — também se mostra essencial, permitindo que alunos com jornadas de trabalho ou outras responsabilidades conciliem estudo e rotina pessoal.

Além do trabalho do educador, a sociedade exerce papel estratégico na EJA. Familiares, comunidades, empresas e organizações sociais podem contribuir oferecendo apoio institucional, incentivo à permanência escolar, experiências práticas e programas de formação profissional. Políticas públicas adequadas e investimentos em infraestrutura, materiais pedagógicos e formação docente contínua fortalecem a EJA e garantem que a educação de adultos seja tratada como direito social de todos.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 11/2000, a EJA deve respeitar as especificidades dos sujeitos e promover educação de qualidade, equidade e relevância social. Autores como Emília Ferreiro e Moacir Gadotti destacam que a aprendizagem é mais significativa quando parte da realidade do aluno e valoriza suas vivências e conhecimentos prévios.

Conclui-se, portanto, que o educador da EJA é um agente transformador, cuja atuação envolve mediação, escuta, acolhimento e promoção de práticas pedagógicas contextualizadas. Ao valorizar a heterogeneidade das turmas, adaptar materiais, utilizar intervenções como o Café Literário, explorar textos do cotidiano, oferecer flexibilidade de horários e mobilizar a sociedade em torno da educação, o professor contribui para combater a evasão escolar e consolidar uma educação libertadora, inclusiva e socialmente comprometida, fortalecendo a autoestima, a cidadania e o direito à aprendizagem dos adultos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 11, de 7 de dezembro de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 dez. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular EJA - 1º segmento**. São Paulo/Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2009.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF: MTE, [Ano dos dados]. Disponível em: <http://www.rais.gov.br/acesso.jsf>. Acesso em: 15 set. 2025.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal de Belo Horizonte**. 2004. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2009.

KNOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education:** From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1980.

PAIVA, Jane Soares de. **Educação de jovens e adultos:** direito, política e práticas. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Trad. M. Lopes. Penso, 2013. (Original publicado em 2009).

Raimunda Moura Lima é psicopedagoga, professora do Atendimento Educacional Especializado, com graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia clínica e institucional e neuropsicopedagogia. Atua no atendimento educacional especializado, com foco nos processos de aprendizagem e inclusão.

raymoura303@gmail.com



A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Raimunda Moura Lima

RESUMO

Este relato de experiência apresenta a contribuição da intervenção psicopedagógica para a compreensão e a análise dos processos de aprendizagem, com foco no atendimento a alunos com diferentes níveis de desempenho e necessidades educacionais. A partir de uma vivência prática desenvolvida com um estudante do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Centro Agropecuário do Formoso, no município de Coribe, oeste da Bahia, descreve-se como o trabalho psicopedagógico favoreceu a inclusão, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aprendiz. O estudo destaca a importância da atuação preventiva e interventiva do psicopedagogo no contexto escolar, do uso de estratégias baseadas na neurociência e da parceria entre escola, família e comunidade para a promoção de uma aprendizagem significativa e humanizada.

Palavras-chave: Psicopedagogia escolar; Intervenção psicopedagógica; Aprendizagem inclusiva; Neurociência; Desenvolvimento integral.

1. INTRODUÇÃO

A intervenção psicopedagógica no ambiente escolar tem como propósito compreender e favorecer o processo de aprendizagem em suas múltiplas dimensões — cognitivas, afetivas, sociais e pedagógicas. O psicopedagogo atua de forma preventiva e interventiva: na dimensão preventiva, ao promover ações que minimizem dificuldades e estimulam o potencial de cada estudante; e, na dimensão interventiva, ao identificar obstáculos já instalados, propondo estratégias que auxiliem o sujeito a superá-los e a reconstruir o prazer de aprender.

No contexto educacional, a prática psicopedagógica envolve a observação e a análise do ambiente escolar, a identificação de dificuldades individuais e coletivas, a orientação de professores quanto a metodologias diferenciadas e a mediação das relações entre escola, aluno e família. Esse trabalho valoriza o uso de recursos lúdicos, atividades criativas e estratégias adaptadas às singularidades de cada aprendiz, resgatando a autoestima e a motivação diante do conhecimento.

Mais do que resolver problemas pontuais, o psicopedagogo contribui para a consolidação de uma escola inclusiva, estimulando reflexões sobre práticas pedagógicas, apoiando a formação continuada de educadores e acompanhando alunos em situação de vulnerabilidade. Sua atuação, pautada em uma escuta sensível e interdisciplinar, propõe um olhar integral sobre o sujeito e sobre os modos como ele se relaciona com o aprender.

Ao considerar os aspectos emocionais, a intervenção psicopedagógica reconhece que muitas dificuldades escolares

emergem de vivências internas — ansiedade, insegurança, baixa autoestima ou falta de apoio familiar — que se refletem no desempenho acadêmico. Assim, o psicopedagogo busca criar espaços de acolhimento, vínculo e ressignificação, nos quais o estudante possa desenvolver autonomia, confiança e sentido no processo educativo.

1.1 OBJETIVO GERAL

Promover e otimizar a aprendizagem, apoiando o desenvolvimento integral do aluno e a inclusão escolar, por meio da identificação e superação de dificuldades de forma leve e colaborativa, considerando fatores cognitivos, emocionais, sociais e ambientais.

1.1.2 Objetivos específicos

- Detectar e analisar as dificuldades de aprendizagem, compreendendo suas causas em diferentes dimensões.
- Desenvolver e aplicar estratégias que auxiliem o aluno a superar barreiras no processo de aprendizagem.
- Fomentar o desenvolvimento global do estudante, fortalecendo habilidades socioemocionais, autoestima, resiliência, comunicação e autonomia.
- Contribuir para a inclusão efetiva e equitativa de todos os alunos no ambiente escolar, assegurando uma educação de qualidade.

2. A ATUAÇÃO PREVENTIVA E INTERVENTIVA DO PSICOPEDAGOGO

A psicopedagogia dedica-se à compreensão da aprendizagem humana em toda a sua complexidade. Conforme Bossa (2007, p. 24), “a psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda — o problema de aprendizagem — situado além dos limites da psicologia e da pedagogia”. Essa perspectiva evidencia que o foco do psicopedagogo não se limita à correção de dificuldades, mas abrange a promoção de condições favoráveis ao aprender e o fortalecimento do sujeito que aprende.

No ambiente escolar, a atuação preventiva e interventiva do psicopedagogo é essencial para favorecer tanto a aprendizagem quanto a inclusão. De modo preventivo, ele observa os sinais iniciais de dificuldades cognitivas ou emocionais, orienta professores sobre estratégias diferenciadas e propõe ações que estimulem o desenvolvimento integral dos estudantes. Nessa dimensão, o profissional contribui também como promotor da saúde emocional, pois suas intervenções buscam transformação, autonomia e equilíbrio entre o aprender e o conviver.

No campo interventivo, o psicopedagogo atua junto a estudantes que já apresentam dificuldades instaladas, ajudando-os a reconstruir vínculos com o conhecimento. Suas práticas incluem o uso de recursos lúdicos, metodologias ativas, jogos, atividades de observação e mediação entre escola, família e outros profissionais quando necessário — como psicólogos, fonoaudiólogos ou neurologistas. Cada intervenção é singular, ajustada às necessidades e ao ritmo de cada aprendiz.

Entre as contribuições diretas dessa atuação para a escola, destacam-se a melhoria do rendimento e da permanência dos alunos, a redução da evasão escolar e o fortalecimento do ambiente inclusivo. O trabalho psicopedagógico estimula a corresponsabilidade entre os diferentes atores da comunidade educativa, promovendo a reflexão conjunta sobre os desafios e a busca de soluções compartilhadas.

Assim, o psicopedagogo se consolida como ponte entre ensino e aprendizagem, teoria e prática, conhecimento e subjetividade. Seu papel vai além da mediação: ele ajuda o sujeito a descobrir o próprio modo de aprender, reafirmando a dimensão humana, criativa e relacional do processo educativo.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE PSICOPEDAGOGO, PROFESSORES E FAMÍLIA

A superação das dificuldades de aprendizagem exige uma rede de apoio sólida que envolva psicopedagogo, professores e família em parceria contínua. Essa integração cria um campo relacional capaz de compreender o estudante em sua totalidade — cognitiva, afetiva, social e cultural — e oferecer respostas coerentes em todos os espaços de convivência.

O psicopedagogo reúne informações do contexto escolar e familiar, identificando causas, fatores e condições que interferem no aprender. Quando professores e responsáveis compartilham orientações e estratégias comuns, o aluno encontra estabilidade e clareza em seu processo, evitando contradições e desmotivação. Essa coerência de ações favorece o vínculo com o conhecimento e potencializa o desenvolvimento integral.

A literatura reforça a importância dessa dimensão relacional. Henri Wallon (1968) destaca que o meio social e as interações humanas

são motores do desenvolvimento, já que o sujeito se transforma ao mesmo tempo em que transforma o ambiente em que vive. A criança, ao interagir com o outro e com o meio, constrói sua identidade e organiza seu pensamento. Bastos (1995) também ressalta que é por meio das relações que o sujeito se diferencia e se reconhece como indivíduo, condição essencial para a construção do conhecimento.

Na escola, portanto, o professor é mediador do processo de aprendizagem, e o psicopedagogo atua como parceiro e orientador. Através dessa colaboração, é possível promover práticas pedagógicas personalizadas, respeitando o ritmo, o estilo e as potencialidades de cada aluno. Quando a família participa ativamente — comparecendo às reuniões, dialogando sobre avanços e desafios — o estudante percebe-se apoiado e valorizado, o que fortalece sua autoestima e motivação.

A família, primeira referência de convivência da criança, oferece o modelo básico de vínculos e papéis sociais. É nela que o sujeito aprende a situar-se, reconhecer limites, negociar afetos e compreender regras de convivência. Ao se articular com a escola e com o psicopedagogo, esse núcleo familiar amplia sua função educativa, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Em síntese, a parceria entre psicopedagogo, professores e família não apenas colabora para a superação de dificuldades já instaladas, mas também cria um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e humano, em que o aluno é visto como sujeito em desenvolvimento — alguém que aprende, sente e se transforma em interação com o mundo.

3. METODOLOGIA

A presente experiência psicopedagógica foi conduzida com abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, por meio da observação direta e da análise das interações entre sujeito e contexto escolar. O estudo baseou-se no acompanhamento sistemático de um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental, identificado como Francisco, no intuito de compreender as dificuldades de aprendizagem e as possibilidades de intervenção no ambiente escolar.

Os **instrumentos de coleta de dados** incluíram:

- **Observação participante**, registrada em agenda após cada sessão de atendimento;
- **Análise das produções do aprendiz** — desenhos, escritas e jogos —, permitindo uma leitura mais profunda do processo de aprendizagem;
- **Conversas com professores e gestores escolares**, a fim de identificar percepções institucionais e pedagógicas;
- **Entrevista com a mãe**, por meio de anamnese, com o objetivo de contextualizar aspectos familiares e emocionais relacionados à trajetória escolar do estudante.

As informações obtidas foram tratadas por meio de **análise reflexiva e interpretativa**, articulando teoria e prática psicopedagógica. Essa metodologia possibilitou compreender as singularidades do caso, orientar as estratégias de intervenção e refletir sobre os efeitos do acompanhamento na aprendizagem e no desenvolvimento global do aluno.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIA: FRANCISCO E O DESPERTAR DA APRENDIZAGEM

O presente relato descreve uma experiência psicopedagógica realizada em uma escola pública de zona rural — a Escola Municipal Centro Agropecuário do Formoso, localizada na Colônia do Formoso, município de Coribe, no oeste da Bahia. A instituição, de origem ligada à antiga Companhia Vale do São Francisco (CODEVASF), abriga uma comunidade escolar diversa, marcada por contextos familiares simples e por desafios de acesso à educação formal.

O acompanhamento foi desenvolvido ao longo de **dez sessões** com um estudante de 13 anos, identificado neste relato como **Francisco**, matriculado no 8º ano do Ensino Fundamental. O caso chegou à psicopedagoga por encaminhamento da equipe docente, que relatava dificuldades acentuadas de leitura, escrita e interpretação, além de desatenção e baixa autoestima.

Francisco demonstrou assiduidade nas sessões e, em muitos momentos, comportava-se com a espontaneidade e o nível de atenção típicos de uma criança mais nova, por volta dos sete anos. Nas provas operatórias piagetianas, apresentava dificuldades em noções básicas como tamanho, sequência lógica, lateralidade, volume, massa e agrupamento. Também revelava fragilidades em atividades que exigiam consciência fonológica — como reconhecer rimas ou distinguir sons —, além de oscilações na concentração, no foco e na interpretação das propostas.

Desde os primeiros encontros, observou-se que Francisco reconhecia apenas letras isoladas do alfabeto, sem domínio das relações fonológicas. Nas atividades iniciais, respondia

frequentemente com a frase “eu não sei”, sinalizando bloqueios emocionais e desinteresse em participar de tarefas escolares. Mostrava-se colaborativo em atividades práticas — como carregar materiais ou organizar objetos —, mas evitava situações que exigissem raciocínio simbólico ou exposição verbal.

A ausência de participação familiar era um fator agravante. Apesar das tentativas de contato e convites para entrevistas, a mãe raramente comparecia à escola. Esse afastamento gerava lacunas na anamnese e dificultava a compreensão mais ampla do contexto afetivo e socioeducativo do aluno. Relatos dos professores reforçavam a percepção de que a família mantinha pouca comunicação com a escola, o que contribuía para a lentidão dos avanços acadêmicos.

Diante desse cenário, a intervenção psicopedagógica concentrou-se em duas frentes: **estimulação cognitiva e fortalecimento emocional**. As estratégias adotadas foram fundamentadas em princípios da **neurociência aplicada à aprendizagem**, explorando recursos lúdicos e atividades que favorecessem a plasticidade cerebral e o prazer de aprender.

Estratégias psicopedagógicas adotadas

1. Estimulação da memória

Atividade: Jogo da memória com figuras do cotidiano (animais, frutas, objetos).

Objetivo: Desenvolver memória visual e auditiva de curto e longo prazo.

Base neurocientífica: Ativação do hipocampo e do córtex pré-frontal, regiões responsáveis pela consolidação das informações e pelo controle executivo da atenção.

2. Atenção e foco visual

Atividade: “Onde está?” — localizar elementos em cenas ilustradas complexas.

Objetivo: Ampliar atenção seletiva e capacidade de concentração.

Base neurocientífica: Estímulo ao córtex parietal e ao sistema de atenção dorsal.

3. Planejamento e organização

Atividade: Sequência de tarefas (ex.: ordenar etapas de uma história curta).

Objetivo: Trabalhar funções executivas e lógica sequencial.

Base neurocientífica: Fortalecimento do córtex pré-frontal e da memória operacional.

4. Integração sensorial e coordenação motora fina

Atividade: Caixa sensorial com objetos de diferentes texturas.

Objetivo: Estimular percepção tátil e discriminação sensorial.

Base neurocientífica: Envolvimento do sistema somatossensorial e integração multissensorial.

5. Motricidade global e consciência corporal

Atividade: Circuito psicomotor com cordas, cones e colchonetes.

Objetivo: Desenvolver equilíbrio, lateralidade e orientação espacial.

Base neurocientífica: Estímulo do cerebelo e do córtex motor.

6. Expressão emocional e criatividade

Atividade: Pintura livre com guache e modelagem com massinha.

Objetivo: Promover autoconfiança, espontaneidade e vínculo afetivo.

Base neurocientífica: Ativação do sistema límbico e do córtex pré-frontal criativo.

4.1 RESULTADOS OBSERVADOS

Ao longo das sessões, Francisco passou a demonstrar maior envolvimento nas atividades. Começou a reconhecer sílabas e palavras simples. Em matemática, mostrou avanços na compreensão de agrupamentos e operações concretas. Sua expressão oral tornou-se mais segura, e o olhar antes evasivo deu lugar à curiosidade.

Além dos progressos cognitivos, destacou-se o ganho emocional: Francisco tornou-se mais participativo, alegre e confiante. Hoje, identifica-se como parte do grupo escolar, realiza algumas tarefas com autonomia e demonstra prazer em aprender — resultados que evidenciam o poder transformador da escuta e do vínculo no processo psicopedagógico.

4.2 REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS

O processo de aprender nasce e se sustenta em vínculos humanos. Desde os primeiros laços familiares, a criança aprende pelo olhar e pelo gesto do outro. Essa matriz vincular e lúdica é o terreno fértil onde a aprendizagem floresce, antes mesmo de se traduzir em palavras ou símbolos. Quando há fraturas nesse campo afetivo, o aprender pode se tornar fragmentado, desconectado ou até doloroso.

Nesse sentido, a psicopedagogia assume um papel essencial: o de compreender não apenas o que o aluno não aprende, mas **como** ele tenta aprender, quais sentidos atribui a esse ato, e, de que modo suas experiências afetivas interferem nesse percurso. É por meio da escuta atenta e da observação das singularidades de cada sujeito que o psicopedagogo identifica as dinâmicas que sustentam — ou bloqueiam — o movimento de aprender.

O trabalho psicopedagógico vai, portanto, além da intervenção técnica. Ele se constrói como uma prática de **cuidado e ressignificação**, em que o profissional articula os aspectos cognitivos e emocionais, convidando o aluno a reconstruir sua relação com o conhecimento. O caso de Francisco evidencia essa dimensão: uma trajetória que começou marcada pela desistência e pelo silêncio e que, gradualmente, transformou-se em curiosidade, expressão e pertencimento.

As reflexões que emergem dessa experiência apontam para a necessidade de uma **ação psicopedagógica interdisciplinar**, que une escola, família e comunidade. A aprendizagem não acontece isoladamente: ela depende de ambientes que acolham, desafiem e escutem o sujeito em seu tempo e em sua história.

Cabe, portanto, ao psicopedagogo, em parceria com os educadores, reinventar continuamente as formas de ensinar e de compreender o aprender, transformando a escola em um espaço de encontro, sentido e reconstrução de identidades.

Assim, reafirma-se que **intervir é também humanizar**: é devolver ao aluno o direito de se descobrir capaz, criativo e participante do mundo — não apenas como estudante, mas como pessoa em desenvolvimento contínuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e resultados apresentados ao longo deste relato permitem retomar as duas perguntas norteadoras que conduziram a experiência: 1) *De que forma a atuação preventiva e interventiva do psicopedagogo contribui para a melhoria da aprendizagem e da inclusão no ambiente escolar?* 2) *Qual a importância da parceria entre psicopedagogo, professores e família na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos?*

As respostas emergem da prática: a intervenção psicopedagógica, quando pautada na escuta, no vínculo e na compreensão do sujeito em sua totalidade, mostra-se decisiva para transformar a trajetória de alunos em situação de dificuldade. A atuação preventiva fortalece o ambiente escolar como espaço de promoção da saúde emocional e cognitiva; a atuação interventiva, por sua vez, cria caminhos de reconstrução da autoconfiança e da autonomia intelectual.

A experiência também evidencia que a aprendizagem é um fenômeno coletivo: apenas o diálogo entre psicopedagogo, educadores e família sustenta avanços duradouros. Essa rede de cooperação, ao se unir em torno do estudante, produz um efeito multiplicador — uma escola mais acolhedora, professores mais conscientes e famílias mais participativas.

Por fim, destaca-se a importância de **publicar relatos de experiências psicopedagógicas**. Relatar é também investigar, sistematizar e compartilhar saberes que nascem do chão da escola. Cada experiência registrada amplia o repertório da profissão, inspira práticas inovadoras e contribui para a consolidação de uma psicopedagogia comprometida com a inclusão, a ciência e a sensibilidade humana.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. M.; BISINOTO, C. R. **Psicopedagogia e escola: práticas possíveis**. São Paulo: WAK Editora, 2015.
- BASTOS, A. B. B. I.; DÉR, L. C. S. **Estágio do personalismo**. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FONSECA, V. **Psicopedagogia: uma visão neuropsicológica da aprendizagem e dos distúrbios de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAIN, S. **A escuta do sujeito em dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1985.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

Sandra Regina Rocha dos Santos é mestra em Educação, psicopedagoga e pedagoga, especialista em desenvolvimento humano e aprendizagem. Atua como coordenadora pedagógica na rede municipal de Salvador, além de escritora, palestrante e integrante ativa da ABPp-BA, com experiência em formação, supervisão e projetos voltados à educação.

sandraregina.consultra@gmail.com



A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PSICOPEDAGOGOS: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA - SEÇÃO BAHIA

Sandra Regina Rocha dos Santos

RESUMO

A formação continuada constitui-se como um dos pilares da profissionalidade psicopedagógica e um espaço privilegiado de troca, atualização e fortalecimento identitário. Este ensaio analisa o percurso histórico da formação continuada promovida pela Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia, no período de 2015 a 2025, destacando os grupos de estudo como práticas de aprendizagem colaborativa e sustentação teórico-metodológica da categoria. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem documental, fundamentou-se na análise de conteúdo de registros institucionais da ABPp-BA, como atas, cronogramas e materiais de estudo. A investigação permitiu identificar movimentos de expansão territorial, transição de formatos presenciais para virtuais, diversificação temática e fortalecimento das dimensões éticas e reflexivas da prática psicopedagógica. Conclui-se que a continuidade formativa, articulada à pertença institucional, tem favorecido a construção de uma comunidade de saberes e afetos, consolidando a ABPp como espaço de referência para o desenvolvimento profissional dos psicopedagogos.

Palavras-chave: Formação continuada; Psicopedagogia; Comunidade de aprendizagem; ABPp Seção Bahia; Desenvolvimento profissional.

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada é, por natureza, um exercício de permanência e renovação. No campo da Psicopedagogia, ela representa não apenas o aprimoramento técnico, mas a continuidade de uma escuta atenta aos processos humanos de aprender e ensinar. Uma escuta que se reconfigura à medida que a sociedade, a escola e as subjetividades se transformam. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) vem se consolidando, ao longo de suas décadas de existência, como um espaço de construção coletiva de saberes, pertencimento ético e fortalecimento profissional.

Na Bahia, esse movimento ganhou forma em experiências que atravessaram gerações de psicopedagogos, unindo tradição e inovação. A ABPp – Seção Bahia tem sido protagonista de um percurso formativo que alia o rigor científico à sensibilidade do encontro, configurando uma comunidade de aprendizagem, onde cada grupo de estudos se torna um laboratório vivo de reflexão, vínculo e prática partilhada.

Diante disso, o presente ensaio acadêmico-reflexivo partiu de uma pergunta norteadora:

De que maneira a formação continuada promovida pela ABPp – Seção Bahia tem contribuído para a consolidação da identidade profissional e dos saberes psicopedagógicos ao longo da última década (2015–2025)?

Para responder a essa questão, o estudo se orienta pelos seguintes objetivos:

Objetivo geral

Analisar, à luz dos registros institucionais e teóricos, o percurso e as contribuições da formação continuada promovida pela ABPp Seção Bahia para o desenvolvimento profissional dos psicopedagogos.

Objetivos específicos

- Identificar as ações formativas realizadas entre 2015 e 2025 e seus eixos temáticos;
- Examinar a evolução dos formatos de encontro (presencial, híbrido e virtual) e seus impactos na participação dos associados;
- Compreender como as práticas de estudo coletivo fortalecem a identidade e os saberes da categoria;
- Refletir sobre as perspectivas e desafios da formação psicopedagógica na atualidade.

A pesquisa tem natureza qualitativa e baseia-se em abordagem documental, ancorada na análise de conteúdo de registros históricos da ABPp Seção Bahia. O corpus inclui atas, relatórios, cronogramas, listas de obras adotadas e publicações no site institucional, compondo um retrato abrangente da trajetória formativa e de seus desdobramentos éticos e epistemológicos.

1.1 MARCOS HISTÓRICOS DA ABPP – SEÇÃO BAHIA

A história da Psicopedagogia na Bahia antecede a própria criação da seção estadual da ABPp, revelando um tecido de experiências e instituições que pavimentaram o caminho da formação psicopedagógica no estado.

- **1964** – Inauguração do Instituto Psicopedagógico da Bahia, fundado pelo Dr. Luiz Fernando Pinto, considerado o marco inicial da psicopedagogia baiana.
- **1967** – Reabertura do Instituto Pestalozzi da Bahia, estruturado com coordenação geral, administrativa e psicopedagógica, fortalecendo a atenção à aprendizagem como dimensão da saúde e da educação.
- **1970** – Criação da Divisão de Assistência Psicopedagógica no então Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, integrando oficialmente a psicopedagogia às políticas públicas educacionais.
- **1990** – Início da formação de psicopedagogos na Bahia, com os primeiros cursos oferecidos pelo Centro Psicopedagógico Vocacional e de Recursos Humanos (CRVA), pelo Centro de Estudos e Terapias Integradas de Salvador (CETIS) e, posteriormente, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).
- **1994** – Fundação do Núcleo Bahia de Psicopedagogia, coordenado por Tereza Cristina Lemos Marinho e Ana Maria Galvão, representando o embrião da futura associação.
- **1996** – Em 12 de setembro, durante o X Encontro de Psicopedagogia da Bahia, é oficializada a criação da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia, com a presença de Neide de Aquino Noffs, então presidente nacional da ABPp.

Desde então, a ABPp-BA tem mantido vivo o compromisso com a formação permanente e a disseminação de uma cultura de estudo e partilha. Os grupos de estudo, criados em 2015, constituem um dos principais instrumentos dessa missão, assumindo um caráter

contínuo, descentralizado e integrador. Entre 2015 e 2019, os encontros ocorriam de forma presencial em Salvador e em núcleos regionais. A partir de 2020, diante da pandemia, a modalidade virtual foi adotada — não como recurso emergencial, mas como expansão da rede de aprendizagem. Essa transição permitiu a inclusão de profissionais de diversas regiões do estado, consolidando a ABPp Bahia como um polo de inovação na formação psicopedagógica nacional. Esses marcos não apenas delinham uma trajetória institucional, mas configuram uma linha de continuidade entre passado e presente: a formação continuada como eixo ético, científico e humano da Psicopedagogia baiana.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Pensar a formação continuada na Psicopedagogia implica reconhecer que aprender e ensinar não são eventos isolados, mas movimentos de vida. O psicopedagogo é, antes de tudo, um pesquisador da experiência humana de aprender — e essa investigação se estende também sobre o próprio ato de formar-se. A cada novo ciclo, o profissional revisita seus saberes, reelabora práticas e reconstrói sentidos. Essa circularidade entre teoria e prática confere à formação um caráter vital, ético e processual. Segundo Tardif (2002), os saberes profissionais são construídos na intersecção entre a formação inicial, as experiências de trabalho e a socialização no grupo de pares. A formação continuada, portanto, é o espaço onde esses saberes se tornam visíveis, compartilháveis e passíveis de reelaboração crítica. É também onde se manifesta a identidade profissional, sempre em devir, alimentada pelo diálogo entre a experiência e a reflexão. No campo da Psicopedagogia, essa dinâmica ganha contornos específicos, pois o objeto de estudo é o

próprio processo de aprender. Alicia Fernández (2012) ressalta que o psicopedagogo precisa constantemente “reaprender a aprender”, desenvolvendo uma escuta sensível às linguagens do sujeito e aos vínculos que sustentam a aprendizagem. A formação continuada, nesse sentido, é uma extensão dessa escuta: um modo de se manter permeável ao novo sem perder o enraizamento na ética do cuidado. A perspectiva de Maturana e Verden-Zoller (2004) amplia esse entendimento ao propor que o ato de aprender é inseparável do amar e do brincar. A aprendizagem só floresce em ambientes afetivos, cooperativos e criativos — princípios que ecoam nos grupos de estudo da ABPp Bahia, onde o conhecimento se constrói em rede e com sentido de pertencimento. Essa dimensão relacional confere à formação continuada o estatuto de “comunidade de aprendizagem”, expressão que aqui se aproxima das ideias de D’Ávila (2018), para quem o professor (ou psicopedagogo) é sujeito de uma pesquisa sobre si mesmo, em diálogo com o outro e com o contexto. Do ponto de vista epistemológico, a psicopedagogia se ancora em uma tradição que integra o clínico, o institucional e o educativo. Obras de Laura Monte Serrat Barbosa, Marisa Castanho, Eloísa Fagali, Edith Rubstein e outros autores brasileiros têm reforçado a importância da articulação entre teoria e prática, propondo uma formação que não se reduz à técnica, mas que compreende a totalidade do ato de aprender: cognitivo, afetivo, simbólico e social. A contribuição de Macedo (2015) é decisiva ao entender a pesquisa-formação como espaço de autoria e implicação. Para o autor, formar-se é implicar-se — é assumir a própria experiência como fonte de saber. Essa perspectiva encontra eco no modo como a ABPp-BA tem estruturado seus grupos de estudo: não apenas como instâncias de transmissão de conteúdo, mas como territórios de coautoria e coaprendizagem. Por fim, Gatti (2012) e Lüdke e André (2018) lembram que a formação continuada, quando

mediada por metodologias qualitativas e reflexivas, favorece a construção de um saber coletivo sobre a profissão. O conhecimento deixa de ser produto de um único sujeito e passa a emergir do diálogo, da leitura compartilhada e da problematização do cotidiano profissional. Assim, a ABPp – Seção Bahia aparece, neste estudo, não apenas como uma instituição, mas como um lugar de acontecimento formativo. Ao longo de uma década de encontros, leituras e trocas, ela vem configurando uma pedagogia própria, ou seja, uma pedagogia da continuidade, que expressa, em ato, a essência da Psicopedagogia: compreender para transformar, escutar para libertar, aprender para ensinar novamente. 3.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas em Educação e Psicopedagogia, assumindo uma abordagem documental, descritiva e interpretativa. Parte-se do princípio de que os documentos institucionais não são meros registros administrativos, mas expressões simbólicas de práticas, valores e processos formativos que configuram uma identidade coletiva. Assim, os materiais analisados foram tratados como vestígios de uma experiência histórica e epistemológica, mais do que como simples dados informativos.

3.1 NATUREZA E ABORDAGEM DA PESQUISA

De natureza qualitativa, esta investigação pauta-se na compreensão dos fenômenos em sua complexidade, privilegiando a análise de significados e processos em detrimento de mensurações numéricas. Conforme indicam Minayo (2001) e Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa busca captar a lógica interna das ações humanas,

valorizando a subjetividade, a experiência e o contexto. O enfoque documental é especialmente relevante para estudos que buscam compreender trajetórias institucionais. Para Yin (2001), os documentos constituem fontes indispensáveis em estudos de caso e pesquisas históricas, pois preservam o registro de decisões, intenções e continuidades que atravessam o tempo. Nesse sentido, o exame dos arquivos da ABPp Seção Bahia permite não apenas descrever eventos, mas também interpretar o movimento de uma comunidade profissional em formação permanente.

3.2 FONTES E CORPUS DA PESQUISA

O corpus da pesquisa foi composto por registros documentais produzidos e mantidos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia entre os anos de 2015 e 2025. Incluem se:

- atas e relatórios internos sobre reuniões e grupos de estudos;
- cronogramas anuais de formação continuada;
- listas de obras de referência e autores estudados;
- registros de participação e frequência dos grupos;
- publicações no site institucional da ABPp Bahia;
- materiais de divulgação e informes sobre eventos formativos.

Esses documentos, elaborados no exercício cotidiano das ações da associação, configuram um material denso, que articula as dimensões histórica, pedagógica e simbólica da formação continuada. Sua análise possibilita reconstruir a memória de uma década de práticas formativas, evidenciando a transição de um modelo presencial, iniciado em 2015, para a consolidação de redes virtuais de aprendizagem durante e após a pandemia de 2020.

3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A interpretação dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (1979), que compreende três momentos interdependentes:

a) Pré-análise: leitura fluante dos documentos para apreensão geral do material e seleção das fontes mais significativas;

b) Exploração do material: codificação e categorização das informações segundo eixos temáticos recorrentes (como continuidade formativa, pertencimento institucional, saberes compartilhados, virtualização da formação e identidade profissional);

c). Tratamento e interpretação: estabelecimento de relações entre as categorias e os referenciais teóricos, buscando compreender o sentido formativo dos grupos de estudo e sua relevância para a identidade psicopedagógica. Essa análise foi enriquecida por uma leitura etnopesquisadora (MACEDO, 2010), que valoriza a implicação do pesquisador no processo de investigação. Ao compreender a formação continuada como fenômeno vivido e compartilhado, a pesquisa se torna também um gesto de coautoria, que reconhece o texto institucional como narrativa viva.

3.4 CATEGORIAS INTERPRETATIVAS

Da leitura dos documentos emergiram quatro categorias principais que estruturam a análise e serão desenvolvidas nas seções seguintes:

1. Continuidade e pertencimento: a formação como eixo identitário e ético da profissão;

2. Mediação e coletividade: o grupo de estudos como espaço de diálogo e coaprendizagem;

3. Transformações e resistências: as reconfigurações trazidas pela pandemia e a expansão do formato virtual;

4. Pluralidade e aprofundamento: a diversificação dos eixos temáticos e o diálogo com diferentes autores e campos de saber. Essas categorias não são estanques, mas se entrelaçam na leitura reflexiva que será apresentada na seção seguinte, dedicada à análise dos dez anos de formação continuada (2015–2025), entendidos como espelho de uma pedagogia da permanência e da escuta.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA ABPP SEÇÃO BAHIA (2015 2025)

A história recente da ABPp Seção Bahia reflete uma pedagogia persistente e contínua: a de reunir profissionais em torno da escuta, da leitura e da reflexão partilhada.

O grupo de estudos, que surgiu em 2015 como iniciativa de fortalecimento da formação de associados, tornou-se, ao longo de uma década, o núcleo vital da identidade institucional. Nele, o conhecimento se constrói de modo dialógico, entre o rigor teórico e a dimensão humana do aprender com o outro.

Os registros documentais revelam um percurso coerente, em que cada ciclo de formação retoma e amplia eixos epistemológicos da Psicopedagogia, acompanhando as transformações do campo educacional e social.

A seguir, analisam-se os períodos formativos, destacando os temas, autores e formatos que configuraram uma verdadeira comunidade de aprendizagem psicopedagógica.

4.1 Ciclo 2015–2017: fundações epistemológicas e consolidação da escuta clínica

Os primeiros grupos de estudo (2015–2017) marcaram o nascimento da cultura formativa continuada na ABPp Bahia.

O livro inicial, *A Psicopedagogia e o Momento do Aprender* (Laura Monte Serrat Barbosa), foi escolhido por sua abordagem simbólica do ato de aprender — o que já indicava a intenção de cultivar uma formação voltada para a compreensão integral do sujeito. A escolha do tema “Transtornos da Aprendizagem” (Rotta, Ohweiler & Riesgo, 2016) nos anos seguintes trouxe densidade clínica ao debate, articulando neurociência, linguagem e desenvolvimento.

Essa sequência formativa reflete o desejo de fundamentar a prática psicopedagógica em um olhar científico sem abandonar a dimensão humana e relacional. Os encontros, realizados presencialmente em Salvador e mediados por leitura compartilhada e discussão de casos, inauguraram uma pedagogia da convivência — a experiência do estudo como encontro entre gerações de psicopedagogos.

O diálogo entre teoria e experiência consolidou uma comunidade de saberes sensíveis, cujo legado atravessaria os ciclos seguintes.

4.2 Ciclo 2018–2019: o grupo como sujeito aprendente e a interiorização da formação

Em 2018, com o estudo de *Psicopedagogia: o aprender do grupo* (Laura Monte Serrat Barbosa, 2016), o foco se deslocou da dimensão clínica individual para a dimensão grupal e institucional.

Essa mudança de eixo marcou uma ampliação epistemológica: compreender o grupo não apenas como espaço de socialização, mas como sujeito coletivo de aprendizagem, portador de memória, linguagem e simbolismo próprios.

No ano seguinte, a leitura do livro **Como se aprende?** Estratégias, Estilos e Metacognição (Evelise Portilho, 2011) aprofundou as discussões sobre a diversidade dos modos de aprender, favorecendo reflexões sobre estilos cognitivos e práticas inclusivas.

A formação expandiu-se territorialmente: Feira de Santana, Alagoinhas e Jacobina passaram a sediar grupos de estudo, revelando o movimento de interiorização da ABPp-BA e a democratização do acesso à formação. Essa descentralização reafirma o papel da associação como agente de coesão profissional, mantendo a mesma metodologia de leitura, debate e produção coletiva do conhecimento.

O período **2018–2019** evidencia um amadurecimento pedagógico: os encontros transformaram-se em espaços de pesquisa compartilhada, nos quais teoria e prática se retroalimentavam. A formação continuada passou a ser compreendida como um processo de autoria coletiva, onde o psicopedagogo é, simultaneamente, aprendiz e produtor de saberes.

4.3 Ciclo 2020–2022: reconfiguração virtual, resiliência e cuidado A pandemia de 2020 trouxe um desafio inédito: a necessidade de manter a formação em meio ao isolamento social. A resposta institucional foi rápida e inovadora — os grupos migraram para o ambiente virtual, utilizando plataformas como Google Meet e Skype. O livro Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber (Estanislau & Bressan, 2014) foi o ponto de partida para uma

reflexão urgente sobre saúde emocional, vínculos e aprendizagem em tempos de crise.

O conteúdo dialoga com o momento vivido e reafirma o papel do psicopedagogo como mediador entre o sofrimento e o sentido.

Nos anos seguintes, a ABPp Bahia deu continuidade à formação com obras de Alicia Fernández, especialmente *A Inteligência Aprisionada* (1991), e o manual *Avaliação Psicopedagógica: Recursos para a Prática* (Scicchitano & Castanho, 2022). Esse conjunto revela uma tríade conceitual que sustentou o período: **escuta, avaliação e cuidado**.

A escuta como postura ética; a avaliação como leitura do percurso do sujeito; e o cuidado como mediação transformadora. A modalidade virtual, longe de enfraquecer os vínculos, ampliou o alcance da ABPp, incluindo associados de regiões antes distantes. A formação tornou-se simultaneamente local e global, promovendo encontros de norte a sul da Bahia, e consolidando o caráter inclusivo e resiliente da instituição.

4.4 Ciclo 2023–2025: diversificação temática e integração de campos

Os registros mais recentes (2023–2025) evidenciam a maturidade de uma comunidade formativa que passou a articular múltiplos eixos teóricos. As leituras de *Práticas de Psicopedagogia em Diferentes con(Textos)* (Dantas & Castanho) e *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem* (Vítor da Fonseca) introduzem uma abordagem integradora entre corpo, emoção e cognição — sinalizando um retorno à origem epistemológica da psicopedagogia como ciência do aprender humano em todas as suas dimensões.

Em 2024, a escolha de *A Atenção Aprisionada* (Fernández, 2012) e *Alfaetrar* (Magda Soares) mostra o diálogo entre campos: o psicopedagógico e o da alfabetização. Essa aproximação reflete uma visão transdisciplinar da formação, que compreende o aprender como processo integral, onde o ato de ler, escrever e concentrar-se se articula a funções psíquicas e afetivas profundas. Nesse mesmo ano deu-se o início dos registros do diário de bordo, por iniciativa das coordenadoras do grupo, com o propósito de fomentar os registros escritos.

Em **2025**, o ciclo de leituras se diversifica ainda mais:

- *O Aprender na Terceira Idade* (Caeirão & Ceroni) amplia o olhar para o envelhecimento e as aprendizagens tardias;
- *O Brincar-Aprender na Psicopedagogia Clínica* (Caeirão & Hickel) reafirma o valor simbólico do jogo e da ludicidade;
- *O que são Consignas?* (Barbosa & Carlsberg) revisita a prática pedagógica e a mediação linguística. Essas escolhas revelam uma psicopedagogia em diálogo com a vida — da infância à velhice, da sala de aula à clínica, do brincar à atenção.

O grupo de estudos da ABPp Bahia se afirma, assim, como um observatório de experiências humanas de aprendizagem, onde teoria e sensibilidade coexistem em equilíbrio. O formato híbrido consolidou-se: encontros virtuais regulares e momentos presenciais de integração fortalecem os laços da comunidade, transformando a formação continuada em uma vivência ética, estética e afetiva.

4.5 SÍNTESE INTERPRETATIVA: A PEDAGOGIA DA CONTINUIDADE

Ao longo de dez anos, a ABPp Seção Bahia construiu uma pedagogia própria — uma pedagogia da continuidade. Ela se estrutura em três pilares fundamentais:

Pertencimento: o grupo de estudos como território simbólico de reconhecimento e acolhimento profissional;

Reflexividade: o estudo como prática de autorrevisão, em que o psicopedagogo aprende também sobre o seu próprio modo de aprender;

Sustentabilidade epistemológica: o compromisso com a atualização teórica e a produção de conhecimento coletivo. Essa experiência revela que a formação continuada não é um complemento da prática, mas sua condição de permanência e renovação. A ABPp Bahia, ao manter viva a chama do estudo compartilhado, afirma que a Psicopedagogia é, antes de tudo, um exercício de humanidade: compreender o aprender como caminho, e não como fim.

5. REFLEXÕES E DESAFIOS FUTUROS

Ao longo da última década, a ABPp Seção Bahia consolidou um modelo de formação continuada que transcende o formato de curso ou aperfeiçoamento. Trata-se de um processo identitário e relacional, no qual a aprendizagem emerge do diálogo constante entre pares, da escuta sensível e da atualização teórica. Essa continuidade, sustentada pelo compromisso coletivo, é o que garante a vitalidade da Psicopedagogia enquanto campo de conhecimento e prática ética. A leitura dos registros revela que a ABPp Bahia construiu uma comunidade de aprendizagem intergeracional, na qual psicopedagogos em diferentes estágios de carreira se encontram para refletir sobre os desafios

contemporâneos do aprender. Essa convivência intersubjetiva favorece a circulação de saberes tácitos — experiências que não cabem nos manuais, mas que se tornam inteligíveis pela partilha.

O movimento formativo da ABPp-BA expressa, também, uma resposta às mudanças sociotecnológicas e culturais. A transição para o ambiente virtual não apenas preservou a continuidade formativa durante a pandemia, mas transformou o modo de ser e de estar em comunidade. O grupo de estudos tornou-se um território simbólico que ultrapassa a geografia física, conectando profissionais de diferentes regiões e experiências, e configurando uma rede viva de trocas cognitivas e afetivas.

Do ponto de vista epistemológico, o percurso analisado mostra que a Psicopedagogia baiana tem mantido fidelidade à sua vocação interdisciplinar, integrando perspectivas da neurociência, da psicanálise, da educação e das ciências sociais. Cada livro estudado e cada autor incorporado ao repertório da formação contribuiu para adensar o olhar sobre o sujeito aprendente — um olhar que reconhece a complexidade, a singularidade e a historicidade de cada processo de aprender.

Os desafios futuros se desenham a partir desse legado. A formação continuada precisará, cada vez mais, articular-se às transformações tecnológicas e culturais que atravessam a educação e as práticas clínicas, sem perder o enraizamento ético que caracteriza o campo psicopedagógico. Isso implica investir em:

- novas metodologias formativas, que integrem práticas presenciais e virtuais em experiências colaborativas e reflexivas;

- formação crítica em tecnologias de aprendizagem e IA, de modo que o psicopedagogo compreenda as novas mediações cognitivas sem reduzir o humano à técnica;
- pesquisas de base empírica sobre os impactos da formação continuada na atuação profissional, reforçando o diálogo entre academia e prática;
- ações interinstitucionais entre as seções da ABPp, promovendo uma rede nacional de formação em movimento.

Manter o estudo como eixo da profissão é também um ato político. Em tempos de precarização das relações de trabalho e de diluição dos vínculos humanos, o gesto de reunir-se para pensar o aprender é um modo de resistir à pressa e ao esquecimento, reafirmando o valor da reflexão e da presença. A ABPp Bahia, ao longo desses dez anos, mostrou que a formação continuada pode ser mais que um processo educativo: pode ser uma forma de existência compartilhada.

A cada leitura, a cada debate, o grupo refaz a pergunta essencial que sustenta a Psicopedagogia: como continuar aprendendo, para que o outro também possa aprender? Essa pergunta, que ecoa entre as páginas, os encontros e as gerações, permanece como farol ético para o futuro da profissão. E talvez seja essa a lição mais profunda deixada por essa trajetória: a de que formar-se é, em última instância, um exercício contínuo de amor pelo aprender.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da formação continuada na ABPp Seção Bahia, observada entre 2015 e 2025, revela um movimento de coerência e vitalidade. Em cada ciclo, os grupos de estudo reafirmaram a convicção de que formar-se é permanecer aprendendo com o outro, num contínuo exercício de escuta, leitura e reflexão coletiva. Essa permanência do estudo como prática viva confere à Psicopedagogia baiana um perfil singular: científico, afetivo e profundamente humano.

Ao longo da década, a associação não apenas ofereceu formação, mas construiu um ethos formativo. Os grupos tornaram-se espaços de pertencimento simbólico, onde a identidade profissional se fortalece pela convivência e pela reflexão partilhada. Neles, a teoria se converte em prática e a prática, em narrativa de experiência. Assim, o que se registra não é apenas um histórico de atividades, mas o testemunho de uma cultura de pensamento que se renova a cada encontro.

Os resultados da pesquisa documental apontam que a formação continuada da ABPp Bahia se constitui como um eixo estruturante da profissão, sustentado por três forças em permanente diálogo: o rigor teórico, que ancora a prática; a ética da escuta, que humaniza a intervenção; o pertencimento institucional, que dá forma à coletividade. Esses elementos, combinados, permitem compreender que o desenvolvimento profissional do psicopedagogo não se dá de modo linear, mas circular e em espirais de aprendizado, revisão e aprofundamento. No horizonte que se abre, a ABPp Seção Bahia é chamada a seguir sendo guardadora e criadora de vínculos, investindo em experiências formativas que integrem tecnologia,

ludicidade e pesquisa, sem perder o foco na subjetividade do aprender.

A história analisada demonstra que, quando a formação continuada é cultivada com constância e sentido, ela se transforma em um ato de resistência contra a fragmentação do conhecimento e da vida. Conclui-se, portanto, que a formação continuada dos psicopedagogos, tal como promovida pela ABPp Bahia, constitui uma prática de cuidado epistemológico e existencial. Ela sustenta a identidade profissional, fomenta o pensamento crítico e reafirma a Psicopedagogia como campo de amor e de ciência: um espaço onde aprender e ensinar se confundem em gesto e compromisso.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – SEÇÃO BAHIA. **Formação continuada 2023**. Disponível em: <https://abppbahia.com.br/evento/formacao-continuada-2023/314>. Acesso em: 23 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – SEÇÃO BAHIA. **Formação continuada 2024**. Disponível em: <https://abppbahia.com.br/evento/formacao-continuada-2024/315>. Acesso em: 23 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA – SEÇÃO BAHIA. **Formação continuada 2025**. Disponível em: <https://abppbahia.com.br/evento/formacao-continuada-2025/313>. Acesso em: 23 out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA.

Código de ética da ABPp. São Paulo: ABPp, 2019. Disponível em: <https://www.abpp.com.br>. Acesso em: 10 out. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia e o momento do aprender.** São Paulo: Pulso Editorial, 2016.

BARBOSA, Laura Monte Serrat; CARLSBERG, Simone. **O que são consignas?** Contribuições para o fazer pedagógico e psicopedagógico. São Paulo: Pulso Editorial, 2019.

CAEIRÃO, Iara; CERONI, Denise Costa (orgs.). **O aprender na terceira idade:** diferentes olhares e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2023.

CAEIRÃO, Iara; HICKEL, Neusa Kern (orgs.). **O brincar-aprender na Psicopedagogia Clínica:** a experiência de tornar-se brincante. Porto Alegre: Mediação, 2024.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira (orgs.). **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática.** 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2022.

DANTAS, Márcia Alves Simões; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (orgs.). **Práticas de Psicopedagogia em diferentes con(Textos).** Rio de Janeiro: WAK, 2020.

D'ÁVILA, Cristina Maria; MADEIRA, Ana Verena; GUERRA, Denise. Ateliê Didático: diário on-line e pesquisa-formação com docentes universitários. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 61–83, jan./mar. 2018.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo A. (orgs.).

Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.

Porto Alegre: Artmed, 2014.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** abordagem

psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre:

Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada:** psicopedagogia

da capacidade atencional. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, Vítor da. **Desenvolvimento psicomotor e**

aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 3. ed. Porto

Alegre: Artes Médicas, 2015.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação**

no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em**

educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica,**

etnopesquisa–formação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisar a experiência:**

compreender/mediar saberes experienciais. Curitiba: Appris,

2015.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e**

brincar: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas

Athena, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria,

método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PORTILHO, Evelise M. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Curitiba: WAK, 2011.

ROTTA, Newra Tellechea; OHWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (orgs.). **Transtornos da aprendizagem:** abordagem neurológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Artmed, 2001.



Sheila Briano de Oliveira é psicopedagoga, professora do Atendimento Educacional Especializado e mestra em História, com formação em Pedagogia, Letras e Psicopedagogia. Especialista em educação inclusiva e neurociências aplicadas à aprendizagem, atua com foco no atendimento educacional especializado e nos processos de inclusão.

sheilabriano@gmail.com

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE DE PRÁTICAS À ADAPTAÇÃO DE AVALIAÇÕES ESCOLARES

Sheila Briano de Oliveira

RESUMO

Este artigo analisa a relevância da atuação do psicopedagogo no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), apresentando sugestões de práticas inclusivas aplicáveis à sala de aula, com ênfase na adaptação de avaliações e atividades escolares. Considerando que o ensino regular é frequentemente atravessado por perspectivas classificatórias, observa-se um desafio expressivo para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE). Nesse cenário, o objetivo deste trabalho é propor adaptações nos instrumentos avaliativos como estratégia fundamental para assegurar equidade e garantir condições reais de aprendizagem ao longo do percurso formativo desses estudantes. Ancorado em referenciais da Psicopedagogia e da Educação Inclusiva, o estudo evidencia o papel central do psicopedagogo na mediação das adaptações avaliativas, especialmente por conhecer de forma aprofundada a realidade de cada estudante a partir das intervenções realizadas no AEE. Além disso, destaca-se sua capacidade de articular saberes da saúde e da educação, bases constitutivas de sua formação, favorecendo um trabalho colaborativo entre professores, estudantes, famílias e terapeutas. A metodologia adotada pauta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados: observação participante registrada em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e análise das produções dos sujeitos. Os resultados indicam que a articulação entre AEE e ensino regular revela desafios associados à formação docente, à resistência institucional e à carência de recursos humanos e pedagógicos. No entanto,

demonstram também que experiências bem-sucedidas se tornam possíveis quando o planejamento é efetivamente colaborativo. Conclui-se que a atuação psicopedagógica no AEE ultrapassa a simples adequação de atividades, configurando-se como um compromisso ético com a diversidade e com o direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Inclusão escolar; Avaliação; Adaptação; Atendimento Educacional Especializado.

1. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é constituído por aspectos centrais que se articulam entre si — diagnóstico, planejamento, execução e avaliação — e só se efetiva por meio da mediação docente. Nessa dinâmica, o professor, como sujeito mais experiente, conduz o estudante na apropriação do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de dimensões cognitivas, sociais e afetivas. Tal mediação exige metodologias diversificadas e adaptações curriculares quando necessárias, de modo a assegurar equidade no acesso ao conhecimento.

Ensino, aprendizagem e adaptação são processos interdependentes: a adequação das práticas pedagógicas às necessidades do aluno torna-se condição essencial para uma aprendizagem significativa. Reconhecer as especificidades individuais é, portanto, fundamental para otimizar o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a adaptação escolar configura-se como um período de transição relevante, no qual o aluno se ajusta ao novo ambiente, estabelece relações, constrói autonomia e se beneficia da colaboração entre família e escola.

Brandão (2011, p. 265–266) destaca que as adaptações curriculares consistem no planejamento e na proposição de atividades e procedimentos didático-pedagógicos que funcionam como práticas alternativas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem. Tais práticas preveem intervenções individualizadas, sem que isso signifique isolamento do estudante. Ressalta-se ainda que os encontros entre professores constituem oportunidades valiosas para a troca de experiências, discussões, estudos e reflexões sobre suas práticas, apoiadas na literatura e nas produções científicas mais recentes, especialmente no que se refere às adaptações curriculares voltadas ao atendimento educacional domiciliar.

1.1 ENSINO ADAPTATIVO

A avaliação escolar constitui um dos instrumentos mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, pois permite compreender não apenas o desempenho acadêmico do estudante, mas também suas necessidades, potencialidades e modos singulares de aprender. Entretanto, quando se trata de estudantes público-alvo da educação especial, a avaliação tradicional pode se configurar como um obstáculo à inclusão, uma vez que frequentemente não contempla a diversidade de estilos cognitivos, emocionais e sociais presentes no contexto escolar.

Nesse cenário, as adaptações de provas e atividades emergem como estratégias essenciais para garantir a equidade educacional. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto nas políticas públicas de inclusão, constitui um espaço privilegiado para a implementação dessas adaptações, especialmente quando conta com a atuação do psicopedagogo. Ao articular conhecimentos provenientes da saúde e da educação, esse profissional contribui decisivamente para a mediação dos processos de aprendizagem, a

proposição de estratégias diferenciadas e a adequação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes.

Diante disso, este artigo busca responder à seguinte pergunta norteadora: **Como as práticas do Atendimento Educacional Especializado, mediadas pelo psicopedagogo, contribuem para a adaptação de provas e atividades, favorecendo a inclusão e a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas?**

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AVALIAÇÃO ESCOLAR E PERSPECTIVA INCLUSIVA

Historicamente marcada por práticas classificatórias e excludentes, a avaliação escolar tem sido revisitada à luz de concepções mais formativas e inclusivas. Para Hoffmann (2014), avaliar significa compreender o percurso do estudante, considerando seus avanços, dificuldades e modos particulares de construir o conhecimento. Nessa perspectiva, a adaptação de provas e atividades não deve ser entendida como um mecanismo de facilitação, mas como uma estratégia de equidade, garantindo a cada sujeito condições reais de acesso e permanência na aprendizagem (Luckesi, 2011).

2.2 O PSICOPEDAGOGO NO AEE

No âmbito do AEE, o psicopedagogo desempenha um papel central na mediação dos processos de aprendizagem e na proposição de adaptações pedagógicas. Conforme Bossa (2000), sua prática articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais, favorecendo a compreensão do modo singular de aprender de cada estudante. Fernández (1990) destaca, ainda, que todo processo de

aprendizagem é atravessado por elementos subjetivos, o que reforça a necessidade de adaptações que considerem não apenas o nível cognitivo, mas também aspectos afetivos, motivacionais e relacionais que permeiam o ato de aprender.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, autores como Mantoan (2003) e Glat (2007) afirmam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) não substitui o ensino regular, mas o complementa, assegurando ao estudante recursos e estratégias que favoreçam sua participação plena. Nesse contexto, a adaptação de atividades avaliativas configura-se como um eixo central para a efetivação do direito à aprendizagem, especialmente quando se trata de estudantes que necessitam de apoio em habilidades como concentração, escrita, interpretação e organização do pensamento.

Tais adaptações tornam-se particularmente relevantes quando o estudante apresenta um quadro clínico ou pedagógico que entra em conflito com metodologias tradicionais de ensino. Em muitos casos, observa-se um Aprendiz que cuja trajetória escolar revela potencialidades em áreas como liderança, criatividade ou habilidades artísticas, sem que isso implique, necessariamente, um diagnóstico de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou transtorno específico de aprendizagem (TEAp). Assim, adaptações avaliativas adequadas devem considerar tanto essas singularidades quanto hipóteses de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), garantindo que estudantes com perfis diversos tenham condições justas de demonstrar seus conhecimentos.

Nesse sentido, algumas diretrizes precisam ser observadas quando da elaboração de provas e atividades para estudantes com necessidades específicas:

2.3.1. Adequações no uso de plataformas digitais

Quando as atividades são realizadas em plataformas digitais institucionais, torna-se fundamental ampliar o tempo destinado à realização das tarefas. Essa medida evita a exposição do estudante a situações de pressão e favorece uma participação mais tranquila e eficaz. Caso haja dificuldades de acesso, recomenda-se acionar a equipe de Tecnologia da Informação (TI) da escola para auxiliar no processo.

Avaliações remotas (ex.: quizzes)

O tempo de realização deve ser superior ao destinado à turma, especialmente quando o estudante opta por realizar a avaliação de forma síncrona, sem apoio de mediador. Nesses casos, a abertura de uma aba reservada (Classroom, Google Meet, Zoom, entre outros) possibilita que o professor ou mediador atue como leitor, favorecendo a compreensão do enunciado. Muitos estudantes apresentam desempenho significativamente melhor quando a avaliação é lida em voz alta pelo próprio docente que a elaborou.

Ajustes textuais e estruturais nas avaliações

Ao planejar atividades avaliativas, é necessário observar que alguns estudantes podem apresentar dificuldades para assimilar, de imediato, múltiplas informações em um mesmo enunciado. Assim, recomenda-se:

a) Clareza e objetividade nas consignas - Questões longas ou com duas ou mais orientações tendem a gerar confusão mental e

comprometer a interpretação. Quando necessário incluir múltiplos comandos, é indicado enumerá-los.

b) Recursos didáticos complementares. As avaliações devem considerar ajustes como:

- uso de imagens coloridas;
- inclusão de vídeos curtos previamente trabalhados em sala;
- destaque de palavras-chave em negrito;
- alternância entre questões objetivas e abertas, evitando sequências longas de itens fechados, pois o cansaço visual compromete a elaboração de respostas;
- diagramação em fonte Arial, tamanho 12, espaçamento 1,15, garantindo boa legibilidade;
- possibilidade de avaliação oral em casos de dificuldade significativa na produção textual, sem excluir, porém, oportunidades de escrita.

É importante evitar adaptações excessivamente simplificadas, uma vez que o estudante precisa ser desafiado de forma adequada a desenvolver novas competências.

Procedimentos institucionais para a validação das adaptações

Todas as atividades avaliativas devem ser encaminhadas previamente à equipe pedagógica responsável, para que as adaptações sugeridas pelo AEE ou pelo psicopedagogo sejam conferidas e validadas pelo Núcleo de Inclusão da escola. Recomenda-se um prazo mínimo de cinco dias para análise criteriosa do material.

É fundamental destacar que o professor do AEE ou o psicopedagogo não elabora sozinho avaliações de qualquer

componente curricular. O docente da disciplina permanece responsável pela construção da avaliação, devendo, no entanto, incorporá-la às orientações previamente estabelecidas. Após as adaptações, encontros de revisão conjunta são recomendados para avaliar a pertinência das mudanças e decidir sobre eventuais ajustes, reforçando o caráter dialógico e contínuo do processo avaliativo inclusivo.

3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS NO AEE

3.1 ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO

Entre as práticas mais recorrentes observadas no AEE, destacam-se a adequação da linguagem, a flexibilização dos tempos de realização das atividades e a diversificação dos recursos pedagógicos, como o uso de tecnologias assistivas, materiais concretos, gráficos adaptados e diferentes suportes de expressão. Além disso, amplia-se o leque de formas de resposta, incluindo registros orais, produções por meio de desenhos ou recursos digitais, o que permite ao estudante demonstrar seus conhecimentos conforme suas possibilidades e potencialidades.

3.2 MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Conforme Bossa (2000), o psicopedagogo assume um papel mediador essencial ao avaliar individualmente o estudante, orientar professores, apoiar famílias e articular o diálogo entre saúde e educação. Sua intervenção assegura que as adaptações propostas sejam significativas e coerentes com o contexto de aprendizagem, evitando práticas genéricas ou desconectadas das necessidades reais do Aprendente.

Para qualificar as práticas pedagógicas e avaliativas junto a estudantes com necessidades específicas, torna-se fundamental orientar docentes quanto ao planejamento de atividades inclusivas, tanto no ensino presencial quanto remoto, sobretudo quando se trata de Aprendentes com deficiências motoras, sensoriais e/ou intelectuais, ou ainda com Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEAp). A manutenção de um diálogo colaborativo e assertivo entre os profissionais envolvidos possibilita intervenções mais precisas e efetivas.

Alguns princípios orientadores devem ser considerados:

A prova adaptada deve sempre derivar do conteúdo trabalhado em sala de aula com toda a turma, evitando simplificações que distorçam o objetivo da aprendizagem.

Desafiar o Aprendente é fundamental: atividades excessivamente repetitivas podem limitar o desenvolvimento de novas habilidades; cabe ao docente equilibrar apoio e estímulo.

A devolutiva pedagógica deve ser cuidadosamente observada, pois ela indica não apenas o que o estudante aprendeu, mas também as mediações necessárias para o passo seguinte.

Em determinadas situações, estudantes com NEE podem não conseguir realizar a atividade proposta, mesmo com o apoio de um escriba, de um leitor ou de um mediador de aprendizagem, quando a demanda se mostra demasiadamente complexa para seu nível de desenvolvimento cognitivo. Nesses casos, recomenda-se solicitar que o responsável registre na agenda escolar os motivos pelos quais a atividade não foi concluída. A partir disso, família, professor da turma e professor do AEE poderão, em conjunto, analisar a situação

e definir a intervenção mais adequada. Reavaliar continuamente é parte constitutiva do processo inclusivo.

ORIENTAÇÕES PARA ORGANIZAÇÃO AMBIENTAL – A SALA DE AULA COMUM

- Mantenha o tratamento de cumprimentá-lo todos os dias, criando um padrão na forma e se dirigir a ele, o que ajuda a evitar a ansiedade.
- Crie e mantenha uma rotina – uma rotina previsível é indispensável para evitar comportamentos ansiosos.
- Promova uma adaptação ao ambiente - Antes de iniciar as aulas, é importante que ele (a) conheça os ambientes da escola (o laboratório e biblioteca, por ex.). Isso vai deixá-lo (a) mais tranquilo (a) e familiarizado (a) com o espaço que planejou para uma aula fora da sala habitual.
- Busque entender se o Aprendiz, responde melhor a estímulos visuais ou auditivos.
- (Aula expositiva - com ou sem slides? Aulas no Laboratório de Informática/Robótica ou sempre na sala de aula?).
- Use os interesses deles nas atividades (música, por exemplo) - demonstre verdadeiro fascínio por tudo que se relaciona a ele. Aproveite isso e insira esses temas em suas atividades em sala de aula para atrair a atenção dele e conseguir com que ele se concentre nas tarefas por mais tempo.
- Pergunte a ele se prefere realizar atividade individual ou coletiva - Fique atento (a) como o aprendiz reage nesses momentos, e foque naquelas atividades onde ele se sinta mais integrado, e vá desafiando-o progressivamente.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Embora avanços significativos tenham sido alcançados no campo da educação inclusiva, ainda persistem desafios relevantes, como a carência de recursos pedagógicos e humanos, a resistência docente frente às adaptações e a compreensão reducionista de que adaptar significa apenas “simplificar” conteúdos. Entretanto, experiências colaborativas entre psicopedagogos, professores e famílias demonstram que adaptações avaliativas bem planejadas promovem avanços concretos na participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Luckesi, 2011).

Nesse sentido, as práticas de adaptação também se estendem a contextos extraclasse, como visitas técnicas e aulas de campo, que exigem organização específica para garantir a plena participação do estudante com necessidades educacionais específicas. Para tanto, recomenda-se que as orientações sejam apresentadas com antecedência, ainda em sala de aula, incluindo:

Horário de início e término da visita técnica;

Lista de materiais necessários (como lanche, garrafa de água, câmera fotográfica, entre outros);

Programação detalhada do evento, contemplando:

- o que será observado;
- o que deverá ser registrado e de que forma;
- o que é permitido fazer;
- o que é permitido manusear;
- o que não é permitido (uso de celular, fones de ouvido, manipulação de equipamentos do local, etc.).

Além das explicações gerais à turma, recomenda-se entregar as orientações também em versão impressa, de forma individualizada, ao estudante que necessita de apoio.

Durante a visita, é fundamental observar o nível de autonomia em atividades da vida diária — como locomoção, alimentação e organização pessoal — bem como o desempenho nas dimensões pedagógicas, sabendo que estudantes com NEE geralmente necessitam de um tempo próprio para realizar tarefas de leitura, escrita e interpretação. Caso o estudante seja comunicativo e manifeste interesse em conhecer novos ambientes, podem ser propostas perguntas previamente elaboradas em sala de aula para orientá-lo durante a exploração do espaço.

Entretanto, é possível que, ao longo da atividade, o estudante se distraia facilmente devido ao excesso de estímulos do ambiente, apresentando inquietação corporal ou dificuldade de acompanhar explicações orais. Nessas situações, poderá ser necessária a ajuda de um colega mais experiente para apoios pontuais, como registros escritos, leitura de informações ou cálculos simples. Caso a necessidade se manifeste, recomenda-se que o professor ou mediador ofereça ajuda de forma discreta e individual, evitando expor o estudante perante o grupo.

Essas estratégias reforçam que a inclusão não se limita ao espaço físico escolar, mas se concretiza na garantia de participação plena em todos os momentos formativos, exigindo planejamento cuidadoso, sensibilidade pedagógica e intervenções ajustadas às singularidades do Aprendiz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação de provas e atividades no âmbito do AEE revela-se uma estratégia essencial para a promoção da inclusão e da aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas. A atuação do psicopedagogo, nesse contexto, ultrapassa a simples adequação de materiais e se configura como mediação qualificada dos processos cognitivos, emocionais e sociais envolvidos no ato de aprender. Embora persistam desafios relacionados à formação docente, à limitação de recursos e às resistências institucionais diante das práticas inclusivas, as experiências colaborativas entre psicopedagogo, professores, famílias e demais profissionais demonstram que avaliações adaptadas constituem um caminho efetivo para a equidade. Ao possibilitar que cada estudante expresse seu potencial em condições justas, tais práticas fortalecem sua participação ativa e garantem seu direito de aprender.

Assim, reafirma-se que a inclusão não se concretiza apenas por meio de políticas ou diretrizes, mas principalmente pela construção cotidiana de práticas sensíveis, fundamentadas e compartilhadas, capazes de reconhecer e acolher as singularidades de cada Aprendente.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRANDÃO, S. H. A. O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença. In: *X*

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2011, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4965_3003.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2010.

UNESCO; MEC. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



*Sumaia Félix Valverde Leão
é psicóloga, especialista em Psicopedagogia
Clínica e Institucional e em Sociopsicomotricidade*

Ramain Thiers.

*Cofundadora do
Entrelinhas _ Espaço
Psicopedagógico,
desenvolve trabalhos de
atendimentos clínicos
psicopedagógicos
individuais e em grupo.*

*Desenvolve também
supervisão, coordenação
de grupos de estudos
psicopedagógicos da
ABPpBA e do
CETIS-BA e
coordena
grupos de leitura..*

sumaia_leao@hotmail.com

ASPECTOS PSICOAFETIVOS NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sumaia Félix Valverde Leão

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência de intervenção psicopedagógica clínica, cujo propósito é refletir sobre os desafios de lidar com os aspectos psicoafetivos na aprendizagem. A fundamentação teórica apoia-se em autoras como Sara Pain e Alicia Fernández. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, utilizando a observação participante e os registros diários de campo como principais fontes de informação. O relato traz análises clínicas do percurso da criança aprendensinante, a partir dos encontros com os familiares, com a escola e, sobretudo, dos atendimentos clínicos individuais. Destaca-se a relevância da escuta psicopedagógica e da compreensão sensível dos limites e possibilidades da intervenção diante das dinâmicas relacionais com a criança. Conclui-se que uma atuação ética do psicopedagogo exige um processo contínuo de formação, tanto profissional quanto pessoal.

Palavras-chave: Aspectos psicoafetivos; Intersubjetividade; Transferência; Sujeito aprendensinante.

1. INTRODUÇÃO

O interesse em relatar este caso surgiu diante da intensidade das situações psicopedagogicamente desafiadoras vividas com Pedro (nome fictício), uma criança de nove anos cuja trajetória revelou conflitos relacionais no âmbito familiar. A experiência evidenciou a relevância de compreender a complexa rede de intersubjetividades na qual a criança está inserida como parte constituinte da sua modalidade de aprender — bem como a influência da qualidade dos vínculos estabelecidos, especialmente na família e na escola, e das posições de ensinante e aprendiz que assume em diferentes contextos de sua vida.

Destaca-se, ainda, a importância do espaço clínico psicopedagógico enquanto dispositivo intersubjetivo que possibilitou a Pedro o contato com diversas percepções, pensamentos, sentimentos, fantasias e expectativas. Esse processo favoreceu a discriminação dessas experiências e a construção de uma incipiente autoria de pensamento.

Apresentação do Problema e Pergunta Norteadora:

No caso em questão, os conflitos intrafamiliares refletiam-se na dificuldade de comunicação entre os próprios membros da família, com a escola e com a psicopedagoga. Tais impasses resultavam em atrasos, trocas de horários e desorganização da rotina da criança. Demandava da profissional um exercício constante entre escutar a família, que pedia ajuda, e escutar-se, demarcar limites, sustentar o enquadre, observar e observar-se, naquela rede de relações que mobilizava sentimentos e pensamentos muitas vezes incongruentes. Era como a criança enredada.

A partir dessa complexidade, emergiram as questões que orientaram a reflexão:

- Qual a importância do espaço clínico psicopedagógico em contextos marcados por conflitos afetivos intensos?
- Como tratar das dificuldades escolares de uma criança levando em conta a configuração psicoafetiva que sustenta suas capacidades de atenção, expressão e pensamento?
- De que modo as percepções, sentimentos e expectativas contraditórias às quais a criança está submetida podem afetar seu processo de aprendizagem?
- Como a intersubjetividade pode ser considerada e utilizada como instrumento na clínica psicopedagógica?
- E, sobretudo, como atuar de forma ética diante de questões psicoafetivas familiares que impactam a aprendizagem?

1. 1 OBJETIVO GERAL:

A partir do relato de um caso clínico, busca-se analisar o lugar e a função do psicopedagogo na confluência entre os aspectos psicoafetivos e cognitivos, objetivos e subjetivos, externos e internos, que configuram as dificuldades de aprendizagem. Pretende-se compreender os limites e as possibilidades da intervenção psicopedagógica, ressaltando a natureza intersubjetiva e dinâmica do processo de aprender.

1.2 JUSTIFICATIVA

Conforme a percepção e narrativa dos responsáveis que as trazem, crianças e adolescentes chegam à clínica psicopedagógica porque manifestam sinais de dificuldades de aprendizagem com características tanto intelectivas como psicoafetivas.

A queixa inicial, frequentemente formulada em torno de questões escolares, acaba revelando aspectos da vida afetiva, relacional, social e familiar como fatores determinantes no quadro apresentado.

Muitas vezes, esses elementos subjetivos aparecem apenas como informações paralelas, não integradas à queixa principal, ou se insinuam nas entrelinhas do discurso — permanecendo subjacentes às dificuldades cognitivas e acadêmicas que motivaram a busca por atendimento. No entanto, independentemente de qual dimensão ganhe maior visibilidade no início do processo, constata-se que toda aprendizagem é atravessada por uma complexa rede de aspectos objetivos e subjetivos que constituem o sujeito aprendente.

Pesquisadoras como Sara Pain e Alicia Fernández aprofundaram os estudos sobre as articulações entre as estruturas cognitivas e desiderativas que compõem o pensamento humano, apoiando-se na Epistemologia Genética e na Psicanálise. Ambas evidenciam como essas estruturas se formam de modo autônomo, mas também interligado, sendo permeadas por processos conscientes e inconscientes, objetivos e subjetivos, culturais e particulares.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que as representações e os esquemas de ação do sujeito são afetados por uma cadeia de

significantes inconscientes, historicamente constituída em sua relação com o outro e com a cultura. Essa compreensão exige uma abordagem psicopedagógica complexa, que considere a natureza simbólica, dinâmica e intersubjetiva da aprendizagem humana.

Em situações clínicas nas quais emergem conflitos emocionais intensos que se estendem e tomam a sessão de atendimento, é comum que o psicopedagogo se depare com dúvidas quanto aos limites de sua atuação. Isso requer clareza e coerência em relação ao objeto de estudo e à especificidade da intervenção psicopedagógica. Nessas circunstâncias, o profissional também é atravessado por sentimentos, opiniões e fantasias em relação à criança, à família e à escola. Tais vivências, conforme os referenciais teóricos adotados, precisam ser reconhecidas e elaboradas por meio de supervisão e trabalho terapêutico pessoal, a fim de distinguir o que pertence ao próprio psicopedagogo daquilo que é projeção das dinâmicas do atendido.

Sob essa perspectiva, entende-se que o objetivo central do atendimento psicopedagógico é favorecer a construção de autoria do sujeito e a reconexão com a alegria de aprender. Isso, muitas vezes, implica em não intervir diretamente no sintoma apresentado, mas criar condições para que o sujeito possa expressar-se genuinamente, estabelecer relações, discriminar e comparar experiências em diversos contextos.

Diante dos impasses e desconfortos que emergem na prática, Edith Rubinstein (1999, p. 31) adverte que “a pressão dos aspectos periféricos não deve paralisar a ação psicopedagógica”, sublinhando a importância da escuta sensível — aquela que ultrapassa o aparente e alcança o simbólico — como recurso

fundamental para o avanço do processo clínico.

Este relato, assim, propõe uma reflexão sobre a abordagem do psicopedagogo diante dos desafios impostos pelos conflitos relacionais e pelas questões subjetivas que atravessam as dificuldades de aprender. Reitera, ainda, a relevância de o profissional escutar-se e olhar-se considerando a intersubjetividade vivenciada em cada caso, utilizando essa consciência como instrumento de compreensão e intervenção no processo psicopedagógico.

2. O CASO CLÍNICO: BREVE DESCRIÇÃO

A criança foi encaminhada para avaliação psicopedagógica por sua psicóloga, em virtude das queixas apresentadas pelos responsáveis — os avós paternos — quanto às dificuldades escolares relacionadas à leitura, à interpretação de textos e, de modo particular, à disciplina de inglês. Apesar de já contar com aulas de reforço nas duas matérias, ministradas semanalmente, o desempenho escolar permanecia aquém do esperado. Os avós manifestavam, ainda, o desejo de receber orientações sobre a condução do processo de escolarização, especialmente diante da possibilidade de mudança de cidade e, conseqüentemente, de escola, caso a criança passasse a residir com a mãe.

O período de avaliação inicial estendeu-se além do previsto, devido à necessidade de múltiplas entrevistas realizadas em momentos distintos com as quatro pessoas que se revezavam nos cuidados da criança, além de encontros com a escola e a psicóloga. O objetivo era o conhecimento da criança através dos

diferentes olhares e por si mesma, principalmente, na dinâmica das próprias sessões psicopedagógicas.

Na escola, Pedro era descrito como um aluno disperso, cujo rendimento estava abaixo de sua capacidade real. A equipe pedagógica atribuía boa parte das dificuldades a fatores emocionais e familiares, bem como aos impactos da pandemia sobre sua rotina. Reconheciam, entretanto, avanços significativos: a criança mostrava-se mais integrada social e afetivamente ao grupo de colegas.

Durante as sessões, Pedro revelava-se comunicativo e proativo, buscando estabelecer interlocução com a psicopedagoga por meio de perguntas e comentários sobre as atividades propostas. Contudo, sua curiosidade vinha acompanhada de ansiedade, manifestada por inquietação psicomotora e por uma forte oscilação entre a aceitação e a execução das tarefas.

Suas produções eram, em geral, bastante econômicas. Ele próprio verbalizava certo desinvestimento na elaboração das atividades, dizendo, por exemplo: “vou colocar um título bem facinho” ou “vou fazer homem-palito mesmo”. Em outros momentos, atribuía a terceiros partes da tarefa — “essa parte ela que vai preencher quando vier aqui” — referindo-se à mãe ou à professora. Também colocava condições para agir, como no caso em que insistia em usar régua numa atividade que, deliberadamente, não previa o uso do instrumento: “preciso de régua”, dizia, consciente da restrição.

Por vezes, tentava burlar regras através de atitudes sedutoras: infantilizava-se, alterava o tom de voz, fazia “biquinho” e dramatizava pedidos, “implorando” concessões. Essas

estratégias, além de transgressão de regras, revelavam também insegurança frente a desafios, buscando facilitações e acolhimento no vínculo estabelecido com a psicopedagoga, para lidar com possíveis dificuldades e erros.

2.1 REGISTROS DA AVALIAÇÃO INICIAL

Durante o processo avaliativo, foram observados aspectos significativos nas áreas de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, que ajudaram a delinear o perfil de aprendizagem da criança.

Leitura:

Diante de palavras longas ou desconhecidas, Pedro tendia a substituir o vocábulo por outro graficamente semelhante ou, então, a ler de forma silabada, o que comprometia a fluidez e o sentido do texto. Demonstrava pouca exploração ativa do conteúdo e baixo uso do pensamento analítico. Realizava inferências sucessivas sem recorrer à verificação ou à autorregulação, o que resultava em uma compreensão superficial do texto lido.

Escrita:

Na produção escrita, observou-se ausência de uso consistente de letras maiúsculas e de pontuação adequada, além de ocorrências de aglutinação e segmentação indevidas de palavras. Havia trocas ortográficas frequentes (como *m/n*, *r/rr*, *ão/am*) e uma caligrafia irregular quanto à forma, linearidade e tamanho, comprometendo a legibilidade geral.

Raciocínio lógico-matemático:

Em contextos informais e diante de propostas simples, a criança demonstrava capacidade de estabelecer relações coerentes entre os dados, realizando antecipações, deduções e inferências adequadas. Contudo, quando o desafio exigia coordenar três ou mais informações simultaneamente, tendia a recorrer a tentativas por aproximação ou acerto e erro. Evidenciou-se, também a necessidade de fortalecer habilidades aritméticas básicas para o desenvolvimento de cálculos mais complexos.

O encerramento do período de avaliação coincidiu com o final do ano letivo, momento em que se tornou essencial acolher e articular as demandas mais urgentes do contexto acadêmico. As observações psicopedagógicas possibilitaram dar visibilidade tanto às potencialidades quanto às necessidades da criança, indicando e apontando fatores e encaminhamentos pertinentes à escola, à família e às respectivas expectativas depositadas sobre Pedro.

3. À LUZ DA TEORIA

A abordagem adotada neste atendimento psicopedagógico foi inspirada e desenvolvida a partir de uma rede teórica de apoio, tecida por autores e pesquisadoras que convergem em princípios fundamentais sobre a aprendizagem e o sujeito aprendensinante.

Entre esses referenciais, destaca-se a concepção de aprendizagem proposta por **Sara Paín (1985)**, que a compreende como uma função humana complexa, atravessada por processos conscientes e inconscientes, aspectos objetivos e subjetivos, fatores internos

e externos. Para a autora, o aprender envolve quatro dimensões do sujeito: **orgânica, corporal, inteligente e desiderativa**.

A **dimensão orgânica** refere-se aos aspectos biológicos, neurofisiológicos e genéticos do sujeito

A **dimensão corporal** diz respeito ao corpo como mediador das experiências e das relações humanas, um corpo que sente, registra e produz marcas simbólicas de sua história. Cada sujeito apresenta um modo particular de existir corporalmente: um ritmo, um tônus, um movimento, uma melodia próprios.

Inspirando-se nas teorias piagetiana e psicanalítica, Paín articula as dimensões cognitiva e desiderativa como estruturas que se entrelaçam e se co-implicam no processo de aprendizagem humana.

A primeira — **da inteligência** — diz respeito às operações lógicas e às funções do sujeito epistêmico, cuja ação é funcional e objetiva, permitindo a organização e a compreensão da realidade (por exemplo, a classificação, a seriação e o agrupamento presentes na construção da noção de número). A segunda — **do desejo** — é constituída por operações significantes do sujeito simbólico, como a condensação e deslocamento _ presentes na formação dos sonhos, metáforas e metonímia. É subjetivante da realidade, dando a dimensão dramática do sujeito — que esquece, erra, se atrapalha, fantasia e simboliza.

Essas duas estruturas agem de forma interdependente, constituindo os **esquemas de ação** do sujeito, os quais, por sua vez, sofrem novos processos de elaboração cognitiva e simbólica.

Partindo deste pressuposto sobre a aprendizagem, a concepção de **sujeito aprendente**, torna-se mais ampla e complexa do que a de

sujeito cognitivo, pois que considera ambas as estruturas (da inteligência e do desejo) na constituição do pensamento, envolvendo aspectos conscientes e inconscientes.

Dando continuidade à fundamentação teórica, **Alicia Fernández (2001, p. 53-54)** resalta a importância fundamental dos conceitos de aprendente e ensinante, pois que definem o sujeito da psicopedagogia: o **sujeito autor do pensamento**. Diferenciam-se das figuras do professor e do aluno da escola — posições objetivas e pedagógicas —, pois se referem a posições subjetivas e particulares do sujeito, na sua forma de lidar com o conhecimento. Ser *aprendente* ou *ensinante*, nessa perspectiva, são lugares subjetivos constituídos a partir das experiências intersubjetivas com outras pessoas. São posicionamentos que coexistem e podem ser vivenciados simultaneamente, estabelecendo um espaço “entre” aprender-ensinar, de construção de sentidos, de desdobramento criativo sobre o conhecimento que está sendo aprendido.

Ao aprofundar as relações entre as modalidades de ensinar e de aprender, Fernández observa uma correlação dessas posições respectivamente, com as atitudes de **exibir e esconder** o conhecimento, de um lado, e **mostrar e guardar**, de outro. O *ensinante exibicionista* se coloca como detentor do saber, desmente o aprendente, não deixando espaço para criação, construção de novos sentidos. Ou seja, inibe o pensamento do aprendente que tende a escondê-lo, podendo levar o outro à apatia, indiferença e muitas vezes, ao tédio. Em contrapartida, o *ensinante que mostra e guarda, compartilha* conhecimento construtivamente. Apresenta seu saber em doses que estimulam o diálogo, a troca e a coautoria. Deixa abertos espaços para que o aprendente também seja ativo no

processo dele, mostre seu conhecimento, ambos criando e recriando, conjuntamente.

A **modalidade do aprendiz** forma-se, assim, a partir das experiências com seus primeiros ensinantes, constituindo **matrizes relacionais** que orientam a maneira como a criança enfrenta desafios e elabora o próprio processo de aprender. Essas matrizes não são estáticas: moldam-se e também geram mudanças frente a interação com novos aprendensinantes no decorrer do desenvolvimento.

Tanto **Sara Paín** quanto **Alícia Fernández** dialogam com a teoria piagetiana da assimilação e acomodação, transpondo-a para o campo clínico da psicopedagogia. Introduzem, assim, o conceito de **Modalidades de Aprendizagem**, que descreve os modos de o sujeito se relacionar com o conhecimento e lidar com situações de desafio. Trata-se de uma estrutura matricial, um esquema de ação que se atualiza e se reconstrói conforme as novas experiências.

Fernández (1991, p. 107) identifica três modalidades básicas, que, quando cristalizadas, podem gerar sérias dificuldades de aprendizagem:

- Hiperacomodação – Hipoassimilação
- Hiperassimilação – Hipoacomodação
- Hipoassimilação – Hipoacomodação

Essas modalidades expressam desequilíbrios entre a assimilação (incorporação ativa do novo) e a acomodação (adaptação a ele), revelando as tensões entre rigidez e flexibilidade no modo de aprender.

A compreensão dos aspectos **subjetivos e dinâmicos da aprendizagem**, que tornam o ato de aprender singular em cada pessoa — em seu modo de fazer, sentir, pensar e relacionar-se — também encontra respaldo em outras autoras contemporâneas.

Beatriz Scoz (2006), apoiando-se na teoria da subjetividade de **González Rey**, entende o sujeito como uma síntese dialética entre o social e o individual. O contexto, nessa visão, é produtor de sentidos que se reconfiguram continuamente nas interações interpessoais e nos processos psíquicos do sujeito. Assim, as experiências vividas em determinados tempos, espaços e funções ganham significados singulares que moldam o modo de estar no mundo.

Nas palavras de Scoz (2006, p. 31):

A subjetividade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão — em suas famílias, comunidades de convivência, escolas, etc.

Kupfer (apud Rubinstein, 1999) reflete sobre um ponto histórico essencial da psicopedagogia: a **dicotomia entre o eu e o social, o interno e o externo, o emocional e o intelectual**. A partir da psicanálise, a autora identifica três momentos na evolução dessa

temática. O primeiro, marcado pela busca de integração entre cognição e emoção, sem, contudo, considerar a dimensão inconsciente do sujeito. O segundo, centrado na relação do sujeito com o conhecimento — seu estilo de aprender —, mas ainda descolado do contexto social. E o terceiro, mais maduro, que localiza o sujeito na articulação entre o discurso escolar, o social e as posições simbólicas de aluno e aprendiz.

Kupfer destaca que cada criança ou adolescente chega à clínica trazendo uma história própria, marcada por complexidades que são inerentes à natureza da aprendizagem humana. Cabe ao psicopedagogo o desafio de acolher esse sujeito **aprendiz-ensinante**, entrelaçado pelos diversos contextos de aprendizagem que vivenciou, dando visibilidade às articulações entre essas experiências e sua constituição como sujeito de conhecimento.

Nesse ponto, destaca-se a contribuição da **psicanálise**, que oferece à prática psicopedagógica uma base teórica para compreender a complexidade psíquica na formação dos vínculos humanos — como eles brotam e se estabelecem em diversas situações, inclusive, nos atendimentos clínicos terapêuticos. Conceitos como o **Complexo de Édipo**, a **transferência** e a **contratransferência** permitem compreender a profundidade das relações estabelecidas entre criança, família e terapeuta.

Sabe-se que, por longo tempo, a criança é um ser dependente dos cuidados físicos, materiais e afetivos do adulto, submetendo-se aos seus desejos e expectativas. Na perspectiva psicanalítica, as **figuras parentais** — que exercem as funções paterna e materna — são referências estruturantes de estabilidade psíquica e emocional. É por meio da posição que esses pais ocupam que

se constitui o desenvolvimento psíquico, a subjetividade e a identidade da criança.

A psicanálise ressalta que a relação entre pais e filhos deve assumir uma configuração **triangular** — edípica —, e não circular, como ocorre em vínculos de amizade. A ausência dessa triangulação, isto é, de uma estrutura de referências simbólicas equidistantes, pode gerar embaraços e perturbações na criança. Quanto mais nova ela for, menores serão suas possibilidades de defender-se criativamente desses enredamentos afetivos.

Como apontou **Freud** (1996, p. 286-287):

A psicanálise nos mostrou que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas, que são de extrema importância para seu comportamento posterior, já estão estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. [...] Ela pode posteriormente desenvolvê-las e transformá-las em certas direções, mas não pode mais livrar-se delas.

A **transferência** e a **contratransferência**, conceitos centrais dessa teoria, são variáveis que não se pode negar, inevitáveis, presentes na vida dos indivíduos e, muito valiosos para compreender

a dinâmica subjetiva das relações na clínica _ as motivações de certas atitudes e sentimentos que afloram na criança e no psicopedagogo.

A transferência manifesta-se como a repetição inconsciente de padrões afetivos e comportamentais vividos em relações significativas anteriores, que são projetados sobre a situação atual.

Mannoni (2004) constatou que a criança atribui inconscientemente um sentido aos fatos, comandado por aquele sentido que também lhe dava os pais. de sua vida — ainda que imprima, sobre ele, sua marca própria, promovendo mudanças subjetivas.

Refletir sobre o atendimento de crianças remete indubitavelmente à inclusão dos pais — ou as figuras adultas responsáveis — no processo. É indiscutível a sua importância na dinâmica psíquica da criança e influência no decorrer do trabalho, seja objetivamente, no nível do real (honorários, assiduidade, pontualidade, interrupção ou continuidade do trabalho) ou, subjetivamente, no nível fantasmático, presentes no discurso, sentimentos, representações e imaginário da criança.

Importa lembrar que, assim como existe uma **transferência criança-terapeuta**, também há uma **transferência pais-terapeuta**, que começa a ser tecida desde a indicação do atendimento por outros profissionais. Essa triangulação inicial já carrega expectativas e demandas imaginárias dirigidas ao psicopedagogo como “aquele que sabe”. Reconhecer e acolher essa transferência é fundamental para compreender tanto o vínculo estabelecido com o processo quanto as resistências que podem emergir ao longo do percurso clínico.

Dois outros conceitos psicanalíticos fundamentais à prática psicopedagógica são os de **atenção flutuante** e **escuta clínica**, ambos essenciais para uma postura de presença sensível e abertura à singularidade do sujeito.

A **atenção flutuante**, diferentemente de uma atenção focada e unidirecional, refere-se a uma forma de atenção mais livre e

receptiva, capaz de acolher simultaneamente percepções, descontinuidades e até dispersões saudáveis. Essa atitude permite emergir aspectos objetivos e subjetivos do sujeito, favorecendo novas associações de pensamento, a criação de sentidos e a construção de autoria.

Já a **escuta clínica** ultrapassa o que é dito em palavras. Escuta-se o gesto, a expressão, a entonação, o ritmo, o silêncio, o tônus. Requer do psicopedagogo uma postura subjetiva, receptiva e sensível. Sem emitir juízo moral, a escuta clínica faz efeitos no trabalho. Como afirma **Fernández (2012, p. 218)**:

“A escuta psicopedagógica precisa situar-se entre o que se diz e como se diz.”

Essa mesma atitude de escuta estende-se aos **pais e professores**, cuja fala revela o lugar que atribuem à criança nas dinâmicas familiar e escolar. Escutá-los com atenção clínica é também convidá-los a pensar, a ressignificar seus próprios modos de fazer e a reconhecer-se como autores do seu fazer e da construção de novos sentidos.

Edith Rubinstein (2023, p. 31) destaca quatro atribuições do psicopedagogo que utiliza princípios da psicanálise em sua intervenção, respeitando o estilo singular de aprendizagem de cada sujeito:

1. Atuar como mediador, interpelando a criança a pensar versões de sua história distintas daquelas já cristalizadas pela família;
2. Considerar não apenas os fatos, mas também os aspectos simbólicos que se manifestam nas entrelinhas do discurso e da ação;

3. Sinalizar e dialogar sobre o estilo da criança, auxiliando-a a diferenciar-se do outro e a reconhecer-se como sujeito de pensamento;

4. Escutar os pais, de modo que possam ver o filho sob nova perspectiva — não como extensão de si, mas em sua própria singularidade.

Por fim, é preciso ressaltar que, além da **rede teórica, suporte da ação psicopedagógica**, há uma **rede teórica que se constrói na relação com cada criança** atendida, a partir da relação intersubjetiva que se estabelece.

Como lembra **Mannoni (apud Fernández, 2001, p. 57)**: “Quando me perguntam com que parâmetros trabalho, respondo: com todos esses parâmetros, sem esquecer aqueles que me indica o próprio paciente, já que é ele quem me serve de guia.”

4. REFLEXÕES SOBRE CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE: SOCIEDADE, FAMÍLIA E ESCOLA

A rede de vínculos que constitui o sujeito ensinante-aprendiz atravessa múltiplos níveis de relação e contextos de aprendizagem — família, escola, amizades, grupos comunitários, ambientes presenciais e virtuais. Em cada um desses espaços de convivência, as experiências intersubjetivas ganham sentidos próprios e moldam, de forma singular, a relação do sujeito com o conhecimento. O mundo contemporâneo, marcado pela vertiginosa **quantidade, velocidade e volatilidade de**

estímulos, produz impactos profundos na forma como os indivíduos vivem, trabalham, brincam, sentem e aprendem. As relações humanas tornaram-se cada vez mais mediadas pela tecnologia, que redefine dimensões temporais e espaciais e transforma radicalmente os modos de aprender e de se relacionar.

Essa **“tecnologização” das relações** interpessoais, espaciais e temporais — com suas inúmeras consequências nas práticas educativas, familiares e sociais — repercutem intensamente nos cotidianos das famílias, das escolas, instituições e lugares sociais. Estes espaços, formais ou informais geram modos de subjetivação dialogicamente, com e entre seus integrantes.

É nesse contexto que emergem muitas das crianças e adolescentes que chegam às clínicas psicopedagógicas, apresentando características comportamentais e manifestações psicoafetivas e emocionais que refletem as **patologias da contemporaneidade**: ansiedade, depressão, distúrbios alimentares, comportamentos antissociais, desatenção e hiperatividade.

A **escola**, por sua vez, vive um tempo de perplexidade. A presença constante das tecnologias digitais alterou a lógica da aprendizagem e a posição do saber. Os estudantes, hoje, têm acesso direto à informação e às operações que antes eram mediadas pelo professor. Muitos resistem a escrever, preferindo fotografar, digitar, gravar vídeos, montar e desmontar conteúdos em múltiplas linguagens.

Como observa **Hickel** (1999., p. 58): “No momento, a escola está perplexa; este grande ‘si’ está ofuscado por hiperexposição: o

exibido no lado de fora quer invadir seu território.”

A autora refere-se não apenas à invasão tecnológica, mas também às “forças” que pressionam a instituição — violência, drogas, erotização precoce, demandas do mercado e outras tensões sociais —, que desafiam a escola a repensar seu funcionamento, seus limites e sua identidade.

Para além de pensar a escola como contexto de aprendizagens, portanto de construção de inter-subjetividades, Heickel sugere pensar a escola-sujeito, efeito de processos de subjetivação social. Nesse sentido, **Kupfer (1999, p. 77)** afirma que o problema de aprendizagem pressupõe a existência de um conflito na articulação entre **uma criança-sujeito- singular e o discurso social-escolar** que também a determina e conforma.

A **família**, por sua vez, longe do modelo único de família burguesa, hoje se apresenta com diversas possibilidades de configuração— nas origens, nas composições e na qualidade dos laços estabelecidos. Mais do que a estrutura formal, importa observar **como a família funciona**, como os membros se conectam, a qualidade de vínculo que estabelecem, garantindo ou não, o sentimento de pertencimento, referências de sustentação, de estabilidade e limites necessários à constituição psíquica da criança. Como afirma **Maria Cristina Rojas** (*in* Scoz et al., 2006, p. 164):

Condições diferenciadas atuam na criação de afetos ‘não naturais’. Vivemos uma mudança de eixo: dos laços sanguíneos para a validade dos vínculos construídos em diferentes circunstâncias de vida, bem como a queda da atribuição fixa de certas funções familiares a cada gênero.

Essa pluralidade de formas familiares e escolares convida a psicopedagogia a repensar seus modos de compreender o sujeito que aprende. Refletir sobre essas redes de pertencimento e suas dinâmicas é **fundamental para compreender as modalidades de aprendizagem que se constituem hoje.**

5. OBSERVAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE ASPECTOS RELACIONAIS E VINCULARES DE PEDRO NOS DIFERENTES CONTEXTOS

Ao longo do processo de atendimento psicopedagógico de Pedro, as sessões individuais foram acompanhadas de encontros regulares com os pais e com os profissionais da escola. Essas reuniões, realizadas de modo contínuo e complementar, constituíram esta experiência de atendimento psicopedagógico clínico como um todo. Possibilitaram resgatar o processo e a qualidade dos vínculos da criança, em cada um desses contextos.

No contexto familiar

Desde o início, o atendimento foi marcado por um alto nível de ansiedade na condução dos avós paternos — e pela inconstância da presença das figuras parentais, cuja participação na vida cotidiana do filho era irregular. Aos avós cabia suprir as funções básicas de cuidado, organização da rotina e suporte emocional, acumulando responsabilidades que ultrapassavam o papel tradicional de avós.

Essa configuração, não se configura necessariamente como um problema de aprendizagem na vida de uma criança. No entanto, requer um olhar e escuta psicopedagógica para compreensão da história e qualidade dos vínculos ensinante-aprendiz neste circuito

em que está inserido. Importava perceber como o conhecimento circulava entre os membros, que significados eram atribuídos às conquistas e fracassos da criança, desvelando, construindo e reconstruindo a rede de sentidos que vai se tecendo com a criança.

Realizaram-se reuniões com os diferentes familiares envolvidos — ora em casal, ora em duplas, trios ou atendimentos individuais —, convidando-os a pensar e dar visibilidade sobre o lugar que vem ocupando, que desejaria ou não ocupar em relação à criança, a partir da rotina com ela, de como percebem as dificuldades e queixas escolares.

Evidenciou-se a discordância dos avós, em relação ao pai e mãe do seu neto, sobre diversos aspectos. Ao mesmo tempo em que expressavam o desejo que os progenitores assumissem a educação da criança, questionavam e interferiam nas suas escolhas e definições, alegando “incapacidade dos pais para proporcionar o básico” para o filho.

O pai apresentava uma personalidade instável, oscilando entre rigidez disciplinar e descumprimento de compromissos, inclusive para com o filho. Segundo relatos familiares e da própria criança, tratava-se de uma pessoa de temperamento difícil, em acompanhamento psiquiátrico, e com resistência à avaliação psicopedagógica. Levou meses até aceitar o convite para uma reunião. Ao longo do processo, ficou claro que sua atitude, mais do que uma rejeição ao trabalho psicopedagógico, refletia uma oposição a qualquer condução educativa por parte dos seus pais (avós), em relação ao filho. Os culpabilizava como autoritários e preconceituosos na sua própria criação. Por outro lado, dependia deles financeiramente, ainda que não assumisse essa sua condição de realidade para a psicopedagoga e nem para o filho.

A mãe, por sua vez, mostrou-se colaborativa e envolvida com o processo. Levava o filho às consultas, enviava observações sobre sua rotina e participava das reuniões propostas. Sua vida profissional e residencial era instável, o que a impedia de oferecer uma base de moradia contínua para o menino. Manifestava o desejo de que o filho fosse morar com ela em sua cidade natal, intenção que, entretanto, não se concretizou. Apesar de discordar dos avós em muitos aspectos, reconhecia neles uma rede de apoio segura e estável — o que, paradoxalmente, a levava a manter uma posição passiva, tanto pela dependência financeira quanto pela força da personalidade dos ex-sogros e do pai da criança.

A análise da dinâmica familiar e qualidade dos vínculos — pai, avós e neto — fortaleceu a hipótese de que os conflitos e ambivalências entre os cuidadores se constituíam como um dos fatores preponderantes sobre as dificuldades de Pedro para avançar no seu processo de aprendizagem. A criança encontrava-se imersa em um histórico de relações afetivas familiares tensas, permeado por violência verbal e ameaças físicas, quando não por agressões concretas.

A coexistência de diferentes estilos de vida, pontos de vistas, valores e expectativas educativas entre os avós, o pai e a mãe gerava mensagens subliminares contraditórias, que desorganizavam o campo emocional e cognitivo de Pedro. Tal instabilidade afetiva parecia refletir-se diretamente em sua dificuldade de concentração, nas oscilações de desempenho e na tendência a buscar — por meio da sedução e da resistência — uma forma de lidar com as situações desafiadoras.

Na escola

O histórico de problemas psicoafetivos enfrentados pela criança e compartilhados com a escola, desde anos anteriores, pareciam sopesar no olhar e avaliação do aluno neste contexto. Mesmo considerando que evoluiu positivamente, ponderavam que a dinâmica familiar repercutia no lento desenvolvimento da sua autonomia e nas dificuldades de aprendizagem que apresentava. Relataram que a criança participava mais ativamente em atividades em dupla ou mediada pela própria professora.

Ainda que conversasse espontaneamente com seus colegas, colocava-se numa posição infantilizada diante destes, como sendo “cuidado por eles”. Assim também, a avaliação sobre a aprendizagem de conteúdos formais, escolares, foram reconsiderados e avaliados dentro desta perspectiva qualitativa e como resultante de possíveis lacunas do processo escolar no período da pandemia.

No decorrer do processo de atendimento psicopedagógico, observou-se ainda que a sua rotina formal, ou seja, aquela que estava planejada, com horários reservados da escola, banca, hora de estudo e de fazer tarefas para casa e outros compromissos, sofria alterações constantes devido a logística familiar, conforme estivesse com avós, pai, mãe, funcionária da casa ou mesmo, sozinho. A não monitoração sistemática acarretava o não cumprimento de suas tarefas escolares para casa.

6. O PERCURSO DA INTERVENÇÃO EM DIÁLOGO COM A TEORIA

Não há um método de intervenção, um passo a passo adotado e a ser apresentado neste relato de um atendimento clínico psicopedagógico. Há princípios, concepções e referenciais norteadores, já descritos anteriormente, que iluminam caminhos para uma conduta coerente e ética

A metodologia adotada aproxima-se das palavras de Leda Barone (2020, p. 111), quando descreve sua postura clínica:

“Na minha clínica, recebo meu paciente, pronta para ouvir o que ele me propõe. Peço a ele que me conte por que está vindo me ver, pondero o que escuto considerando os dados de sua história contada por seus pais e professores. Converso, escuto, ofereço material diverso para que se expresse... Vou acompanhando o que a criança faz, fala ou propõe, fazendo pequenos toques, uma pergunta aqui, outra acolá. E sempre acompanhando suas repetições, hesitações, negações, angústias e dificuldades. Também observo a forma como se relaciona comigo e com as tarefas que realiza... Trabalho assim algum tempo instaurando um campo transferencial favorável ao desenvolvimento das sessões.”

Na clínica psicopedagógica, tal como concebida neste trabalho, o que se tem de universal sobre as pessoas é que cada uma é única e constrói através de processos simbólicos maneiras próprias de estar no mundo, de se relacionar com outras pessoas e aprender. A clínica se caracteriza por privilegiar o aspecto original, particular pelo qual cada sujeito se apresenta, interage e se constitui, não se fechando aos “sentidos prontos”, dados socialmente. Oferece ao

sujeito espaço de expressar, problematizar e construir respostas próprias, sentidos próprios, autoria.

No primeiro encontro após o período de avaliação, Pedro chegou com uma pergunta, num tom dengoso e com um “bico” de desagrado: “Por que precisei vir hoje de novo? Você tinha dito que eram só seis encontros... Por que tem que ter o sétimo?”

A fala infantilizada escondia um questionamento legítimo — uma tentativa de compreender uma contradição que ele percebeu. E, aparentemente, expressava também um desconforto de quem foi trazido contra a vontade.

Num primeiro impulso, parecia à psicopedagoga, que era necessário explicar retomando o processo, situando-o e discriminando o porquê tinha sido encaminhado para ela, as atividades realizadas com ele, como as havia feito, ou não, o que conversaram e o que combinaram. Mas, reconsiderou o impulso de respondê-lo imediatamente relatando a esse respeito, pois parecia uma posição defensiva, buscando logo explicar-se diante de um questionamento, de um erro de comunicação, talvez, um mal-entendido. Assim, rebateria o que ele havia dito, exibindo uma explicação lógica e fechada num significado único, tendendo a levá-lo a inibir o próprio pensamento, ao invés de desdobrá-lo, fazendo emergir outros possíveis sentidos.

Como analisa Alicia Fernández, a relação entre a modalidade de ensinante exibicionista e a inibição do pensamento do aprendente, é um dos modos vinculares mais patologizantes da atualidade. A atitude do ensinante, neste caso, mostra-se como “o conhecedor”, oferece respostas prontas e não concede possibilidades de construção e criação na relação com o outro.

Portanto, por não favorecer operações do pensamento por parte do aprendente, inibi-o e dificulta seu protagonismo e autoria na construção de conhecimentos.

A decisão da psicopedagoga de não responder de imediato, mas sustentar o silêncio reflexivo, foi, portanto, uma escolha teórica e ética: criar espaço para que o discurso da criança se expandisse.

A psicopedagoga ressaltou o que ele acabara de falar:

Pp_ Sim... É verdade. Você está lembrando que no nosso primeiro encontro eu te disse que seriam aproximadamente 6 sessões para que eu pudesse te conhecer melhor, etc. E agora, você está me perguntando por que parece que eu falei uma coisa para você e estou fazendo outra...

Cri_ É... E eu estava de férias, acabei de chegar de viagem, não tinha tarefa da escola, soube que tenho que voltar a fazer o Kumon e ainda tinha que vir para você...

Pp_ Você parece chateado com tudo isso...

Escutar, acolher e reconhecer o seu pensamento e indicar para Pedro um provável sentimento contido na sua pergunta, possibilitou-lhe conectar-se com os sentimentos de enganado, injustiçado e de vítima, pois que entendia que o outro não cumpriu o que combinou. Este tema retornou várias vezes durante os atendimentos através de comentários e relatos sobre diferentes contextos e pessoas, em casa e na escola. Uma lista de reclamações, de insatisfações e de obrigações aparentemente sem sentido para ele que revelavam um jeito passivo de reagir aos desafios, fazeres indesejados e limites que lhe eram colocados.

Nas primeiras sessões, Pedro costumava perguntar “O que vamos fazer hoje?”, revelando uma aparente disponibilidade para as

propostas da psicopedagoga e espera por comandos. Parecia sempre necessitar de uma monitoração externa para cumprir com os deveres, assim como para validar sua produção buscando evitar constantemente a verificação, o erro e a correção. Diante dessas situações demonstrava resistências tentando burlar a proposta apresentada, recorrendo ao recurso de “sedução” infantilizando a voz e postura a fim de conquistar concessões à regra de um jogo, não fazer toda a tarefa, etc. Era uma forma defensiva de se relacionar com o novo, com o conhecimento, evitando deparar-se com o erro e dificuldades. Geralmente, revelava motivação para afazeres conectados com algum ganho externo e imediato como responder uma tarefa porque era para entregar no dia seguinte, obedecer à babá (ainda a chamava assim, apesar da sua idade) porque lhe prometeram um presente se se comportasse, vir para a sessão porque alguém prometeu um lanche no shopping.

Na medida em que foi estabelecendo uma relação de confiança com a psicopedagoga, observou-se uma mudança na forma de interação, ainda que, muitas vezes, de forma aparentemente, confusa e fragmentada.

“Tem chegado e se jogado espontaneamente no chão, deitado, rodando, sempre diz: “adoro esse chão...estou cansado, agora posso relaxar um pouquinho... ou ainda, “o chão da minha casa é duro, eu queria que fosse assim...” Verbalizava enorme prazer por esse momento e movimento que, à primeira vista, parecia completamente aleatório, estranho e inadequado e por isso mesmo, mobilizador de muitas perguntas e significados para a psicopedagoga. Pensava sobre os sentidos do que ele me dizia com palavras e com o corpo: que estava cansado, mas de que, mesmo? ... que aqui pode experimentar fazer coisas diante de um outro, que não poderia em casa... que daquela

posição podia experimentar ver as coisas de outro ângulo... que queria grudar-se no chão, não queria que o tirasse daquele lugar que lhe dava base, conforto, segurança... que estava experimentando falar com gírias e num tom que parecia imitar seu pai “que é doidão” como se referiu várias vezes. Eram muitos possíveis significados da sua expressão naquele contexto clínico. Pensá-los em meio à turbulência do inesperado que evoca sentimentos e exige discriminação e diferenciação entre o pessoal e o lugar de psicopedagogo, que se perguntava “Como lidar com todos esses conteúdos psicoafetivos que emergem na e da criança, na relação clínica comigo, sujeitos ensinantes-aprendentes que somos?”

Suas pernas pareciam ponteiros de relógio passando em círculo em volta do corpo, deitado no chão, rodando muito rápido e depois lentificando, várias vezes... Aquele “relógio” me mostrava também que era um jeito de passar o tempo da sessão, de controle da situação esquivando-se de enfrentar outras propostas e/ou atividades mais estruturadas. Puxava conversa muitas vezes aleatórias que se interrompiam. (Diário reflexivo)

Em determinados momentos das sessões, a psicopedagoga propôs atividades que **exploravam o corpo como via de expressão e conhecimento**, favorecendo a integração entre o sensorial, o afetivo e o cognitivo.

Pedro foi convidado, por exemplo, a **explorar o chão de diferentes maneiras**: rodar e parar como uma roleta, observar o que via de cada posição em que ficava, perceber o que deixava de ver, identificar como se sentia naquela posição ou ângulo e associar a lembranças — de pessoas, objetos ou situações que lhe vinham à mente. O instigava a fazer relações, comparar e criar representações, integrando sensações, percepções, sentimentos, conhecimentos e experiências de vida, a partir daquela situação concreta atual.

Em outra ocasião, a psicopedagoga propôs **desafios corporais progressivos**, como tocar com a mão esquerda o joelho direito e dobrá-lo, alternando a sequência com outras coordenações motoras. Os movimentos, inicialmente simples, evoluíram em complexidade conforme ele se mostrava mais confiante e concentrado.

Essas experiências corporais possibilitavam autopercepção sobre limites, ritmos, relações, articulação, coordenação, equilíbrio e autorregulação, tão importantes na estruturação do pensamento.

Seguindo meus comandos de movimentos com o corpo, ao se ver de pé e apesar de ter demonstrado apreciar, enfrentado os desafios daquela brincadeira, ele disse: “eu sabia que você só estava fazendo isso para eu me levantar!” e tornou a deitar no chão. Parecia sentir-se enganado. E abriu-se para uma conversa sobre a sessão daquele dia.

Na clínica psicopedagógica, busca-se estabelecer uma **relação ética que assegure o protagonismo da criança**, garantindo e apoiando seu espaço de expressão e de elaboração. Essa postura implica acolher a singularidade do sujeito, escutá-lo com interesse genuíno dando visibilidade ao seu pensamento.

Trata-se, de acompanhar seu movimento, assumindo uma postura de escuta sensível _ mas não conivente, de atender meros desejos imediatos da criança. Escuta sensível e ativa, que possibilita intervenções, que promovem maior autopercepção como aprendizes e que os convoquem para autorregulações e novas acomodações, sobre o conhecimento em jogo.

No caso de Pedro, esse processo se manifestava em um **movimento oscilante**: por vezes, emergia uma expressão corporal e verbal mais desorganizada e “transgressora”; em outros

momentos, conseguia sustentar conversas mais fluentes sobre suas dificuldades — tanto nas disciplinas escolares quanto nas relações com colegas e nas tarefas de casa.

Com frequência, verbalizava sentimentos de **incapacidade**, dizendo frases como “sou burro” ou “não tenho jeito”, especialmente quando não conseguia atender às expectativas da escola e dos avós_ responsáveis diretos, naquele momento, o que limitava sua confiança para aprender.

A compreensão de Pedro sobre as atividades propostas, assim como de muitas situações relatadas por ele, mostrava-se **fragmentada e superficial**. Costumava fixar-se em detalhes isolados da conversa, do texto ou da tarefa, deixando de integrar as partes em um conjunto coerente. Essa dificuldade em articular informações e estabelecer relações analíticas refletia uma **modalidade de pensamento predominantemente impulsivo, por livre associação e pouco reflexivo**, sinalizando fragilidades nas operações cognitivas de síntese e generalização.

Uma das primeiras atividades vivenciadas sobre a qual debruçou-se ativamente por vários encontros, foi o **Jogo da Velha**, proposto por ele próprio para ser realizado no quadro

branco. O interesse espontâneo pela brincadeira abriu um espaço fértil de trabalho sobre diversos aspectos importantes da aprendizagem como **estratégias cognitivas, modos de enfrentamento, padrões vinculares, como lida com regras, com a alternância de turnos, a espera, a vitória e a perda**.

Lembrei que alguns dias antes, falando sobre certa discussão com sua avó, disse: o problema é que ela é velha... mostrou-se interessado pela minha idade, tentando adivinhar por comparações e aproximações com a idade de

sua avó, sua mãe e seu pai e depois, propondo uma brincadeira de adivinhação que consistia na verdade, em acertar a idade, por exclusão (mais que 20 e menos do que... até descobrir).

Contou também que aprendeu este jogo com seus avós e costumava jogá-lo com seus colegas. Propôs um campeonato do Jogo da Velha; no entanto, quando percebia que a psicopedagoga ia perder o jogo, pedia: “Deixa eu lhe dar uma chance, vai...”. Quando ganhava, se desculpava. Tentava manter o jogo em um ritmo e nível de tal forma que não gerasse ansiedade nem frustração para nenhum dos participantes, o que por si só era conflitante, pois não podia modificar as regras do jogo.

Pôde explicitar seu desconforto com o lugar de quem perde, assim como seu raciocínio para as jogadas, a ponto de antecipar possibilidades e explicar de forma criteriosa por que o jogo estava ganho ou empatado etc. A atividade possibilitou também o contato com diferentes fazeres e prazeres quando estava com cada um dos seus avós e pais.

Certo dia, uma bolinha de plástico, encontrada casualmente na sala, passou a ser seu brinquedo preferido. Com essa bolinha, pode-se dizer, ele fazia um intenso *fort-da* (jogo infantil em que a criança lança um carretel para longe e o puxa de volta, relatado e analisado por Freud).

Jogava-a para quicar no chão, na parede, no teto e a pegava com as mãos. Algumas vezes perdia o controle da mesma e corria na sala para alcançá-la a tempo, especialmente, porque me via observando-o, aguardando sua atenção, declarava que temia que eu a tomasse e escondesse. Às vezes, se entreteinha de tal forma no jogo com a bolinha, tentando jogadas e desafiando-se na velocidade e força com que a quicava e agarrava, até errar e novamente

corria para assegurá-la, diante do meu olhar atento e flutuante, entre ele e meus próprios pensamentos diante daquela exclusão que me fazia sentir, aparentemente ignorada na sala, deixada de fora. Tentava algum contato, fazendo uma pergunta aqui, um comentário ali, nem sempre com sucesso de obter uma resposta. Até que lhe dizia algo como: estou vendo que está concentrado nessa brincadeira com a bola... descrevia o que e como eu o via fazendo, comentava suas jogadas, assinalava algo que poderia acontecer como derrubar um objeto, bater de volta nele ou em mim... propunha experimentar de outro jeito, com uma bola maior... dizia que estava aguardando sua atenção para poder falar com ele... foram muitas vezes, e nem sempre a reciprocidade fluía imediatamente.

Entendendo que as relações intersubjetivas são potencialmente constitutivas do sujeito aprendensinante, é essencial que a clínica psicopedagógica favoreça a experiência de flexibilizar e ampliar sua modalidade de se aproximar, abordar e lidar com o conhecimento.

Observou-se períodos de oscilação entre modos mais infantilizados e/ou desorganizados de expressão e de interação com a psicopedagoga e situações em que evidenciava uma evolução na capacidade de execução e verbalização sobre algumas atividades, fatos ocorridos etc.

Algumas vezes, Pedro insistia em escapar de uma proposta, fazendo perguntas casuais ou comentários aleatórios a partir de alguma palavra dita anteriormente, numa brincadeira-provocação sem fim. A psicopedagoga tentava dizer algo, mas era interrompida com outra frase ou pergunta. Então, calava-se. Várias vezes. Já não achava graça naquela brincadeira em que o outro não a deixava falar. Olhava, escutava e se escutava.

Questionava-se: “O que faço agora, diante de um abismo assim?”. Essa pergunta a deslocava do lugar de autora do seu fazer. Desejava uma resposta pronta — como se houvesse respostas prontas para o devir da clínica. No entanto, a pergunta funcionava como uma forma de a psicopedagoga interrogar-se, como a um outro internalizado a partir de suas próprias vivências psicopedagógicas, seja como atendida, seja em supervisão.

Tornar pensável cada situação é o próprio fazer psicopedagógico:

“Coincide com o próprio objeto da intervenção psicopedagógica, pois a psicopedagogia tem como propósito abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento.” (Fernández, 2001, p. 55)

Havia uma fenda enorme que se abria no decorrer da sessão. Era um espaço “entre”.

“A fábrica de pensamentos não se situa nem dentro, nem fora da pessoa: está localizada entre. ‘Entre’, em psicopedagogia, não é uma palavra a mais, é um conceito. A atividade do pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de se fazer próprio o que

nos é desconhecido, mas também nutrida pela necessidade de entendermos e de que nos entendam.” (Fernández, 2008)

Inicialmente, a sensação da psicopedagoga era de que aquela brincadeira configurava uma luta de forças, em que Pedro queria testá-la. Em seguida, o jogo foi ganhando a forma de uma intensa expressão de si mesmo. Estaria ele experimentando o lugar de controlar uma situação — passando o tempo da sessão, não executando a tarefa etc.?

Depois de algumas tentativas, me calei e ele insistiu; “diga, diga, por favor, o que você ia dizer? E quando voltei a falar, novamente ele interrompeu, cantando e rindo muito. Uma, duas... quantas vezes? Parecia uma brincadeira perversa, como a da personagem, filha do dono da livraria, no conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Como ela, Pedro devia estar precisando demais que “eu” sofresse!

“Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinbo. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.” (A felicidade Clandestina, C. Lispector)

Em outra sessão, a psicopedagoga começou a se comunicar por escrito. Respondia, fazia comentários, perguntava. E ele pegava o papel, sentava-se no chão, lia e respondia oralmente; às vezes, escrevia e passava para ela. Até que pediu que ela cantasse o refrão da música que acabara de inventar, brincando com o próprio nome: *Kumaiá, Kumaiá, Kumaiá...* Parecia querer, mais uma vez, não deixá-la se expressar quando chegasse a vez dela cantar. Insistiu — e ela concordou.

Ele cantou uma letra sem sentido claro, e, para sua surpresa, quando chegou a vez dela, a psicopedagoga apenas mostrou o papel com o refrão escrito, apontando pausadamente as sílabas, como se o estivesse cantando. Pedro caiu na risada ao perceber! Tornaram a cantar assim e riram muito. Para ela, foi como um reencontro. Ele, sorrindo, disse: “Agora você me pegou!”.

“O psicopedagogo oferece-se como carretel.”

Com essa metáfora, **Alicia Fernández** faz referência à cena descrita por **Freud**, em que uma criança utiliza um carretel que lança e puxa de volta, passando da posição passiva de ser deixada

pela mãe à posição ativa de quem simboliza a ausência e o retorno.

Durante o acompanhamento de Pedro, foram muitas as vezes em que a psicopedagoga **se sentiu “o carretel”** — lançada e trazida de volta pelo movimento transferencial. Essa vivência despertava desconfortos e dúvidas, exigindo tempo e espaço para acolher os próprios sentimentos e pensamentos que emergiam, vinculados também ao seu próprio processo de aprendizagem. Era necessário compreender e dar sentido a esses afetos dentro da dinâmica intersubjetiva do caso.

Na sessão psicopedagógica, **Fernández (2001, p. 190)** propõe que o profissional esteja disponível, oferecendo-se a si mesmo, o espaço e os materiais como **objetos transicionais**, nos quais a criança possa projetar sua relação com o conhecimento, experimentando-o e transformando-o — evitando que se fixe em estereotípias de fazer e de sentido.

Foi assim que Pedro iniciou uma nova brincadeira: esconder objetos da sala para que fossem encontrados. Começou sorrateiro, provocativo, formulando perguntas e proposições que faziam a psicopedagoga “sentir falta” de algo. Seu prazer era visível quando ela percebia a ausência de um objeto — o apontador, os óculos — e começava a procurá-lo, enquanto ele comandava o jogo de “está quente ou frio”, guiando seus passos, controlando acertos e erros com alegria e entusiasmo.

Até que ela lhe propôs: “Agora eu vou esconder, e você procura.” Ele aceitou. E dessa inversão nasceram **muitas variações e descobertas**, metáforas de conhecimentos e sentimentos que, aos poucos, foram se desvelando no processo psicopedagógico.

7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UMA INCONCLUSÃO

No decorrer do tratamento com Pedro, foram realizadas diversas propostas instrumentais, considerando suas necessidades relacionadas ao desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma maior elaboração do pensamento. No entanto, as situações retratadas neste trabalho foram selecionadas por evidenciarem questões psicoafetivas, dando visibilidade à relação intersubjetiva aprendensinante que se estabelece na clínica e ao possível manejo dos aspectos disruptivos que emergem nesse espaço psicopedagógico.

Para tanto, ressalta-se a importância de o profissional manter-se voltado para uma prática autorreflexiva, orientada pela busca de uma conduta ética, sustentada em estudos teóricos e em formação pessoal e profissional continuada — neste caso, através de grupos de estudo e vivências psicopedagógicas (CETIS-BA), supervisão, grupo de trabalho e pesquisa (Entrelinhas – Espaço Psicopedagógico) e análise pessoal.

Neste relato, são mencionadas algumas cenas, atitudes e esquemas de ação simbólicos singulares da criança, que se repetiram, alternaram e se transformaram, mas não foram totalmente abandonados ao longo dos dois anos e meio de atendimento. Esse processo foi sustentado pela transferência estabelecida entre Pedro, a família e a psicopedagoga. As manifestações corporais catárticas e os discursos fragmentados e lacunados trazidos por ele foram considerados aspectos emergentes de trabalho, compreendidos como expressões de uma modalidade reativa de acessar e lidar com o conhecimento.

A partir do olhar e da escuta psicopedagógica — tal como descritos ao longo deste relato, buscou-se intervir de modo a favorecer a construção de representações simbólicas, traduzidas em narrativas mais estruturadas, coerentes e integradoras.

Definitivamente, a escrita deste relato não esgota as possibilidades de análise do caso. Ele poderia ser retomado sob outros ângulos: narrando, por exemplo, as intervenções junto à família, desde os primeiros contatos, entrevistas, reuniões, telefonemas e trocas de mensagens, que compuseram um longo percurso de desafios e aprendizagens mútuas — entre eles, entre cada um e entre todos, e entre eles e a psicopedagoga.

Seria igualmente fecundo analisar o acompanhamento junto à escola, descrevendo as reuniões com representantes individuais e em equipe, muitas vezes com a presença dos responsáveis e da própria criança, em prol de seu processo escolar. Esse percurso incluiria desde a escolha da primeira instituição pela família, suas abordagens, avanços e limites, até a construção criteriosa que culminou na mudança de escola, evitando decisões impulsivas recorrentes em seu histórico.

São inúmeras as linhas possíveis de análise e reflexão — tantas quantos são os aspectos e desdobramentos envolvidos no processo de aprendizagem. Daí a sensação de inconclusão que permeia o final deste trabalho.

Observar, acolher e esperar o tempo de colher. Confiar — enquanto um *fiar com* o outro, dando forma e compartilhando sentidos possíveis. Lidar com o *dever* foi, e continua sendo, aprendizado e desafio constante.

REFERÊNCIAS

BARONE, Leda. A psicanálise na clínica psicopedagógica. In: BARONE, Leda et al. **Psicopedagogia: do ontem ao amanhã – avanços e perspectivas**. Rio de Janeiro: WAK, 2020. p. 103-115.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001. FERNÁNDEZ, Alicia. Entrevista. *Revista Direcional Educador*, n. 43, ago. 2008.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. XIII, p. 286-287.

HICKEL, Neusa K. A psicopedagogia como dobra na transdisciplinaridade. **Revista E.PSI.B.A.**, Porto Alegre, [s.n.], p. 54-61, 1999.

KUPFER, M. Cristina. Problemas de aprendizagem ou uma questão de estilos? Um ponto de vista da psicanálise. In: RUBINSTEIN, Edith (org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 65-78.

MANNONI, Maud. **A primeira entrevista em psicanálise**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROJAS, Maria Cristina. Família e infância hoje: novas problemáticas. In: SCOZ, Beatriz et al. **Aprendizagem:** tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 163-172.

RUBINSTEIN, Edith. A presença da história na construção do estilo de aprendizagem. In: RUBINSTEIN, Edith (org.). **Psicopedagogia:** uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 21-33.

RUBINSTEIN, Edith. **Tecendo a prática psicopedagógica.** Rio de Janeiro: WAK, 2023.

SCOZ, Beatriz. Aprendizagem e formação de psicopedagogos: sujeito e subjetividade. In: SCOZ, Beatriz et al. **Aprendizagem:** tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-46.

Valnice Teles da Cruz Ferreira é educadora, psicopedagoga clínica e institucional e psicanalista, especialista em educação especial e inclusiva.

Atua com avaliação, diagnóstico e intervenção nos processos de aprendizagem, além de orientar famílias, instituições e equipes multiprofissionais, com foco no desenvolvimento integral do sujeito.



inclusiva.valnice@gmail.com

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À PSICOPEDAGOGIA

Valnice Teles da Cruz Ferreira

RESUMO

Discute-se a contribuição da psicanálise para a educação inclusiva, em diálogo com a psicopedagogia. Trata-se de estudo teórico, baseado em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos. Argumenta-se que dispositivos psicanalíticos, como a escuta e a atenção flutuante, podem favorecer práticas inclusivas ao considerar singularidades do sujeito e da família. Apontam-se limites e a necessidade de formação continuada de educadores. Conclui-se pela viabilidade de uma abordagem psicanalítica na inclusão, desde que articulada a políticas e metodologias pedagógicas adaptativas.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Psicanálise. Educação inclusiva. Aprendizagem. Família.

1. INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a psicopedagogia desempenha um papel essencial no desenvolvimento e na aprendizagem, especialmente no contexto escolar. Cada vez mais, os psicopedagogos estão presentes em instituições educacionais, com a responsabilidade de identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem, promovendo um ambiente de ensino mais inclusivo e eficaz. Nesse cenário, surge a necessidade de um atendimento especializado que não apenas contemple as especificidades da psicopedagogia, mas também integre outras abordagens terapêuticas, como a psicanálise infantil, para proporcionar um atendimento mais completo e abrangente.

Este artigo propõe uma reflexão sobre a viabilidade de um atendimento psicopedagógico especializado, com foco na psicanálise infantil, com o objetivo de contribuir para a efetivação da aprendizagem. A pesquisa busca explorar como a integração dessas áreas pode oferecer um suporte mais eficaz aos alunos, atendendo às suas necessidades emocionais e cognitivas e garantindo uma aprendizagem mais plena e significativa.

Vale ressaltar que tanto a psicanálise infantil quanto a psicopedagogia atuam de maneira intra e interpessoal, envolvendo não apenas o paciente ou aprendente, mas também uma parceria com pais, professores e outras pessoas que desempenham papel relevante na vida do aprendente, conforme a avaliação do profissional.

Além disso, a psicopedagogia adota uma abordagem interdisciplinar, podendo ser complementada por outras áreas médicas e

terapêuticas, como neurologia, fonoaudiologia, psiquiatria e psicologia, entre outras.

A relevância deste tema está na oportunidade de os profissionais da psicopedagogia adquirirem novas ferramentas, como a caixa lúdica, jogos eletrônicos e brincadeiras sob uma perspectiva psicanalítica, capacitando-os para uma compreensão mais ampla de sua ação terapêutica. Essa pesquisa pode contribuir, ainda, para aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem dos educadores.

A psicanálise infantil vem, assim, preencher uma lacuna importante, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem do aprendente/paciente e possibilitando sua (re)integração ao contexto familiar, escolar e/ou social.

2. METODOLOGIA

Ao caminhar na trajetória da Psicopedagogia, foi vislumbrada a possibilidade de usar os fundamentos básicos da psicanálise infantil contextualizando-os à realidade da Educação Inclusiva.

Esta é realizada através de um levantamento cuidadoso de bibliografia publicada em livros e artigo. Especificamente é “um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo de conhecimento” (ANDER-EGG, 1978, p.28).

A pesquisa perpassa por alguns dos postulados de Sigmund Freud (médico e psicanalista), chegando a educadores e psicólogos como Emília Ferreiro e L.S. Vygotsky.

Tendo por finalidade pôr em contato com publicações de um determinado assunto, propiciando ao pesquisador reforçar na sua pesquisa, algumas análises ou mesmo retificar suas informações.

Depois de especificado o tema, as questões apresentadas, as hipóteses definidas, a abordagem foram predominantemente qualitativa, tendo o método de procedimento adotado o estudo teórico.

Tendo como fundamentação teórica a Psicanálise, Psicologia, Psicopedagogia, usando como teóricos os grandes mestres, tais como Sigmund Freud (1901-1931), Melanie Klein (1970; 1981), Emília Ferreiro (1999), Liev Semionovich Vygostky (1994; 2003) Arminda Aberastury (1996), entre outros.

3. BREVE HISTÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA

A Psicopedagogia remonta aos tempos mais antigos, porém, de forma mais estruturada a psicopedagogia tem as suas raízes na Europa, chegando à América do Sul com grande força, especialmente na Argentina. A literatura argentina sofreu influência da literatura francesa, onde, grandes nomes de psicanalistas se destacaram como Jacques Lacan, Maud Mannoni, Janine Mery entre outros.

Segundo Bossa (2000), a questão orgânica foi o caminho para que os educadores, terapeutas e médicos se orientassem na investigação dos problemas de aprendizagem. Por isso, o aprendente que tinha alguma dificuldade na sua aprendizagem era considerado como "anormal", devido à interpretação errônea do seu fracasso escolar. Foram os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga, que influenciou

positivamente os termos psicopedagogia na Europa. George Mauco foi o primeiro francês a fundar um centro médico - psicopedagógico e esse centro visava articular a Psicologia, Medicina, Psicanálise e a Pedagogia com o propósito de resolver as dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Ao fim do séc. XIX, a psiquiatra italiana Maria Montessori inovou ao criar um método de aprendizagem que inicialmente era aplicado às crianças com problemas de retardo mental, porém, foi identificado que esse método poderia ser estendido para todas as crianças, e o mesmo até hoje tem sido aplicados em várias escolas, inclusive no Brasil. O seu método de aprendizagem está vinculado à estimulação dos órgãos dos sentidos. Dessa maneira, a educação e a alfabetização são voltadas para o sensorial.

A chegada da Psicopedagogia no Brasil se deu por influência Argentina, tendo as psicopedagogas argentinas Sara Pain, Alicia Fernandez e Carmem Alicia Montti como as precursoras do mesmo.

Segundo Bossa, foram os trabalhos de Brandão (1983), Collares (1982) e Patto (1987), que denunciaram o descaso das autoridades brasileiras, quanto aos problemas sócio político-econômicos que de maneira direta interferem na questão educacional do ser aprendente. O que dizer então da educação inclusiva?

3.1. A PSICOPEDAGOGIA DO PONTO DE VISTA DE VÁRIOS AUTORES

Emília Ferreiro: Ferreiro é uma das precursoras, junto à Nádya Bossa, Sara Pain entre outros da psicopedagogia no Brasil. Partindo do pressuposto em que a aprendizagem da escrita e leitura não está limitada à sala de aula e de que o aprendente inicia seu processo de alfabetização antes mesmo de entrar na escola, Ferreiro e seus

colaboradores inovam ao assumir a alfabetização em uma perspectiva mais ampla: deixa de ser uma questão exclusivamente pedagógica e a mesma se explica pelas variáveis sociais, culturais, políticas e psicolinguísticas, temas esses amplamente abordados pela psicopedagogia (FERREIRO, 1999).

De acordo com Aberastury (1996, p. 68):

Quanto à educação, as contribuições da psicanálise à psicologia evolutiva tornaram possível encontrar os limites, as normas e a estabilidade no outorgamento da liberdade, adequando-os ao que já se conhece sobre maturação e desenvolvimento...A disciplina e os horários são fundamentais para que se estabeleça uma personalidade forte, pois evitam incrementos desnecessários da angústia. Essa disciplina e esses horários estabelecidos desde o primeiro momento também preparam para os que necessariamente deverão ser enfrentados na escolaridade e na vida em geral.

Melanie Klein: Klein (1981) foi considerada através da “técnica do brincar” como a criadora da teoria psicanalítica infantil. A técnica acima citada, foi desenvolvida com seus pacientes que eram crianças durante as sessões e fora considerada por ela como a **Associação Livre** praticada por seu mestre Freud nos adultos.

Segundo Klein (1981), a estrutura arcaica das emoções infantis, vindas de um período pré-verbal acompanha ao longo da fase adulta interferindo na mente desse indivíduo. Com essa nova visão do desenvolvimento infantil, Klein possibilitou o atendimento a

pacientes psicóticos, autistas e borderlines, mesmo não tendo a aprovação de Freud e outros psicanalistas da época.

Em sua interpretação, Klein escolhe a forma concreta em que a criança pensa e fala que é através do brincar e dos jogos, partindo do princípio do qual a criança esteja debaixo do domínio do inconsciente, cuja linguagem, como mostra os jogos e os sonhos, são pictóricas e concretas. Segundo a teoria kleiniana, a função precípua do analista de crianças é ir ao encontro da angústia, recebê-la e mobilizá-la e a seguir decodificar em linguagem simples o que ela demonstra, viabilizando espaço para o pensamento e a simbolização através do lúdico. O intenso prazer que as crianças sentem em seus jogos acontecem pelos mesmos trazerem gratificação de realização dos desejos e por que o brincar oportuniza o domínio da angústia.

Klein (1981, p. 31):

Advoga que a análise tem por finalidade introduzir a criança num simbolismo permitindo-lhe compreender a si mesma e ao mundo.

A criança faz a utilização dos materiais de maneira livre e o analista estará observando a maneira como a criança joga o seu estilo de jogar, como se serve do jogo.

Se quisermos realmente compreender o jogo em suas relações com o comportamento da criança durante a sessão, não devemos nos contentar em isolar o sentido de cada símbolo, muitas vezes tão impressionante.

Liev Semionovich Vygotsky: Para Vygotsky (2003), o pensamento e a fala possuem características que são comuns a ambas, como também, em dado momento ocorrem o desligamento e isso tanto no aspecto filogenético quanto no ontogenético. Vygotsky fez uso de estudos em macacos antropóides realizados por outros teóricos, os quais tentam provar a semelhança entre o homem e o macaco, no que se refere ao comportamento intelectual.

Segundo o critério da filogenia, o pensamento e a fala possuem características no ser humano diferentemente dos macacos. Ainda na filogenia o pensamento e a fala têm uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala; uma outra relação bastante interessante nesse estudo é quanto ao critério da ontogenética, pois advoga que existe no desenvolvimento da fala da criança, uma fase pré-intelectual e no pensamento uma fase pré-linguística, o qual em determinado momento essas curvas se encontram tornando o pensamento verbal e a fala racional.

Vygotsky ao realizar as suas experiências para formulação de sua teoria, levou em consideração indivíduos com a sua plena capacidade mental, pois observou que, crianças com transtornos mentais não respondiam satisfatoriamente aos testes efetuados por ele. Vygotsky afirma que a criança para ter o seu desenvolvimento intelectual precisa ter um domínio da linguagem, pois o pensamento verbal é determinado via processo histórico-cultural e tem as suas características peculiares, as quais não são encontradas de maneira natural de pensamento e fala. Para ele, o pensamento e a linguagem são um problema que está além da ciência natural e torna-se, portanto, objeto de pesquisa da Psicologia Social.

3.2. A PSICANÁLISE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A teoria psicanalítica se especializou no atendimento clínico e mesmo sendo Freud o seu autor, e dando início a análise com crianças, isso não quer dizer que a mesma metodologia venha a ser utilizada na prática psicopedagógica, porém, é possível pensar metodologias de maneira que aprendentes possam ser contemplados pelo método psicanalítico.

A Teoria do Desenvolvimento Infantil é uma das grandes contribuições da Psicanálise freudiana na visão pedagógica, onde a criança vai “organizando” a sua estrutura libidinal chegando ao ápice dessa mudança no chamado “Complexo de Édipo”. Para Freud (1974, p.225):

A psicanálise tem frequentes oportunidades de observar o papel desempenhado pela severidade inoportuna e sem discernimento da educação na produção de neuroses, ou o preço, em perda de eficiência e capacidade de prazer, que tem de ser pago pela normalidade na qual o educador insiste.

A visão freudiana para a educação e\ou educador deixa de ser o ideal, para ser o “suficientemente bom”, sendo assim, o professor deveria estar submisso à psicanálise observando os recalques que porventura estejam em sua estrutura psíquica e não venha a ser um abortivo na vida ou potencial do seu aprendente.

Uma aprendizagem significativa está envolvida numa estrutura inconsciente em que os afetos transferenciais são capazes de beneficiar ou não a aprendizagem. Diante disso, a psicanálise compreende que a educação é um modo formativo e não somente informativo. É considerando essa sua função formativa que a educação inclusiva precisa se apoiar no arcabouço de conhecimento

da psicanálise que entra como um facilitador desse processo em apoio ao ser aprendiz, ao educador e a família.

A Educação Inclusiva teve o seu início na Conferência Mundial Sobre Educação na cidade de Jomtien, na Tailândia no ano de 1990 e foi a partir desse encontro que esforços foram feitos visando alcançar várias crianças que estavam fora das escolas ou com seus direitos cessados devido as suas necessidades educacionais específicas. Foi na Espanha em 1994, através da chamada Declaração de Salamanca que a educação inclusiva com suas teorias e práticas teve o seu marco inicial e histórico, inclusive aqui no Brasil. A afirmação abaixo, é descrito o marco dessa declaração, sobre educação inclusiva: Declaração de Salamanca, 1994, p. 5 -6:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos.

A educação inclusiva é respaldada aqui no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o nº 9.394/96. Segundo Polity (2004), ao ser colocada uma política de inclusão escolar, um conjunto de fatores não podem ser ignorados em relação a dinâmica de funcionamento das famílias que têm suas crianças “diferentes”, pois, há de se entender que o confronto com a inclusão dessas crianças por si só, já é um gerador estressante.

A escola e a família são fundamentais na efetivação da educação inclusiva. A Instituição de ensino quando entende e desenvolve no seu âmbito escolar, ações voltadas para o atendimento educacional especializado, estão promovendo processos de ensino e aprendizagem inclusivos, e isso resultará numa equidade de conhecimentos juntos ao seu corpo discente e todos serão beneficiados.

Um aluno ao chegar à escola e permanecer na mesma lhe sendo assegurado por lei, vai depender muito da maneira como esse aluno vai ser recebido (acolhido) por essa escola, principalmente o mesmo sendo um aluno que possua algum tipo de necessidade educacional específica. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 17-18):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

A Educação Inclusiva tem se apresentado na contemporaneidade como uma proposta escolar viável, muito pelo engajamento de educadores, psicopedagogos, psicólogos, psicanalistas que têm visto o educar como pluralidade numa sociedade diversa onde as diferenças, sejam ideológicas, físicas, culturais ou raciais convergem para uma transformação social mais humana e equitativa. Nesse contexto, a psicanálise e a psicopedagogia oferecem importantes

contribuições para repensar as práticas educativas e ampliar o horizonte de possibilidades na escola, através de uma escuta qualificada, um espaço de acolhimento e pertencimento, formação continuada do corpo docente e demais profissionais escolares.

Porém, para que isso ocorra, é necessário que paradigmas e concepções dos educadores sejam questionados e repensados visando conceder ao aprendente um novo significado no seu aprender.

Vai ser nesse ambiente escolar em que somos diversos com igualdade de direitos e oportunidades que os novos relacionamentos serão construídos e estabelecidos, onde acontecerão a díade da aprendizagem (educador-aluno).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, compartilho a certeza de que este trabalho não esgota as possíveis contribuições da psicanálise para a educação inclusiva e que uma abordagem psicanalítica se educacional, que considere a importância do ouvir e da atenção flutuante favorece a formação de um professor atento às diversidades e às necessidades específicas de seus alunos.

A educação inclusiva não pode ser vista como fragmento da educação formal e/ou convencional, mas sim, compreendida como um todo, um processo universal educacional em que todos estão inseridos e precisam de metodologias adaptáveis para uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda. **Abordagem à Psicanálise de Crianças**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1996.
- ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da Criança**. Porto Alegre: 8ª ed., Ed. Artes Médicas, 1992.
- BASSEDAS, Eulália e Col. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. Porto Alegre: 3ª ed. ArtMed, 1996
- BOSSA, Nádya A. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: 2ª ed., ArtMed, 2000
- CABRAL, Álvaro e NICK, Eva. **Dicionário Técnico de Psicologia**. São Paulo: Edt. Cultrix, 1995
- CORRÊA, Bety Ribeiro, COUTINHO Luciana Gageiro. O brincar e o conhecer: o lugar do sujeito. **Rev. Psicopedagogia**, R.J., 41(126), 55-568,2024
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise Larousse**. Porto Alegre: ArtMed, 1995
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca–Espanha, 1994
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- FREUD, Sigmund. As perspectivas futuras da Terapêutica Psicanalítica. In: FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro, Imago, 1996.143 -156 p.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, O Mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Rio de Janeiro, Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. **Uma Neurose Infantil e outros trabalhos.** Rio de Janeiro, Imago, 1996.

KLEIN, Melanie. **Contribuições à Psicanálise.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise de Criança.** São Paulo: Ed. Mestre Jou, 3ª ed., 1981.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS. **Vocabulário de Psicanálise.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.

PINTO, Sílvia Amaral de Mello e Col. **Psicopedagogia: um portal para a inserção social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2ªed. 2004

SCOZ, Beatriz e Col. **Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional.** Porto Alegre: ArtMed, 1987

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: Uma Visão Diagnóstica dos Problemas de Aprendizagem Escolar.** Rio de Janeiro, 10ª ed., Edt. DP&A, 2004

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: edição comentada, ArtMed, 2003

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: 4ª ed., Martins Fontes, 1994.



Vilma Paula Souza dos Santos é psicopedagoga clínica e pedagoga, com especialização em análise do comportamento aplicada e deficiência intelectual, além de formação em neurociência e transtornos do desenvolvimento. Atua com atendimento a crianças, adolescentes e adultos, com abordagem individualizada, e participa de projetos voltados à inclusão e ao fortalecimento do processo de aprendizagem.

*vilma.7007@gmail.com
[@vilmasantos_psicopedagoga](https://www.instagram.com/vilmasantos_psicopedagoga)*

APRENDIZAGEM SEM IDADE: INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA EM UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL COM JOVENS E ADULTOS AUTISTAS DE BAIXA RENDA

Vilma Paula Souza dos Santos

RESUMO

Este artigo relata uma experiência de intervenção psicopedagógica com jovens e adultos de baixa renda diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), desenvolvida em uma organização social de Salvador/BA, entre 2023 e 2025, em parceria com o Projeto Social Transformação da ABPP-BA. O estudo, de abordagem qualitativa, baseou-se em observação participante, registros em diário de campo, entrevistas e análise de atividades. Os resultados apontam avanços na autonomia, comunicação e socialização dos participantes, destacando a relevância da escuta afetiva, do planejamento individualizado e da atuação interdisciplinar. Inclui depoimentos de uma mulher autista adulta verbal e da mãe de um participante não verbal, ampliando a compreensão do processo. Conclui-se que a psicopedagogia, quando aplicada com ética e sensibilidade, exerce papel transformador na vida de pessoas com TEA em diferentes fases da vida.

Palavras-chave: Psicopedagogia; Autismo. Intervenção Psicopedagógica; Inclusão; Desenvolvimento Cognitivo; Aprendizagem Adulta.

1. INTRODUÇÃO

O projeto descrito com base nas ações e atividades vivenciadas em uma organização social sem fins lucrativos criada em 2014, em Salvador/BA, dedicada a promover o desenvolvimento humano, social e profissional de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Sua missão “Onde estão e o que fazem os autistas quando crescem?” expressa a preocupação com a invisibilidade do autismo na vida adulta.

“O tema TEA ainda é pouco discutido e aprofundado, tanto no meio acadêmico quanto nas famílias. No entanto, existem muitos elementos a serem investigados, que podem desmistificar sobre o transtorno, proporcionando melhorias nas áreas da educação, saúde, políticas públicas, entre outras” (Lemos et al., 2020 apud Lopes et al., 2022:427)

Em 2019, essa organização social recebeu menção honrosa no Prêmio Innovare, em parceria com a Defensoria Pública do Estado da Bahia, pelo programa Estágio Especial, voltado à inclusão profissional de pessoas autistas.

As ações da instituição incluem oficinas de informática, culinária, fotografia, judô, design gráfico e, mais recentemente desde 2023, atendimentos psicopedagógicos voluntários em parceria com o Projeto Social Transformação, da ABPp-BA.

A proposta psicopedagógica emergiu da percepção de que, embora muitas famílias consigam apoio terapêutico para a infância, poucos serviços mantêm acompanhamento durante a vida adulta. Assim, o

projeto buscou preencher essa lacuna, oferecendo suporte cognitivo, comunicacional e emocional a jovens e adultos com TEA, numa perspectiva interdisciplinar e inclusiva.

Esse contexto ganha mais complexidade quando observamos que a população autista de baixa renda enfrenta grandes desafios no Brasil e em outros lugares, desde a falta de acesso a um diagnóstico precoce e tratamentos adequados, devido à carência de recursos e profissionais especializados, até dificuldades na inclusão escolar e no mercado de trabalho. Projetos sociais e legislações específicas buscam mitigar esses problemas, garantindo direitos e promovendo a inclusão, mas a implementação efetiva ainda é um obstáculo significativo.

Além disso, é importante ressaltar que a aprendizagem não se limita à infância. Durante muito tempo, a psicopedagogia concentrou seus esforços no atendimento de crianças em idade escolar, mas atualmente seu campo de atuação se estende também aos adolescentes, jovens, adultos e idosos. Essa ampliação é especialmente relevante quando falamos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que muitas vezes continuam enfrentando desafios de aprendizagem e comunicação ao longo de toda a vida, onde o papel do psicopedagogo é investigar os fatores que dificultam o aprendizado e propor estratégias que favoreçam a construção do conhecimento e a autonomia, envolvendo desde a adaptação de métodos pedagógicos e recursos visuais até o uso de tecnologias assistivas e intervenções em parceria com outras áreas, como a fonoaudiologia ou a análise do comportamento.

Segundo Fonseca (2008:527) para aprender, devemos considerar vários fatores, que vão se edificando desde o desenvolvimento

motor, passa pela experiência pré-verbal e atinge posteriormente o desenvolvimento perceptivo, psicomotor, organizando o desenvolvimento cognitivo.

1.1 QUESTÃO NORTEADORA:

Este relato busca responder à seguinte indagação: de que forma a intervenção psicopedagógica contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social de jovens e adultos autistas de baixa renda atendidos por uma organização social? A reflexão parte da compreensão de que a psicopedagogia, ao atuar de forma interdisciplinar, tem potencial de promover não apenas avanços no campo da aprendizagem, mas também no fortalecimento da autonomia e das interações sociais, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

1.2 OBJETIVO GERAL:

O objetivo deste estudo é relatar a experiência de intervenção psicopedagógica realizada com adultos autistas que apresentam diferentes níveis de suporte, evidenciando as estratégias utilizadas, os avanços alcançados e os aprendizados decorrentes desse processo. A proposta se insere em uma perspectiva inclusiva, que reconhece o potencial de desenvolvimento ao longo de toda a vida e valoriza a singularidade de cada participante.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

O primeiro objetivo é descrever o processo de planejamento e execução das intervenções psicopedagógicas, detalhando as etapas, os recursos empregados e os critérios de adaptação das atividades conforme o perfil e as necessidades de cada pessoa. Essa descrição

busca revelar o caráter dinâmico e personalizado do trabalho psicopedagógico no contexto do autismo adulto.

O segundo objetivo é analisar os efeitos observados na autonomia, na comunicação e na socialização dos participantes, compreendendo de que modo as práticas implementadas contribuíram para ampliar repertórios cognitivos, expressivos e relacionais. A análise considera tanto os avanços mensuráveis quanto as transformações sutis do cotidiano — aquelas que se refletem no modo de agir, interagir e se perceber no mundo.

O terceiro objetivo consiste em relatar as percepções da pessoa autista e de sua genitora sobre o processo, valorizando a escuta sensível e o olhar participativo como fontes legítimas de avaliação e construção de sentido. Essa escuta reforça o compromisso ético da psicopedagogia com o sujeito e sua rede afetiva, reconhecendo o aprendizado como experiência compartilhada.

Por fim, busca-se refletir sobre os desafios e as perspectivas futuras da psicopedagogia no contexto do autismo adulto, destacando a importância de políticas públicas, formação continuada e abordagens inovadoras que considerem as particularidades dessa população. A reflexão aponta para a necessidade de ampliar o campo de atuação da psicopedagogia, integrando-a às práticas interdisciplinares voltadas à inclusão, dignidade e protagonismo das pessoas autistas em todas as fases da vida.

2. CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 LOCAL E PÚBLICO ATENDIDO

A organização social atende atualmente 36 jovens e adultos diagnosticados com TEA, com idades entre 18 e 40 anos. A maioria reside em bairros periféricos de Salvador e pertence a famílias de baixa renda. A instituição funciona como um espaço de convivência e aprendizagem, oferecendo oficinas, atendimento psicopedagógico, com psicopedagogos voluntários, associados à ABPp-Ba, supervisionados por Pp. Titular, com apoio de voluntários especializados.

2.2 PARTICIPANTES DO RELATO

Para este estudo, foram acompanhados quatro aprendizes adultos, representando diferentes níveis de suporte. Um caso especial foi o de um homem autista não verbal (nível 3), com forte comprometimento motor e hipersensibilidade sensorial. Outro destaque foi o acompanhamento de uma mulher autista verbal (nível 1), cuja entrevista complementa a análise. Além desses, as percepções da mãe do participante não vocal foram incorporadas como eixo interpretativo da experiência.

As perguntas podem se multiplicar infinitamente, claro, como para qualquer quer pessoa – autista ou não. Todos somos indivíduos, todos temos uma série de hábitos, capacidades, preferências, limitações. [...] As diferenças nos tornam indivíduos [...]”. Grandin (2016:15)

Nesse universo observa-se que cada aprendiz traz desafios, principalmente pelo fato que já são adultos e já passaram pelas fases do desenvolvimento, com diferentes janelas de oportunidades, onde investimos na plasticidade, que é a capacidade do cérebro ou mente de se adaptar, mudar e se moldar em resposta a estímulos ou desafios, uma vez que nos deparamos com situações complexas, tais como a ecolalia, pouca fala, praxia motora da fala, letra desorganizada, e falta de atendimento profissional tais como de psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacional, entre outros fatores.

Segundo Boralli (2014.23), nenhum profissional tem mais ou menos valor do que o outro. Todos, sem exceção, na área do autismo e outros atrasos do desenvolvimento, têm igual responsabilidade e participação.

2.3 METODOLOGIA

Adotou-se uma abordagem qualitativa e descritiva, ancorada na observação participante e no registro reflexivo contínuo em diário de campo.

Os instrumentos utilizados foram:

- Anamnese com a genitora;
- Análise das produções dos aprendizes (desenhos, escrita, expressões corporais e respostas orais e escrita);
- Registro audiovisual de atividades, com consentimento;
- Reuniões de equipe para discussão de casos, revisão de estratégias e supervisão.

- O processo analítico envolveu triangulação de dados, articulando percepções da equipe, falas dos sujeitos e resultados observados nas atividades.

3. A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A intervenção psicopedagógica desenvolvida na organização social teve como eixo a valorização das potencialidades individuais, respeitando o ritmo, as preferências e as formas de expressão de cada participante.

O trabalho iniciou-se com uma avaliação diagnóstica ampliada, considerando aspectos cognitivos, comunicacionais, motores, emocionais e sociais.

As atividades incluíram:

- Exercícios de linguagem com apoio visual;
- Jogos simbólicos e de raciocínio lógico;
- Produção artística como meio de expressão subjetiva;
- Técnicas de estimulação motora fina com massinha e argila;
- Uso do sussurrofone para autocorreção auditiva da fala;
- Escrita dirigida em contextos funcionais (listas, pequenos bilhetes e nomes).

O vínculo afetivo foi o ponto de partida. O olhar psicopedagógico foi guiado por princípios da mediação vygotskiana, da afetividade piagetiana e da perspectiva humanista de Weiss (2007:17.19), que propõe o diagnóstico como processo de compreensão e não de rotulação.

Durante o processo, cada conquista era celebrada — desde o simples contato visual, até a emissão de uma palavra. Essa

valorização do micro avanço se mostrou decisiva para a manutenção da motivação e para o envolvimento das famílias. Essa descoberta foi um ponto de virada no processo de intervenção. Segundo Weiss (2007:31) todo diagnóstico é em si uma investigação, uma pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a uma conduta esperada. Com isso mostra como foi importante as observações feitas com um olhar sensível pelo que não foi dito e sim demonstrado.

O diagnóstico psicopedagógico não deve ser um instrumento de rotulação, mas sim um processo de compreensão da singularidade do sujeito, respeitando sua história, seus afetos e sua forma de aprender.” (Weiss, 2007, p. 18)

Além das estratégias mencionadas, foram introduzidos dois instrumentos simples e ao mesmo tempo bastante eficazes, que tiveram papel importante no processo de intervenção: o sussurrofone e a prancheta inclinada. Como demonstrado na Figura 1, o sussurrofone — um pequeno tubo em formato de “U” que direciona a voz do próprio usuário diretamente ao ouvido — foi utilizado durante a aplicação do método fônico, auxiliando na percepção auditiva dos sons das letras e sílabas. Esse recurso favoreceu a melhoria consistente da fala e o reconhecimento fonêmico, aspectos fundamentais para a construção da leitura funcional e da comunicação verbal. A Figura 2 ilustra a prancheta inclinada, que foi incorporada às atividades de leitura e escrita, com a finalidade de contribuir para o alinhamento postural e para o posicionamento correto dos olhos e das mãos. Essa adequação ergonômica facilitou a coordenação motora fina e reduziu a fadiga durante as tarefas, tornando o processo mais confortável e produtivo. Apesar de simples, essas ferramentas tiveram impacto

direto na evolução do participante, tornando a experiência de aprendizagem mais acessível e significativa.



Figura 1 – Sussurrofone

Fonte: Arquivo pessoal (2023)



Figura 2 – Exemplo de prancheta inclinada utilizada em atividades de leitura e escrita

feita por uma aprendiz do projeto.

A cada pequeno avanço reforços positivos eram oferecidos, respeitando seus interesses e preferências. Com o tempo, o jovem passou a demonstrar maior envolvimento nas atividades e reagiu verbalmente a estímulos simples. Esse progresso, embora gradual, representou conquistas significativas para ele e para sua família.

4. NARRATIVAS DA EXPERIÊNCIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.1 CASO DO PARTICIPANTE NÃO VERBAL

O participante, homem de 35 anos, iniciou as sessões em silêncio absoluto, com movimentos repetitivos e sem contato visual na sala. Após a terceira semana, aceitou tocar materiais novos e, gradativamente, passou a reagir a estímulos auditivos.

Ao explorar letras móveis, percebeu-se que ele compreendia símbolos escritos e conseguia reproduzir palavras simples. Essa descoberta foi um divisor de águas.

Com o uso de pranchas de comunicação e apoio fônico, ele começou a escrever frases curtas, associando imagens a palavras. Pouco a pouco, a comunicação funcional emergiu.

A intervenção combinou rotina estruturada, estímulo positivo e tempo emocionalmente seguro, até que ele se engajasse espontaneamente nas atividades. O olhar psicopedagógico não se restringiu ao treino cognitivo, mas abraçou a singularidade de seu modo de aprender, transformando limitações em possibilidades.

O momento mais marcante do processo ocorreu ao final de um dos ciclos de intervenção, quando ele conseguiu responder verbalmente

a perguntas básicas e expressar desejos usando a escrita. Uma atividade simples, que consistia em escrever o que gostaria de fazer nas férias, foi possível avaliar que se tornou um símbolo de sua evolução. O caderno entregue à mãe, com frases sobre o que queria comer, onde gostaria de ir e o que desejava fazer, representou muito mais do que um exercício: foi o início de um novo canal de comunicação aberto entre eles.

Esse episódio teve forte impacto emocional na família, que pela primeira vez ouviu novamente sua voz depois de muitos anos e descobriu que ele desejava se comunicar — apenas não encontrava meios eficazes para isso. A partir desse ponto, ele passou a participar também de sessões de fonoaudiologia e a ampliar gradativamente seu repertório verbal.

Ao final de dois anos de acompanhamento, os resultados foram expressivos. O jovem apresentou avanços em diversas áreas:

- Comunicação verbal: ampliou o vocabulário e passou a utilizar palavras simples em contextos adequados.
- Autonomia: demonstrou maior iniciativa em atividades cotidianas e participação nas decisões familiares.
- Socialização: passou a interagir com outros participantes do projeto e a participar de jogos em grupo.
- Expressão emocional: mostrou-se mais tranquilo, reduziu comportamentos autoagressivos e encontrou novas formas de se expressar.

Segundo Boralli (2014:49) diante de tudo isso, é muito difícil pensar que o autista não pensa, talvez os canais sejam diferentes, mas o fato é que existem. Acreditar nisso é o primeiro passo para proporcionar ao autista uma educação que lhe proporcione um desenvolvimento

efetivo e que garanta a possibilidade de tornar-se “pessoa” autônoma e independente.

4.2 VOZES DO AUTISMO: ENTREVISTA COM A GENITORA

Para compreender o impacto do processo sobre a família, foi realizada uma conversa reflexiva com a mãe do participante não vocal. A seguir, o relato em primeira pessoa:

“Sou mãe de um homem de 35 anos autista e as principais dificuldades enfrentadas na vida adulta da pessoa autista são pela falta de terapeutas especializados no atendimento à pessoa autista adulta. Quando menciono a idade do meu filho, muitos profissionais dizem que só atendem crianças. Essa é uma das grandes barreiras que enfrentamos, além dos preconceitos e da falta de respeito aos direitos que deveriam ser garantidos.

Se meu filho tivesse recebido acompanhamento terapêutico desde cedo, acredito que estaria mais desenvolvido. Ele nunca teve tratamento fonoaudiológico contínuo. Quando criança, passou por uma avaliação com uma fonoaudióloga, que constatou que ele não emitia sons e, por isso, interromperam o atendimento. Mas em casa ele fazia sons, estava na faixa dos dois a quatro anos. Hoje, ele verbaliza o “sim”, compreende tudo e entende todos os comandos.

O primeiro diagnóstico foi feito na APAE, que nos encaminhou para a Associação de Amigos do Autista da Bahia (AMA), onde morávamos na época. Foi lá que ele foi alfabetizado e teve muito apoio.

Ele voltou à terapia fonoaudiológica depois que a psicopedagoga começou a atendê-lo e me orientou a procurar uma fonoaudióloga, pois ele estava demonstrando o desejo de verbalizar. Já falava algumas palavras simples como “mãe”, “oi”, “pai”... Então começou a terapia aqui mesmo na instituição e ficou super empolgado, realizando todos os exercícios e mostrando progresso.

Infelizmente, neste ano de 2025, a fonoaudiologia não faz mais parte do projeto, e ele ficou novamente sem acompanhamento. Esses são os desafios que enfrentamos na vida adulta. Eu sou a porta-voz dele, estamos sempre juntos em tudo. Sou o seu porto seguro. Já estou com uma idade mais avançada e tenho problemas de saúde, mas sigo firme por ele.

Quando a organização social surgiu, achei que seria só mais uma tentativa, mas o que encontrei foi acolhimento. Pela primeira vez, senti que meu filho era olhado com respeito. A psicopedagoga o observava sem pressa, com carinho e curiosidade.

No início, ele era muito tímido e não aceitava participar de atividades, principalmente de escrita. Hoje, depois de três anos de atendimento, ele desenvolveu muito na interação social, tanto com a família quanto em passeios. Está mais comunicativo e autônomo nas atividades da vida diária.

A psicopedagoga veio para somar e ajudou bastante. Ele até começou a frequentar aulas de música e está tocando teclado.

O momento mais emocionante foi quando ele leu a palavra “mãe”. Meu coração acelerou ao ouvir a voz do meu filho de 35 anos. A voz dele estava diferente, mais firme. Hoje, quando ligo para minhas amigas, chamo ele para dar “oi” e dizer o nome delas — é uma alegria enorme para todos nós. Ele está mais participativo em casa e no projeto.”

Esse depoimento ilustra o poder transformador da prática psicopedagógica também na dimensão familiar. O processo terapêutico se estende à casa, ao afeto, ao modo como o sujeito é compreendido. A mãe passa de expectadora a coautora do desenvolvimento do filho, fortalecendo vínculos e crenças positivas na aprendizagem.

4.3 VOZES DO AUTISMO: ENTREVISTA COM A MULHER AUTISTA ADULTA (NÍVEL 1, VERBAL)

1. Como é ser uma pessoa autista adulta?

“Recebi meu laudo aos 21 anos. Foi um alívio e, ao mesmo tempo, um desafio. Entender que não sou ‘esquisita’, mas diferente, me deu força. O autismo me fez olhar o mundo de um jeito próprio, mas também me cansa. Às vezes, mascarar o autismo para caber nos lugares é exaustivo.”

2. Quais são as maiores dificuldades hoje?

“Manter o foco no que gosto, ter coragem de viver da arte, lidar com o cansaço mental e com as pessoas que não entendem minhas pausas. Também luto contra a ansiedade e a sensação de que preciso explicar tudo o tempo todo.”

3. E o que a psicopedagogia pode oferecer a você?

“Organização, motivação e um olhar que me ajuda a entender meus próprios processos. Quando percebo que há um método e alguém que acredita em mim, consigo colocar as ideias em prática.”

4. O que você espera do futuro?

“Quero autonomia, quero viver da arte e continuar aprendendo. Acredito que posso, mesmo que o caminho seja mais lento. O importante é não desistir.”

Esse testemunho é valioso por revelar a dimensão subjetiva da aprendizagem — o autoconhecimento como motor da evolução. Mostra também o quanto a psicopedagogia se torna uma aliada na construção de identidade e autoestima, indo além da técnica: ela se torna uma ponte entre o eu e o mundo.

5. REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS

A experiência vivida na organização social reforça a ideia de que a aprendizagem não possui limite de idade. A psicopedagogia, quando orientada por princípios éticos e fundamentada em metodologias baseadas em evidências, pode transformar realidades e devolver às pessoas o prazer de aprender.

Autores como Fernández (1991) e Boralli (2014) defendem que o psicopedagogo é um mediador entre o sujeito e o conhecimento, papel que exige escuta sensível, empatia e criatividade. No contexto do autismo adulto, essas competências tornam-se ainda mais essenciais, uma vez que o processo de aprendizagem envolve dimensões emocionais, sociais e funcionais da vida.

A interdisciplinaridade também se mostrou indispensável. A atuação conjunta com fonoaudiólogos e psicólogos ampliou os resultados, permitindo abordagens mais completas e personalizadas.

Em síntese, a intervenção demonstrou que cada conquista, por menor que seja representa um avanço significativo na construção da autonomia e na ampliação da participação social.

6. CONSIDERAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS

A experiência vivida na organização social reafirma que a aprendizagem não tem idade, e que o autismo adulto é um território fértil de descobertas e possibilidades. Cada sessão revelou que, quando há escuta, respeito e constância, o aprendizado floresce, mesmo em meio às limitações.

A psicopedagogia se mostrou mais que uma prática educativa, revelou-se um ato de esperança, de reconstrução da confiança do sujeito em si mesmo. Os avanços observados, que vão desde a

emissão de sons à escrita de bilhetes, passando pela escuta tímida à fala espontânea, são conquistas que representam muito mais que resultados técnicos: são expressões de vida, de reencontro e pertencimento.

A investigação teórica mostrou que a psicopedagogia, ao longo de sua história, passou de uma atuação essencialmente clínica e corretiva para uma abordagem mais ampla, interdisciplinar e centrada no indivíduo. Atualmente, ela se apresenta como um campo capaz de promover mudanças reais na vida das pessoas, indo além do ensino formal e atuando diretamente na construção da autonomia, na expressão e na ampliação da participação social. Esse papel torna-se ainda mais relevante diante dos desafios enfrentados por pessoas com TEA, que muitas vezes chegam à vida adulta com lacunas significativas em sua trajetória de desenvolvimento.

O olhar maternal e o depoimento da mulher autista revelam o impacto dessa intervenção também fora do espaço terapêutico. Eles mostram que o trabalho psicopedagógico alcança dimensões emocionais e simbólicas, tocando naquilo que é mais humano: o direito de aprender e de ser compreendido.

Ao planejar intervenções eficazes e personalizadas, que indicam e analisam caminhos, faz com que potencialize os resultados do trabalho psicopedagógico. A combinação dessas áreas, como demonstrado, é capaz de promover transformações que vão muito além do campo terapêutico, impactando diretamente a comunicação, a autonomia e a qualidade de vida.

O relato apresentado foi a expressão mais concreta dessa transformação. Ao acompanhar o processo de desenvolvimento de um jovem adulto não falante, observou-se que a leitura e a escrita,

quando utilizadas como instrumentos de inclusão, foram capazes de abrir canais de comunicação antes inexistentes. Pequenas conquistas tais como pronunciar palavras simples, escrever desejos ou interagir com outras pessoas, tornaram-se marcos de um processo de evolução que envolveu não apenas habilidades cognitivas, mas também emocionais e sociais. Cada nova observação foi resultado de um trabalho construído com paciência, escuta ativa, empatia e respeito ao tempo do aprendiz.

Essa experiência reforçou a convicção de que a psicopedagogia não tem como meta “normalizar” comportamentos ou apagar as diferenças, mas sim busca devolver voz, dar significado às experiências e possibilitar que o sujeito se reconheça como parte ativa do mundo ao seu redor.

Do ponto de vista institucional, a experiência indica a urgência de políticas públicas voltadas à vida adulta autista. Pouco se fala em aprendizagem contínua e inclusão profissional após os 18 anos, o que reforça o papel de projetos como a organização social e o Transformação como modelos replicáveis.

6.1 PERSPECTIVAS FUTURAS

A continuidade deste projeto aponta para reflexões importantes que devem orientar futuras ações e pesquisas:

Como sustentar intervenções de longo prazo? É necessário construir modelos de financiamento e parcerias que garantam a manutenção das práticas, sem depender exclusivamente do voluntariado.

Como ampliar o alcance da psicopedagogia no TEA adulto? Investir em formação continuada e especialização de profissionais capazes de atuar em contextos clínicos, institucionais e sociais.

Como incluir a voz da pessoa autista nas decisões e avaliações? O protagonismo deve ser princípio ético e metodológico.

Como apoiar famílias que envelhecem junto com seus filhos autistas? Estratégias de suporte emocional, orientação e rede de apoio precisam ser permanentes.

E como transformar o olhar da sociedade? Divulgar relatos como este é parte do processo: cada história contada é uma semente de conscientização. O futuro da psicopedagogia, nesse campo, está em humanizar os dados e dar rosto às estatísticas, reconhecendo cada sujeito em sua singularidade. Mais que ensinar, trata-se de revelar potencialidades adormecidas e devolver o prazer de aprender, a qualquer tempo da vida. A trajetória vivida na organização social mostra que quando há compromisso, sensibilidade e método, o aprendizado emerge. A psicopedagogia é, portanto, um território onde ciência e afeto se encontram.

E, como toda boa aprendizagem, o que começou como um relato termina como convite: que outras instituições e profissionais se inspirem, e que mais pessoas com autismo possam viver plenamente o direito de aprender e de serem vistas em sua totalidade.

7. CONCLUSÃO

Este relato defende a ideia de que, com estratégias adequadas, parcerias interdisciplinares e intervenções fundamentadas em evidências, é possível oferecer às pessoas com TEA em todo o

espectro de vida, caminhos reais de inclusão, comunicação e autonomia, entendendo que a psicopedagogia, através de uma abordagem integral, personalizada e focada no potencial de cada indivíduo, tem o poder de transformar vidas ao "descongelar" padrões rígidos, estimular a criatividade, promover a autonomia e resgatar o prazer de aprender, impactando positivamente não apenas o aprendente, mas todo o seu entorno.

Esta pesquisa também representou uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A vivência proporcionada pelo estudo de caso e pelo aprofundamento teórico reafirmou a importância de um olhar humano, individualizado e ético no processo educativo. Constatamos assim que o verdadeiro impacto da psicopedagogia está na capacidade de transformar vidas e de mostrar que o aprendizado não tem limitações, ou seja, ele acontece sempre que alguém acredita no potencial do outro.

E mais do que isso: é possível ajudá-las a contar suas próprias histórias — não apenas com palavras ou frases, mas com oportunidades, dignidade e pertencimento.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. M. **Práticas psicopedagógicas e mediação da aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

BORALLI, S. **Autismo e desenvolvimento: um olhar multidisciplinar**. São Paulo: Summus, 2014.

BORALLI, E. R. M. Olhares e saberes educacionais da Associação dos Amigos da Criança Autista – AUMA: limites e possibilidades em uma perspectiva interdisciplinar. 2014. 210 f. **Dissertação**

(Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/21082/2/Eliana%20Rodrigues%20Boralli%20Mota.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GRANDIN, T. **O autismo e as diferenças: compreendendo o espectro e valorizando a singularidade**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2016.

LOPES, D.A.; TELASKA, T. dos S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, v.39, 120 ed., p. 427, 2022

MOMO, M. **Análise do comportamento aplicado ao Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Memnon, 2018.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEISS, M. **Diagnóstico e compreensão psicopedagógica**. São Paulo: Vozes, 2007.