ISSN 0103-8486

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA

www.revistapsicopedagogia.com.br

VOLUME 43 • Nº 131 • 2026

EDITORIAL / EDITORIAL

A Psicopedagogia e as transformações sociais e tecnológicas: Integridade científica como condição para inovação

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

Ansiedade matemática e microagressões em docentes do Ensino Fundamental I

A atuação do psicólogo escolar na perspectiva sistêmica

Intervenção motora para crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

Processos de escolarização de imigrantes venezuelanos em Porto Velho/RO: Percepções de pais e professores

Psicopedagogia escolar e avaliação: Os resultados de uma pesquisa-ação

Direito à aprendizagem no Ensino Superior: Potencialização, prevenção e intervenção psicopedagógica

Sintomas de depressão em adolescentes gestantes e sua associação com a gravidez não planejada

Fluência leitora no 4º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto

Proposta de diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" para escolares com déficits linguísticos

ARTIGOS DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

Saúde da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica integradora entre educação e saúde

Crianças com PEA: Benefícios da IPI - Revisão integrativa da literatura

Família e Transdisciplinaridade no Autismo: Uma Revisão Integrativa da Literatura

Como avaliar funções executivas em crianças pequenas? Uma revisão sistemática do cenário brasileiro

Reabilitação neuropsicológica nas funções executivas de crianças com TDAH: Ênfase na memória de trabalho

Desenvolvimento de *soft skills* na formação acadêmica: Uma revisão de literatura

Hardiness e Psicologia da Saúde: Contribuições para a saúde do estudante universitário

Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita: Revisão sistemática

Psicopedagogia, alfabetização e letramento infantil: Entre letras e sentidos

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

Alfabetização de uma criança autista durante a pandemia da covid-19: Mediação materna e saberes experienciados

Oficina de inteligência emocional para estudantes universitários

INDEXADA NAS BASES DE DADOS

LILACS | Clase | Edubase| Bibliografia Brasileira de Educação

Latindex | Catálogo Coletivo Nacional | INDEX PSI | DBFCC | PEPSIC

ABPp NO BRASIL

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Conj. 11 - CEP: 05405-000 - São Paulo - SP
Telefone: (11) 3085-2716
www.abpp.com.br
atendimento.secretaria@abpp.com.br

Acesse a revista na íntegra:
www.revistapsicopedagogia.com.br

COMPOSIÇÃO BRASIL - UNIDADES AFILIADAS

Sede Nacional - SP

Presidente: Monica Pagel Eidelwein
Vice-Presidente: Márcia Alves Affonso
Rua Teodoro Sampaio, 417 Conj. 11 - Pinheiros - São Paulo - SP - CEP: 05405-000

UNIDADES AFILIADAS DA ABPp EM TODO BRASIL

Triênio 2026 / 2028

ABPp SEÇÃO BAHIA - BA
Presidente: Sandra Ribeiro Bastos Silveira
Vice-presidente: Sandra Regina Rocha dos Santos
Endereço: Av. Tancredo Neves, 939, Edifício Esplanada Tower, Sala 602
Caminho das Árvores - Salvador - BA CEP: 41820-021

ABPp SEÇÃO CEARÁ
Presidente: Cláudia Barbosa de Menezes Morais
Vice-presidente: Suiany Queiroz Maia
Endereço: Rua Nogueira Acioli, nº 1505, Fortaleza - CE - CEP: 60.110-140

ABPp SEÇÃO DISTRITO FEDERAL
Presidente: Carina Messias
Vice-presidente: Maria Lucia Martins Salum Vasques
Endereço: SHCN CL QUADRA 102 BLOCO D, SALA 110, BRASILIA, DF - 70722-540

ABPp SEÇÃO GOIÁS
Presidente: Ângela Lúcio Porto
Vice-presidente: Juzabete Terezinha Borges Pessôa
Endereço: Av. 85, 684, sala 207 - Ed. Eldorado Center - Setor Oeste CEP: 74120-090 - Goiânia - GO

ABPp SEÇÃO MINAS GERAIS
Presidente: Cláudia Márcia Simões Vieira Menezes
Vice-presidente: Regina Coeli Barroso Simões
Endereço: Av. do Contorno, 2333-sala 401-Floresta - CEP: 30.110.009 - BH - MG

ABPp SEÇÃO PARÁ
Presidente: Frank de Sousa Santos
Vice-Presidente: Edna Toti Amaro da Silva
Endereço: Trav. 3 maio, 1218 Sl 105- Ed. Alpha Center Bairro: São Bráz - CEP: 66.660-600
Belém - PA

ABPp SEÇÃO PARANÁ
Presidente: Marcia Cristina Pinheiro Bertoldi
Vice- Presidente: Regina Bonat Pianovski
Endereço: Rua Ubaldino do Amaral, 927 - Alto da XV - Curitiba/ PR - CEP: 80.045-080

ABPp SEÇÃO PERNAMBUCO
Presidente: Fernanda de Oliveira Lima Nascimento
Vice-presidente: Márcia Jakeline Lopes da Silva
Rua da Angustura, 126 / Sala 808 Aflitos - CEP. 52050-340 - Recife - PE

ABPp SEÇÃO PIAUÍ
Presidente: Elisângela da Silva Fernandes
Vice-presidente: Benilde Ferreira de Assunção Farias
Endereço: Rua Santa Luzia, 1453- Centro/sul - Teresina - PI - CEP: 64001400

ABPp SEÇÃO RIO GRANDE DO NORTE
Presidente: Suely X. Oliveira de Brito
Vice-Presidente: Fábia Werlang Góis
Endereço: Av. Engenheiro Roberto Freire, nº 1.178, bairro Capim Macio, Natal - RN - CEP: 59082-095

ABPp SEÇÃO RIO GRANDE DO SUL
Presidente: Rosanita Moschini Vargas
Vice-presidente: Lilian Flores
Sede: Av. Venâncio Aires, 1119, sala 09 - Bonfim- Porto Alegre/RS - CEP: 90520-000

ABPp SEÇÃO RIO DE JANEIRO
Presidente: Cassia Regina Teixeira
Vice-presidente: Adriano Faria
Endereço: Av. Nossa Senhora de Copacabana, 861, sala 302 - Copacabana
CEP: 22.060-001
Rio de Janeiro - RJ

ABPp SEÇÃO SANTA CATARINA
Presidente: Maristela Trentini
Vice-Presidente: Cleonice Zanluca

ABPp SEÇÃO SÃO PAULO
Presidente: Paula Roberta Martins Fernandes de Castro Santos
Vice-presidente: Wylma Espinheira Teixeira Ferraz
Endereço: Rua Joel Jorge de Melo, 75, Sala 01 - Vila Mariana - CEP: 04128-080

ABPp SEÇÃO SERGIPE
Presidente: Samara Alves Santana Costa
Vice-presidente: Cilene Marques de Oliveira Freire
Endereço: G&D COWORKING- Rua Frei Paulo, 181 - Sala 3
Centro - Aracaju - Sergipe - CEP: 49015-260

ABPp NÚCLEO ESPÍRITO SANTO
Presidente: Patrícia Celeste Gomes
Vice-presidente: Laís Carla Simeão da Silva Santos
Endereço: Av. Nossa Senhora da Penha,1495 Sl 504-A Ed. Corporate Center-Santa Lúcia
CEP: 29.056-905. Vitória/ES

ABPp NÚCLEO MARANHÃO
Presidente: Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco
Vice-presidente: Eduarda Sampaio Oliveira
Endereço: Rua Inácio Xavier de Carvalho nº 604-A. Bairro São Francisco,
CEP: 65076-360, São Luís - MA.

ABPp NÚCLEO PARAÍBA
Presidente: Ana Cristina Batista de Sousa
Vice-presidente: Suenia Lopes Cruz de Farias
Endereço: Av. Governador Argemiro 210, Jardim Oceania. Caixa Postal 110, sala 001,
João Pessoa/PB - CEP: 58037-030

ABPp NÚCLEO SUL MINEIRO
Presidente: Juliana Aparecida Fontes
Vice-presidente: Maria Cristina Ribeiro Reis

ISSN 0103-8486

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE
PSICOPEDAGOGIA

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Conj. 11 - CEP: 05405-000 - São Paulo - SP
Telefone: (11) 3085-2716
www.abpp.com.br
atendimento.secretaria@abpp.com.br
Acesse a revista na íntegra:
www.revistapsicopedagogia.com.br

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Periodicidade: quadrimestral

Rev. Psicopedagogia v. 43, edição 131, Maio-Agosto 2026

Editoria

LUCIANA BARROS DE ALMEIDA (Goiânia/GO)
Editora Responsável Revista Psicopedagogia 2020-2022 / 2023-2025 / 2026-2028
Pontifícia Universidade Católica Goiás
https://orcid.org/0000-0001-7099-4686
http://lattes.cnpq.br/6712133520716370
publicacao@abpp.com.br
luciana.abpp@uol.com.br

Conselho Executivo de Política Editorial

Maria Irene Maluf (São Paulo/SP)
Editora Chefe Revista Psicopedagogia 2003/2016
https://orcid.org/0000-0002-1971-1609
http://lattes.cnpq.br/3473451411716203

Débora Silva de Castro Pereira (Salvador/BA)
Editora Chefe Revista Psicopedagogia 2017/2019
http://lattes.cnpq.br/3250683335626509

Mônica Pagel Eidelwein (Porto Alegre/RS)
https://orcid.org/0000-0001-8310-3547
http://lattes.cnpq.br/7665093988657397
Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo – Secretaria de Educação - Aposentada
Universidade Feevale / Universidade LaSalle
Presidente da ABPp Nacional – 2026-2028

Comitê Editorial Nacional

Adriana de Andrade Gaião e Barbosa (João Pessoa/PB)
https://orcid.org/0000-0002-5755-1095
http://lattes.cnpq.br/8334055605623871
Universidade Federal da Paraíba

Altina Abadia da Silva (Catalão/GO)
https://orcid.org/0000-0002-7496-5556
http://lattes.cnpq.br/1043482800761732
Universidade Federal de Catalão

Ana Catharina Mesquita de Noronha (Belo Horizonte/MG)
https://orcid.org/0000-0001-8696-1328
http://lattes.cnpq.br/5004219848011340
Universidade do Estado de Minas Gerais

Ana Claudia Paula do Carmo (Boa Vista/RR)
http://lattes.cnpq.br/4863622984301813
Universidade Federal de Roraima

Ana Cristina Gonçalves de Abreu (Alfenas/MG)
https://orcid.org/0000-0003-0943-9362
http://lattes.cnpq.br/0338399395432139
Universidade Federal de Alfenas/MG.

Andréa Aires Costa (Fortaleza/CE)
http://lattes.cnpq.br/4105497188319857
Unichristus (professora convidada)
Universidade Estadual do Ceará (professora convidada)

Anita Lilian Zuppo Abed (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/2403680766237079
https://orcid.org/0000-0002-9345-9691
Centro Universitário São Camilo

Beatriz Judith Lima Scoz (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-6031-5894
http://lattes.cnpq.br/2403680766237079
Instituto Sedes Sapientiae

Bianca Arruda Manchester de Queiroga (Recife/PE)
https://orcid.org/0000-0001-5081-924X
http://lattes.cnpq.br/5733325908581489
Universidade Federal de Pernambuco

Carlos Roberto Jamil Cury (Belo Horizonte/MG)
https://orcid.org/0000-0001-5555-6602
Pontifícia Universidade Católica - Minas

Carmen Silvia Torres de Carvalho (São Paulo/SP)
Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano
MBA em Gestão e Empreendedorismo Social pela FIA.

Carolina Toledo Piza (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-1001-7362
Universidade Presbiteriana Mackenzie (professora convidada)

Cíntia Alves Salgado Azoni (Natal/RN)
https://orcid.org/0000-0003-2175-9676
http://lattes.cnpq.br/4935645902363577
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Clariane do Nascimento de Freitas (Santa Maria/RS)
https://orcid.org/0000-0003-0732-3120
http://lattes.cnpq.br/6511086537521006
Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS
UFSM - Membro de Grupo de Pesquisa

Elaine Milmann (Porto Alegre/RS)
https://orcid.org/0000-0002-6212-5955
http://lattes.cnpq.br/1372772596378399
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote (Teresina/PI)
https://orcid.org/0000-0001-6918-0992
http://lattes.cnpq.br/5914581981003222
Universidade Estadual Piauí

Elizeu Macedo Coutinho (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0003-1412-3450
http://lattes.cnpq.br/0683719309513445
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Eloísa Quadros Fagali (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/9799105516761664
Instituto Sedes Sapientiae

Evelise Maria Labatut Portilho (Curitiba/PR)
https://orcid.org/0000-0003-4557-0130
http://lattes.cnpq.br/3692153936729463
Pontifícia Universidade Católica Paraná

Fabiane Romano de Souza Bridi (Santa Maria/RS)
https://orcid.org/0000-0002-8727-851X
http://lattes.cnpq.br/8914947342465602
Universidade Federal de Santa Maria

Fabrício Santos Dias de Abreu (Brasília/DF)
https://orcid.org/0000-0003-3055-5704
http://lattes.cnpq.br/5850943026310703
Centro Universitário Estácio de Brasília
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Francisco Rosa Neto (Florianópolis/SC)
https://orcid.org/0000-0003-1670-024X
http://lattes.cnpq.br/2070247575633445
Universidade do Estado de Santa Catarina

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins (Natal/RN)
https://orcid.org/0000-0002-5532-2045
http://lattes.cnpq.br/3865076593622950
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Galeára Matos de França Silva (Fortaleza/CE)
http://lattes.cnpq.br/7366223897123399
Universidade Estadual do Ceará (convidada)

Gisele Cristina de Boucherville (Boa Vista/RR)
https://orcid.org/0000-0002-9354-3797
http://lattes.cnpq.br/0056275419408245
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Graça Maria de Morais Aguiar e Silva (Tianguá/CE)
https://orcid.org/0000-0001-8007-7478
http://lattes.cnpq.br/5953740726064808
Centro Universitário Inta-UNINTA

Heloísa Beatriz Alice Rubman (Rio de Janeiro/RJ)
http://lattes.cnpq.br/8617604184445291
Universidade Federal Rio de Janeiro / CApUFRJ

Iara Salete Caierão (Passo Fundo/RS)
https://orcid.org/0000-0003-2207-8557
http://lattes.cnpq.br/5422454025923876
Universidade de Caxias do Sul (professora convidada)

Ivete Souza da Silva (Boa Vista/RR)
https://orcid.org/0000-0002-9895-0957
http://lattes.cnpq.br/4056290560443523
Universidade Federal de Roraima

Jaime Luiz Zorzi (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-4405-5586
http://lattes.cnpq.br/1009139853780079
CEFAC - Saúde e Educação

Janaína Cassiano Silva (Catalão/GO)
https://orcid.org/0000-0003-1145-5820
http://lattes.cnpq.br/1750913769621346
Universidade Federal de Catalão

Jefferson da Silva Moreira (BA)
https://orcid.org/0000-0002-5918-7928
http://lattes.cnpq.br/6299718397135208
Universidade Estadual de Feira de Santana

João Paulino da Silva Neto (RR)
https://orcid.org/0000-0001-5765-875X
http://lattes.cnpq.br/9426257687412 78
Universidade Federal de Roraima

Juarez Oliveira Sampaio (Brasília/DF)
https://orcid.org/0000-0002-2054-6487
http://lattes.cnpq.br/1301932022668124
Universidade de Brasília

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Brasília/DF)
https://orcid.org/0000-0002-9808-4577
http://lattes.cnpq.br/9567141312757077
Universidade de Brasília

Laura Monte Serrat Barbosa (Curitiba/PR)
https://orcid.org/0000-0002-0503-5064
http://lattes.cnpq.br/6398871658687677
Síntese – Centro de Estudos, Aperfeiçoamento e Desenvolvimento da Aprendizagem

Leda Maria Codeço Barone (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-9387-7498
http://lattes.cnpq.br/0902589814407087
Universidade Ibirapuera

Leliane Maria Aparecida Gliosce Moreira (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-1919-1623
http://lattes.cnpq.br/6954044345398181
Universidade Paulista – UNIP

Lilane Maria de Moura Chagas (Florianópolis/SC)
https://orcid.org/0000-0002-3798-1055
http://lattes.cnpq.br/1747376394134371
Universidade Federal de Santa Catarina

Liliane Barros de Almeida (Goiânia/GO)
https://orcid.org/0000-0001-5241-1790
http://lattes.cnpq.br/1764901026226307
Universidade Estadual de Goiás

Lucas Portilho Nicoletti (Boa Vista/RR)
https://orcid.org/0000-0003-1069-2728
http://lattes.cnpq.br/7250289482151314
Universidade Estadual de Roraima

Luciana Mendonça Alves (Belo Horizonte/MG)
https://orcid.org/0000-0002-6403-4117
http://lattes.cnpq.br/6377992247953380
Universidade Federal de Minas Gerais

Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (Taubaté/SP)
https://orcid.org/0000-0002-7677-6337
http://lattes.cnpq.br/3973900409352992
Universidade de Taubaté

Margarida Azevedo Dupas (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/6011125439492467
Instituto Sedes Sapientiae
Associação Brasileira de Psicopedagogia

Maria Angélica Moreira Rocha (Salvador/BA)
http://lattes.cnpq.br/9666730252858168
Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Bahia

Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda (Brasília/DF)
https://orcid.org/0000-0003-0665-6409
http://lattes.cnpq.br/0067081777770735
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Maria Cecília Castro Gasparian (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-9242-5473
http://lattes.cnpq.br/2387602035498533
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Centro Universitário São Camilo

Maria Célia Rabello Malta Campos (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/8445373711747966
Associação Brasileira de Brinquedotecas - ABBri

Maria Cristina Natel (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0003-3856-7291
http://lattes.cnpq.br/9370689701320274
UNICID (professora convidada) UNISAL (professora convidada)

Maria do Socorro Martins Lima (Brasília/DF)
https://orcid.org/0009-0008-1601-4622
http://lattes.cnpq.br/4131332725336353
Tribunal de Justiça do Distrito Federal, Subsecretaria de Biblioteca

Maria Irene Miranda (Uberlândia/MG)
https://orcid.org/0000-0002-2918-8524
http://lattes.cnpq.br/7012180124930804
Universidade Federal de Uberlândia

Marisa Irene Siqueira Castanho (Sorocaba/São Paulo)
https://orcid.org/0000-0001-8353-6887
http://lattes.cnpq.br/1455101031392003
Associação Brasileira de Psicopedagogia
Presidente Nacional 2020/2022 – 2023/2025

Marilza Vanessa Rosa Suanno (Goiânia/GO)
https://orcid.org/0000-0001-5892-1484
http://lattes.cnpq.br/7736117519324293
Universidade Federal de Goiás

Marta Pires Relvas (Rio de Janeiro/RJ)
https://orcid.org/0000-0003-0713-2041
http://lattes.cnpq.br/1939989485598908
Universidade Estácio de Sá
Universidade Presbiteriana Mackenzie RJ e UFRJ (professora convidada)

Mary Gracy e Silva Lima (Teresina/PI)
https://orcid.org/0000-0001-6339-6557
http://lattes.cnpq.br/9348636773773560
Universidade Estadual do Maranhão / Universidade Estadual do Piauí

Michelle de Freitas Bissoli (Manaus/AM)
https://orcid.org/0000-0002-2570-4392
http://lattes.cnpq.br/8731672923902328
Universidade Federal do Amazonas

Mônica Cintrão França Ribeiro (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0003-1583-3040
http://lattes.cnpq.br/7806463885699151
Universidade Paulista - UNIP

Mônica Hoehne Mendes (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/7952978899065093
Associação Brasileira de Psicopedagogia

Mônica Dias Palitot (João Pessoa/PB)
https://orcid.org/0000-0002-2938-8876
http://lattes.cnpq.br/4972738196809881
Universidade Federal da Paraíba

Mônica Pagel Eidelwein (Porto Alegre/RS)
https://orcid.org/0000-0001-8310-3547
http://lattes.cnpq.br/7665093988657397
Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo – Secretaria de Educação - Aposentada
Universidade Feevale / Universidade LaSalle

Neide de Aquino Noffs (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0003-1700-7682
http://lattes.cnpq.br/6747056578531985
Pontifícia Universidade Católica - São Paulo

Rauni Jandé Roama Alves (Cuiabá/MT)
https://orcid.org/0000-0002-1982-1488
http://lattes.cnpq.br/4766101006250288
Universidade Federal de Mato Grosso

Rejane Bezerra Barros (Natal/RN)
https://orcid.org/0000-0001-6273-266X
http://lattes.cnpq.br/6439525032849415
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN)

Renato Barros de Almeida (Goiânia/GO)
https://orcid.org/0000-0001-8393-6557
http://lattes.cnpq.br/1288153314499688
Universidade Estadual de Goiás
Pontifícia Universidade Católica - Goiás

Reginâmio Bonifácio de Lima (Rio Branco/Acre)
https://orcid.org/0000-0001-9733-6237
http://lattes.cnpq.br/4751000021023434
Universidade Federal do Acre

Ricardo Franco de Lima (Campinas/SP)
https://orcid.org/0000-0003-1022-2849
http://lattes.cnpq.br/5855284833059924
Universidade São Francisco (USF)

Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco (Goiânia/GO)
https://orcid.org/0000-0001-7795-6084
http://lattes.cnpq.br/6414565408018299
Centro Universitário Araguaia - Uniaraguaia

Rodrigo Roncato Marques Anes (GO)
https://orcid.org/0000-0001-6074-1845
http://lattes.cnpq.br/1524134785032887
Universidade Estadual de Goiás

Rosa Maria Junqueira Scicchitano (Londrina/PR)
http://lattes.cnpq.br/9856464390919399
Universidade Estadual de Londrina (Professora Aposentada)

Silvana Bollis (Goiânia/GO)
https://orcid.org/0000-0003-4928-7535
http://lattes.cnpq.br/7853128328185674
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Silvia Maria de Oliveira Pavão (Porto Alegre/RS)
https://orcid.org/0000-0002-5365-0280
http://lattes.cnpq.br/6934897603622261
Universidade Federal de Santa Maria-UFSM

Shirleide Pereira da Silva Cruz (Brasília/DF)
https://orcid.org/0000-0002-4639-8400
http://lattes.cnpq.br/4975489827151936
Universidade de Brasília

Sonia das Dores Rodrigues (Campinas/SP)
http://lattes.cnpq.br/5054382585969474
Instituto Interdisciplinar do Neurodesenvolvimento - INTER.ATUA

Sônia Maria Colli de Souza (São Paulo/SP)
http://lattes.cnpq.br/8505136337536786
Universidade Paulista - UNIP

Sylvia Maria Ciasca (Campinas/SP)
https://orcid.org/0000-0002-8811-1310
http://lattes.cnpq.br/6690000912372980
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP / Departamento de Neurologia - Faculdade de Ciências Médicas

Tania Beatriz Iwaszko Marques (Porto Alegre/RS)
https://orcid.org/0000-0002-9711-8413
Link lattes: http://lattes.cnpq.br/4125005501325894
Faculdade Católica Paulista

Tatiane Ribeiro Morais de Paula (DF)
https://orcid.org/0000-0001-8219-0132
http://lattes.cnpq.br/2537297220072037
Secretaria de Educação Distrito Federal

Telma Pantano (São Paulo/SP)
https://orcid.org/0000-0002-4471-5855
http://lattes.cnpq.br/3777018623343097
Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da FMUSP

Telma Pileggi Vinha (Campinas/SP)
https://orcid.org/0000-0002-0510-8390
http://lattes.cnpq.br/5638408863804162
Faculdade de Educação da Unicamp

Thereza Sophia Jácome Pires (João Pessoa/PB)
https://orcid.org/0000-0002-8092-3627
http://lattes.cnpq.br/9262501845206691
Universidade Federal da Paraíba

Comitê Editorial Internacional

Carmen Pastorino - Uruguai

César Coll – (Barcelona/Espanha)
https://orcid.org/0000-0001-7669-6268
Universidade de Barcelona / Faculdade de Psicologia

Cristina Rafaela Ricci (Buenos Aires / Argentina)
https://orcid.org/0000-0001-8092-5027
Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas

Eliseo Alfonso Barca Lozano – (Coruña / Espanha)
https://orcid.org/0000-0002-0618-8273
Universidade da Coruña.

Isabel Solé - Espanha
https://orcid.org/0000-0002-6139-052X
Universidade de Barcelona / Faculdade de Psicologia

Maria Cristina Rojas – Lima/Peru
https://orcid.org/0009-0007-0663-5751
Ministério de Educação do Peru

Maria Jesús Comellas e Carbó – Espanha
https://orcid.org/0000-0002-6706-6587
Universidad Autonoma de Barcelona

Neva Milicic – (Santiago/Chile)
https://orcid.org/0000-0002-4950-1901
Pontifícia Universidade Católica do Chile

Norma Filidoro – (Buenos Aires/Argentina)
Universidad de Buenos Aires

Sandra Patrícia Torresi - Argentina
https://orcid.org/0000-0001-7735-3179
Universidad Favaloro / Universidad de la Ciudad de Buenos Aires

Vitor da Fonseca – (Lisboa/Portugal)
https://orcid.org/0000-0003-4968-9411
Universidade de Lisboa

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Composição do Conselho Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia

GESTÃO 2026-2028

Diretoria Executiva Nacional
Triênio 2026/2028

Presidente
Monica Pagel Eidelwein (RS)

Vice-presidente
Márcia Alves Affonso (SP)

Diretora Administrativa Financeira
Myrtes Teixeira de Lima (MG)

Diretora Científica
Monica Pagel Eidelwein (RS)

Diretora de Comunicação e Divulgação
Maria Katiana Veluk Gutierrez (RJ)

Diretora Adjunta de Comunicação e Divulgação
Ana Maria Munhoz Fett (SP)

Assessora de Publicações Científicas
Luciana Barros de Almeida (GO)

Assessoras de Formação e Regulamentação
Luciana Barros de Almeida (GO)
Neide de Aquino Noffs (SP)

Assessoras para Projetos Sociais
Andréa Aires (CE)
Joanice Maria Bezerra Souza (BA)

Conselho Eleito - Triênio 2026-2028

Adriana Carla Nunes Fernandes Teles
Ana Maria Munhoz Fett
Ângela Matilde Soares
Carla Labaki Agostinho Luviotto
Clarissa Farinha Candiota
Danielle Gross de Freitas Mascarenhas
Eliane Costa Kretzer
Fabiani Ortiz Portella
Joanicie Maria Bezerra Souza
Lívia Maria Moura Meira Rocha
Manuela Barbosa Pimentel de Freitas
Marcelo Forte Bezerra
Maria de Lourdes Eilert Malaquias
Maria de Nazaré do Vale Soares
Márcia Alves Affonso
Michele F. A. S. Garcia Paes
Monica Pagel Eidelwein
Myrtes Teixeira de Lima
Rose Mary da Fonseca Santos
Susana Londero

Conselho Para Assuntos Econômicos e Fiscais - CAEF - Triênio 2026-2028

Marise Sousa Góes Coelho
Sonia Regina de Almeida Licciardi
Victor Nascimento dos Santos

Suplente
Augusta Terteza Dutra Paranaíba

Conselho Vitalício

Leda Maria Codeço Barone (1980/1982; 1983-1984 e 1987-1988)
Beatriz Judith Lima Scoz (1989-1990)
Mônica Hoehne Mendes (1991-1992)
Maria Célia Malta Campos (1993-1994)
Neide de Aquino Noffs (1995-1996 e 1997-1998)
Nívea Maria de Carvalho Fabrício (1999-2001)
Maria Cecília Castro Gasparian (2002-2004)
Maria Irene Maluf (2005-2007)
Quézia Bombonatto (2008-2010 e 2011-2013)
Luciana Barros de Almeida (2014-2016 e 2017 a 2019)
Marisa Irene Siqueira Castanho (2020-2022 e 2023-2025)

Presidentes de Seções e Núcleos

Seção Bahia - Sandra Ribeiro Bastos Silveira
Seção Ceará - Cláudia Barbosa de Menezes Morais
Seção Distrito Federal - Carina Messias
Seção Goiás - Ângela Lúcio Porto
Seção Minas Gerais - Cláudia Márcia Simões Vieira Menezes
Seção Pará - Frank de Sousa Santos
Seção Paraná - Marcia Cristina Pinheiro Bertoldi
Seção Pernambuco - Fernanda de Oliveira Lima Nascimento
Seção Piauí - Elisângela da Silva Fernandes
Seção Rio Grande do Norte - Suely X. Oliveira de Brito
Seção Rio Grande do Sul - Rosanita Moschini Vargas
Seção Rio de Janeiro - Cassia Regina Teixeira
Seção Santa Catarina - Maristela Trentini
Seção São Paulo - Paula Roberta Martins Fernandes de Castro Santos
Seção Sergipe - Samara Alves Santana Costa
Seção Espírito Santo - Patrícia Celeste Gomes
Seção Maranhão - Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco
Seção Paraíba - Ana Cristina Batista de Sousa
Seção Sul Mineiro - Juliana Aparecida Fontes

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

PSICOPEDAGOGIA

PSICOPEDAGOGIA

Órgão oficial de divulgação da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp
é indexada nos seguintes órgãos:

1) LILACS

Literatura Latino-Americana e do Caribe em
Ciências da Saúde - BIREME

2) Clase

Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades.
Universidad Nacional Autónoma de Mexico

3) Edubase

Faculdade de Educação, UNICAMP

4) Bibliografia Brasileira de Educação

BBE CIBEC / INEP / MEC

5) Latindex

Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal

6) Catálogo Coletivo Nacional

Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia – IBICT

7) INDEX PSI

Periódicos – Conselho Federal de Psicologia

8) DBFCC

Descrição Bibliográfica Fundação Carlos Chagas

9) PEPSIC

Periódicos Eletrônicos em Psicologia

Qualis/Capes 2021-2024 - A3

Editora Responsável:

Luciana Barros de Almeida

Revisão e Assessoria Editorial:

Ricardo Brandau

Editoração Eletrônica:

Rudolf Serviços Gráficos

O conteúdo dos artigos aqui publicados é de inteira responsabilidade de seus autores,
não expressando, necessariamente, o pensamento do corpo editorial.

É expressamente proibida qualquer modalidade de reprodução desta revista,
seja total ou parcial, sob penas da lei.

Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia / Associação Brasileira de Psicopedagogia. - Vol. 10, nº 21 (1991). São Paulo: ABPp, 1991-

Quadrimestral

ISSN 0103-8486

Continuação, a partir de 1991, vol. 10, nº 21 de Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

1. Psicopedagogia. I. Associação Brasileira de Psicopedagogia.

CDD 370.15

SUMÁRIO

EDITORIAL / EDITORIAL

- **A Psicopedagogia e as transformações sociais e tecnológicas: Integridade científica como condição para inovação**
  Psychopedagogy and social and technological transformations: Scientific integrity as a condition for innovation
  Luciana Barros de Almeida 253

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- **Ansiedade matemática e microagressões em docentes do Ensino Fundamental I**
  Mathematical anxiety and microaggressions in Elementary School teachers
  Caroline Rodrigues; Maria Cristina Borges da Silva; João dos Santos Carmo 257

- **A atuação do psicólogo escolar na perspectiva sistêmica**
  The role of the school psychologist in the systemic perspective
  Raquel Ferreira Chacon; Bruno Vasconcelos de Almeida 273

- **Intervenção motora para crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação**
  Motor intervention for children with Developmental Coordination Disorder
  Yasmim Barbosa dos Reis; Rafaela Zortea Fernandes Costa; Josiane Medina-Papst 287

- **Processos de escolarização de imigrantes venezuelanos em Porto Velho/RO: Percepções de pais e professores**
  Schooling processes of Venezuelan immigrants in Porto Velho/RO: Perceptions of parents and teachers
  Sabrina Marques de Souza; Rafael Fonseca de Castro; Cáthlen Lemos Silva 296

- **Psicopedagogia escolar e avaliação: Os resultados de uma pesquisa-ação**
  Educational psychopedagogy and assessment: The results of an action research study
  Elenice de Souza; Maria Lídia Sica Szymanski; Elissiane Aparecida Zen do Amaral 314

- **Direito à aprendizagem no Ensino Superior: Potencialização, prevenção e intervenção psicopedagógica**
  The right to learning in Higher Education: Psychopedagogical enhancement, prevention, and intervention
  Lilian Flores; Lovani Volmer 326

- **Sintomas de depressão em adolescentes gestantes e sua associação com a gravidez não planejada**
  Depressive symptoms in pregnant adolescents and their association with unplanned pregnancy
  Leila Matos da Silva Jacob; Ana Alexandrina Silva Pinheiro; Mariana Arinana Canuto Pereira; Edson dos Santos Farias 340

- **Fluência leitora no 4º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto**
  Reading fluence in the 4 year of Elementary School post remote teaching
  Ana Paula Rigatti Scherer; Flavia Soares Machado; Gabriela Castro Menezes de Freitas 348

- **Proposta de diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" para escolares com déficits linguísticos**
  Proposal for pedagogical differentiation of the game "Developing Morphological Awareness" for students with language deficits
  Rafael Rossi de Sousa; Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota 359

ARTIGOS DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

- **Saúde da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica integradora entre educação e saúde**
  Learning Health: An integrative psychopedagogical approach bridging education and health
  Neide de Aquino Noffs; Maria Cecília Castro Gasparian 372

- **Crianças com PEA: Benefícios da IPI - Revisão integrativa da literatura**
  Children with ASD: Benefits of ECI - Integrative literature review
  Débora Araújo; Ana Paula da Silva Pereira; Elsa Marta Soares 381

- **Família e Transdisciplinaridade no Autismo: Uma Revisão Integrativa da Literatura**
  Family and Transdisciplinarity in Autism: An Integrative Literature Review
  Pamella Ferreira Pereira; Carolina Rosa Campos 389

- **Como avaliar funções executivas em crianças pequenas? Uma revisão sistemática do cenário brasileiro**
  Assessing executive functions in young children: A systematic review of the Brazilian context
  Maria Antônia da Costa Pereira Silva; Giulia Gomes da Silva; Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil 398

- **Reabilitação neuropsicológica nas funções executivas de crianças com TDAH: Ênfase na memória de trabalho**
  Neuropsychological rehabilitation in executive functions of children with ADHD: Emphasis on working memory
  Juciane de Holanda Santos 410

- **Desenvolvimento de *soft skills* na formação acadêmica: Uma revisão de literatura**
  Development of soft skills in academic training: A literature review
  Helder Hemerson Lukelo; Elza Maria Techio 425

- ***Hardiness* e Psicologia da Saúde: Contribuições para a saúde do estudante universitário**
  Hardiness and Health Psychology: Contributions to university student health
  Jéssica July Dantas Santos; André Faro 436

- **Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita: Revisão sistemática**
  Visual perception and learning to read and write: A systematic review
  Gisele de Lima; Wleydson Henrique Loureço de Souza; Angélica Galindo Carneiro Rosal 451

- **Psicopedagogia, alfabetização e letramento infantil: Entre letras e sentidos**
  Psychopedagogy, literacy acquisition, and childhood literacy practices: Between letters and meanings
  Carlos José de Melo Moreira; Verônica Lima Carneiro Moreira 463

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

- **Alfabetização de uma criança autista durante a pandemia da covid-19: Mediação materna e saberes experienciados**
  Literacy of an autistic child during the COVID-19 pandemic: Maternal mediation and experiential knowledge
  Angela Costa Santa Brígida; Débora da Silva Farias Araújo; Sineide Costa Santa Brígida; Cledson Santana Lopes Goncalves; Samia Santa Brígida Nogueira 474

- **Oficina de inteligência emocional para estudantes universitários**
  Emotional intelligence workshop for university students
  Bruna Emyle Silva Alves; Corina Elizabeth Satler 480

A Psicopedagogia e as transformações sociais e tecnológicas: Integridade científica como condição para inovação

Psychopedagogy and social and technological transformations: Scientific integrity as a condition for innovation

Luciana Barros de Almeida

DOI: 10.51207/2179-4057.20260043

Nesta edição, a Revista Psicopedagogia escreve seu editorial propondo uma reflexão sobre integridade científica, tema que se torna cada vez mais relevante diante das profundas transformações sociais, tecnológicas e acadêmicas que marcam a produção do conhecimento contemporâneo. Em um cenário de inovação contínua, entendemos que o verdadeiro progresso científico não se mede apenas pela rapidez com que produzimos conhecimento, mas, sobretudo, pela responsabilidade com que o concebemos, desenvolvemos, avaliamos e compartilhamos.

Vivemos um período de extraordinária expansão da ciência. A internacionalização da pesquisa, a ciência aberta, os ambientes colaborativos e o avanço das tecnologias digitais, especialmente da inteligência artificial, ampliam significativamente as possibilidades de investigação, produção e disseminação do saber. Essas transformações representam uma oportunidade singular para fortalecer a Psicopedagogia como campo científico comprometido com a compreensão dos processos de aprendizagem e com a produção de evidências capazes de qualificar práticas profissionais e contribuir para a transformação da realidade educacional e social.

Ao mesmo tempo, esse cenário exige a reafirmação dos princípios que sustentam a credibilidade da ciência: rigor metodológico, pensamento crítico, transparência, responsabilidade ética e compromisso com a qualidade da pesquisa. A inovação somente alcança seu pleno significado quando está alicerçada na integridade científica, condição indispensável para que o conhecimento produzido seja confiável, relevante e socialmente responsável.

É nesse contexto que a Revista Psicopedagogia reafirma seu compromisso com a excelência editorial. O aperfeiçoamento contínuo das políticas editoriais, o fortalecimento do processo de avaliação por pares, a valorização da ética em pesquisa e a busca permanente por padrões nacionais e internacionais de qualidade refletem o compromisso do Corpo Editorial em acompanhar a evolução da ciência sem renunciar aos princípios que sustentam a credibilidade do periódico.

As ferramentas de inteligência artificial ilustram, de maneira emblemática, os desafios e as possibilidades desse novo tempo. Utilizadas de forma ética e transparente, podem contribuir para aperfeiçoar processos de escrita, organização e comunicação científica. Contudo, permanecem incapazes de substituir aquilo que caracteriza a atividade científica: a reflexão crítica, a criatividade intelectual, a originalidade das ideias, o discernimento metodológico e a responsabilidade dos pesquisadores sobre o conhecimento que produzem e divulgam. A tecnologia amplia possibilidades, mas não transfere autoria nem responsabilidade científica.

Por sua natureza interdisciplinar, a Psicopedagogia ocupa posição estratégica para compreender os impactos dessas transformações sobre os modos de aprender, ensinar, pesquisar e produzir conhecimento. Cabe a nós acompanhar as mudanças tecnológicas e produzir evidências científicas que fundamentem práticas qualificadas, orientem políticas públicas e respondam às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nesta edição convidamos pesquisadores, pareceristas e leitores a fortalecerem uma cultura científica

pautada pela colaboração, pela transparência, pelo respeito aos princípios éticos e pelo compromisso com a qualidade da pesquisa. Fazer ciência é mais do que produzir resultados; é assumir o compromisso permanente com a construção de conhecimento confiável, capaz de transformar práticas, orientar decisões e contribuir para uma sociedade mais justa e a humanização das pessoas que habitam o nosso mundo.

A seguir, apresentamos os artigos que compõem esta edição, certos de que suas contribuições reafirmam o compromisso coletivo da Psicopedagogia com uma ciência que reconhece a inovação como instrumento de desenvolvimento, tendo a integridade científica como sua condição essencial e permanente.

Abrindo a seção de **Artigos Originais**, **"Ansiedade matemática e microagressões em docentes do Ensino Fundamental I"**, de **Caroline Rodrigues, Maria Cristina Borges da Silva e João dos Santos Carmo**, investiga os níveis de ansiedade matemática e as experiências de microagressões vivenciadas por professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar as marcas emocionais construídas ao longo da trajetória escolar e profissional desses docentes, o estudo contribui para a compreensão de fatores que influenciam o ensino da matemática e evidencia a necessidade de estratégias formativas que promovam maior segurança e bem-estar no exercício da docência.

Na sequência, **"A atuação do psicólogo escolar na perspectiva sistêmica"**, de **Raquel Ferreira Chacon e Bruno Vasconcelos de Almeida**, apresenta uma reflexão sobre a contribuição da teoria sistêmica para a Psicologia Escolar, destacando sua relevância para a compreensão das demandas educacionais a partir das múltiplas relações que constituem o contexto escolar. O estudo reafirma a importância de uma atuação integrada, capaz de considerar a complexidade dos fenômenos que permeiam o processo educativo.

Em **"Intervenção motora para crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação"**, **Yasmim Barbosa dos Reis, Rafaela Zortea Fernandes Costa e Josiane Medina Papst** investigam os efeitos de um programa de intervenção motora sobre o desempenho motor e a autopercepção de competência de crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Os resultados reforçam a importância de intervenções precoces e sistematizadas para favorecer o desenvolvimento global e a participação dessas crianças em diferentes contextos.

O artigo **"Processos de escolarização de imigrantes venezuelanos em Porto Velho/RO: Percepções de pais e professores"**, de **Sabrina Marques de Souza, Rafael Fonseca de Castro e Cáthlen Lemos Silva**, apresenta os resultados de uma investigação sobre os desafios vivenciados por estudantes imigrantes venezuelanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das percepções de pais e professores, o estudo amplia o debate acerca das políticas de acolhimento, inclusão e garantia do direito à educação em contextos migratórios.

Em **"Psicopedagogia escolar e avaliação: Os resultados de uma pesquisa-ação"**, **Elenice de Souza, Maria Lídia Sica Szymanski e Elissiane Aparecida Zen do Amaral** discutem os desafios da alfabetização e do letramento infantil, evidenciando a contribuição da Psicopedagogia Escolar para a qualificação dos processos avaliativos e para a construção de práticas pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes.

O artigo **"Direito à aprendizagem no Ensino Superior: Potencialização, prevenção e intervenção psicopedagógica"**, de **Lilian Flores e Lovani Volmer**, amplia o campo de atuação da Psicopedagogia ao discutir ações voltadas aos processos de aprendizagem de estudantes universitários. As autoras reafirmam o direito à aprendizagem como princípio orientador da intervenção psicopedagógica também no contexto da educação superior.

Em **"Sintomas de depressão em adolescentes gestantes e sua associação com a gravidez não planejada"**, **Leila Matos da Silva Jacob, Ana Alexandrina Silva Pinheiro, Mariana Arinana Canuto Pereira e Edson dos Santos Farias** analisam a relação entre gravidez não planejada e

sintomas depressivos em adolescentes atendidas na Atenção Primária à Saúde. O estudo evidencia a influência das desigualdades sociais e da vulnerabilidade sobre a saúde mental dessas jovens, oferecendo importantes subsídios para políticas públicas de prevenção e cuidado integral.

O artigo **"Fluência leitora no 4º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto"**, de **Ana Paula Rigatti Scherer, Flavia Soares Machado e Gabriela Castro Menezes de Freitas**, analisa os impactos do ensino remoto na fluência leitora de estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, comparando o desempenho entre escolas públicas e privadas. A pesquisa oferece evidências relevantes sobre os efeitos educacionais decorrentes do período pandêmico.

Encerrando os Artigos Originais, **"Proposta de diferenciação pedagógica do jogo 'Desenvolvendo a Consciência Morfológica' para escolares com déficits linguísticos"**, de **Rafael Rossi de Sousa e Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota**, apresenta adaptações pedagógicas destinadas a ampliar a acessibilidade e a efetividade de um recurso voltado ao desenvolvimento da consciência morfológica. A proposta evidencia o potencial de estratégias diferenciadas para favorecer a alfabetização e a aprendizagem de escolares com dificuldades linguísticas.

A seção de **Artigos de Revisão** é aberta por **"Saúde da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica integradora entre educação e saúde"**, de **Neide de Aquino Noffs e Maria Cecília Castro Gasparian**, que propõe o conceito de Saúde da Aprendizagem como um constructo psicopedagógico voltado à compreensão da aprendizagem como dimensão constitutiva da saúde integral. A partir de uma revisão narrativa e de um consistente diálogo interdisciplinar, as autoras ampliam as bases conceituais da Psicopedagogia ao integrarem aspectos biológicos, cognitivos, emocionais, relacionais e socioculturais na compreensão do aprender.

Em seguida, **"Crianças com PEA: Benefícios da IPI – Revisão integrativa da literatura"**, de **Débora Araújo, Ana Paula da Silva Pereira e Elsa Marta Soares**, reúne evidências acerca das contribuições da Intervenção Precoce na Infância para crianças com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias. A revisão reafirma a relevância das intervenções precoces para o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a qualidade de vida das crianças e de seus familiares.

O artigo **"Família e Transdisciplinaridade no Autismo: Uma revisão integrativa da literatura"**, de **Pamella Ferreira Pereira e Carolina Rosa Campos**, analisa a produção científica nacional sobre práticas transdisciplinares e interdisciplinares no contexto do Transtorno do Espectro Autista. As autoras destacam a importância da participação da família e da articulação entre diferentes áreas do conhecimento para a promoção de práticas colaborativas e de cuidado integral.

Na sequência, **"Como avaliar funções executivas em crianças pequenas? Uma revisão sistemática do cenário brasileiro"**, de **Maria Antônia da Costa Pereira Silva, Giulia Gomes da Silva e Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil**, sistematiza os procedimentos utilizados na avaliação das funções executivas em crianças brasileiras entre 3 e 6 anos de idade. O estudo oferece um panorama atualizado dos instrumentos empregados no contexto nacional, contribuindo para o aprimoramento das práticas de avaliação na infância.

Em **"Reabilitação neuropsicológica nas funções executivas de crianças com TDAH: Ênfase na memória de trabalho"**, **Juciane de Holanda Santos** revisa as evidências acerca das contribuições da reabilitação neuropsicológica para o desenvolvimento da memória operacional e de outras funções executivas em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ressaltando estratégias de intervenção que favorecem o desempenho cognitivo e comportamental.

O artigo **"Desenvolvimento de *soft skills* na formação acadêmica: Uma revisão de literatura"**, de **Helder Hemerson Lukelo e Elza Maria Techio**, discute a importância das competências socioemocionais e comportamentais na formação universitária, evidenciando seu papel na formação integral dos estudantes e na preparação para os desafios profissionais contemporâneos.

Em **"*Hardiness* e Psicologia da Saúde: Contribuições para a saúde do estudante universitário"**, de **Jéssica July Dantas Santos e André Faro**, os autores analisam a literatura sobre o perfil de personalidade *hardiness* e suas contribuições para o enfrentamento dos desafios vivenciados por estudantes universitários, destacando seu potencial como fator de proteção e promoção da saúde mental no ambiente acadêmico.

O artigo **"Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita: Revisão sistemática"**, de **Gisele de Lima, Wleydson Henrique Lourenço de Souza e Angélica Galindo Carneiro Rosal**, reúne evidências sobre a relação entre percepção visual e o desenvolvimento da leitura e da escrita, oferecendo importantes subsídios para a compreensão de fatores que interferem na alfabetização e no desempenho escolar.

Encerrando a seção de revisões, **"Psicopedagogia, alfabetização e letramento infantil: Entre letras e sentidos"**, de **Carlos José de Melo Moreira e Verônica Lima Carneiro Moreira**, revisita os desafios da alfabetização e do letramento infantil à luz da Psicopedagogia, reafirmando a aprendizagem como um processo complexo, influenciado por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais.

A edição é concluída com dois **Relatos de Experiência** que aproximam a produção científica da prática psicopedagógica. Em **"Alfabetização de uma criança autista durante a pandemia da covid-19: Mediação materna e saberes experienciados"**, **Angela Costa Santa Brígida, Débora da Silva Farias Araújo, Sineide Costa Santa Brígida, Cledson Santana Lopes Gonçalves e Samia Santa Brígida Nogueira** analisam, sob uma perspectiva autobiográfica psicopedagógica, o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista em ambiente domiciliar, valorizando o protagonismo da família e os saberes construídos na experiência cotidiana.

Finalizando esta edição, **"Oficina de inteligência emocional para estudantes universitários"**, de **Bruna Emyle Silva Alves e Corina Elizabeth Satler**, descreve a implementação de uma oficina voltada ao desenvolvimento da inteligência emocional em estudantes da área da saúde, evidenciando o potencial de práticas educativas experienciadas para fortalecer o bem-estar, a resiliência e o autocuidado no contexto universitário.

Ao encerrarmos a edição 131 da *Revista Psicopedagogia*, reiteramos nosso compromisso com a excelência editorial, a integridade científica e a ética na comunicação do conhecimento. Em consonância com as boas práticas internacionais de publicação científica, não apenas nesta, mas em todas as edições da Revista Psicopedagogia, o conteúdo, as opiniões, as análises, os dados e as conclusões apresentados em cada artigo são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não representando, necessariamente, o posicionamento institucional da Revista Psicopedagogia ou da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

E, agora, entregamos aos nossos leitores mais uma edição e desejamos a todos uma excelente leitura.

Nota: Este editorial contou com apoio de inteligência artificial na revisão textual. O conteúdo e a versão final são de responsabilidade do Corpo Editorial da Revista Psicopedagogia.

Luciana Barros de Almeida
Associação Brasileira de Psicopedagogia
Conselheira Vitalícia da ABPp
Editora-Chefe da Revista Psicopedagogia
Triênio 2020-2022 / 2023-2025 / 2026-2028

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 17/11/2025
Aprovado: 5/6/2026

Ansiedade matemática e microagressões em docentes do Ensino Fundamental I

Mathematical anxiety and microaggressions in Elementary School teachers

Caroline Rodrigues[1]; Maria Cristina Borges da Silva[2]; João dos Santos Carmo[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260039

Resumo

Ansiedade matemática se caracteriza por um conjunto de reações emocionais negativas frente a situações envolvendo a matemática. Docentes que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental I podem apresentar marcas emocionais negativas em relação a esta disciplina, pela relação difícil durante a aprendizagem de matemática em seu processo formativo ao longo da sua escolarização e de vida. Esta pesquisa visou identificar graus de ansiedade matemática e histórias de microagressões em professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental I. O delineamento, do tipo qualiquantitativo, constou da aplicação de dois instrumentos: o Questionário Sociodemográfico que abordou aspectos pessoais, formativos e acadêmicos dos participantes e Questionário de Ansiedade Matemática para Professores do Ensino Fundamental I. Participaram 40 professores de duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Diadema/São Paulo. Os dados do questionário adaptado indicaram 30 itens apontados pelos participantes como situações que geram alto grau de ansiedade e 14 itens de extrema ansiedade. Dentre os participantes, foram selecionados para entrevista semiaberta quatro professoras que apresentaram os graus mais elevados de ansiedade matemática. Os dados das entrevistas possibilitaram a categorização de vivências negativas em relação à matemática, suas escolhas profissionais e suas práticas de ensino. Os resultados corroboram com a literatura ao destacar que microagressões, relacionadas à matemática, vividas no

Summary

Mathematics anxiety is characterized by a set of negative emotional reactions to situations involving mathematics. Teachers who teach mathematics in the early years of elementary school may have negative emotional traits in relation to this subject, due to the difficult relationship between learning mathematics in their formative process throughout their schooling and life. This research aimed to identify degrees of math anxiety and stories of microaggressions in teachers who teach mathematics in Primary School I. The study design, of a mixed-methods (qualitative and quantitative) type, consisted of the application of two instruments: the Sociodemographic Questionnaire, which addressed personal, educational, and academic aspects of the participants, and the Math Anxiety Questionnaire for Elementary School Teachers. Forty teachers from two public schools in the Diadema/São Paulo municipal education network took part. The data from the adapted questionnaire showed thirty items indicated by the participants as situations that generate a high degree of anxiety and fourteen items of extreme anxiety. Among the participants, four teachers with the highest levels of math anxiety were selected for semi-open interviews. The data from the interviews made it possible to categorize negative experiences in relation to mathematics, their professional choices, and their teaching practices. The results corroborate the literature by highlighting that microaggressions related to mathematics experienced

Trabalho realizado na Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Caroline Rodrigues – Universidade Federal de São Paulo; Prefeitura Municipal de Diadema; Universidade Federal de São Carlos, Diadema, SP, Brasil. **2.** Maria Cristina Borges da Silva – Prefeitura Municipal de Diadema; Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. **3.** João dos Santos Carmo – Universidade Federal de São Carlos; Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, São Carlos, SP, Brasil.

período de escolarização, as fragilidades da formação acadêmica e a existência de crenças negativas sobre o ensino da matemática, são fatores que se relacionam com sintomas manifestos de ansiedade matemática e que refletem na prática pedagógica.

Unitermos: Ansiedade Matemática. Ensino da Matemática. Aprendizagem Matemática. Aversão à Matemática. Professores do Ensino Fundamental I.

during schooling, weaknesses in academic training and the existence of negative beliefs about teaching mathematics are factors that are related to manifest symptoms of math anxiety and that reflect on teaching practice.

Keywords: Mathematics Anxiety. Mathematics Teaching. Mathematics Learning. Mathematics Aversion. Elementary School Teachers.

Introdução

Estudos a respeito das dificuldades com a disciplina matemática têm demonstrado que estas, em parte, estão ligadas à presença de transtornos de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento (Garcia, 2009). Porém, existe a prevalência de outros fatores responsáveis pelas experiências negativas em relação à matemática, como: o ensino-aprendizagem enraizado numa concepção tradicional, metodologias inadequadas e, culturalmente, mitos e regras arraigados sobre o que seja matemática, seu ensino e aprendizagem (Carmo & Mendes, 2014; Correa & MacLean, 1999; Fragoso, 2001). Tais fatores podem desencadear um conjunto de reações emocionais negativas conhecido como Ansiedade Matemática (AM).

Carmo et al. (2019a) sintetizaram a definição de AM como sendo um conjunto de reações autonômicas/físicas, cognitivas e comportamentais/operantes frente a situações que requerem o uso da matemática, descritas a seguir: a. Reações fisiológicas ou autonômicas: taquicardia, sudorese, mãos trêmulas e frias, enxaquecas, dor de estômago, alterações na pressão sanguínea, alteração no sono (pesadelo, insônia, cansaço); b. Reações cognitivas: incapacidade momentânea e contextual de coordenar o pensamento ("deu branco"), autoatribuições negativas e desenvolvimento de descrições autodepreciativas ("não sou bom", "não sou inteligente") e confirmação de regras e crenças equivocadas aprendidas socialmente ("homens são melhores que mulheres em matemática"); c. Reações operantes: reações de esquiva (evitar ou postergar o contato com a matemática) e reações de fuga (quando o indivíduo está diante da matemática e se comporta no sentido de encerrar a situação ou minimizar seus efeitos aversivos).

Carmo et al. (2019a) acrescentam que para caracterizar um indivíduo com AM não basta que ele apresente esporadicamente essas reações diante de tarefas matemáticas. É necessário identificar a comprovação de três parâmetros relacionados às situações descritas como aversivas por alguns indivíduos: (i) a frequência com que ocorrem tais situações aversivas (episódios de punição e ameaça de punição) durante o ensino da matemática; (ii) a intensidade das estimulações aversivas, isto é, a extensão do prejuízo emocional que a exposição a situações aversivas acarreta e que é diferente de indivíduo para indivíduo; e (iii) a incontrolabilidade da situação aversiva por parte de quem a sofre, ou seja, a escassez de emissão de comportamentos de fuga e de contra controle.

Apesar da prevalência de estudos sobre AM em estudantes, há um crescente interesse internacional sobre o desenvolvimento da AM em docentes que lecionam matemática, buscando-se identificar as raízes de tal fenômeno e o quanto suas manifestações podem afetar os estudantes quanto ao gostar ou não da matemática (Chen, 2022; Park et al., 2024; Schaeffer et al., 2020). No Brasil há poucos estudos sobre AM em docentes do Ensino Fundamental I (doravante EFI). França e Dorneles (2021) conduziram uma revisão da literatura sobre AM em professores dos anos iniciais, licenciados em Pedagogia, e apontaram haver indicativos de

que professores da educação básica com AM não identificavam e nem a nomeavam como tal. Outra revisão recentemente publicada destaca que professores iniciantes tendem a desenvolver AM com maior frequência do que professores experientes na profissão (Oliveira & Silva, 2024).

Dados recentes apontam que possivelmente a AM está diretamente relacionada a vivências negativas no ensino-aprendizagem da matemática. Esse fenômeno foi descrito como microagressões e pode ser assim entendido: prefixo "micro" presente no termo microagressão é interpretado, nesse contexto, como indicativo de que essas agressões ocorrem em níveis individuais ou locais, muitas vezes em situações privadas ou restritas, permitindo ao agressor um certo grau de anonimato (Silva & Powell, 2016). Microagressões podem isolar os estudantes, gerando um ambiente em que eles se sentem intimidados ao interagir com colegas ou docentes, assumindo uma posição de inferioridade em razão de lacunas no conhecimento do conteúdo matemático (Silva et al., 2023).

Diante disto, partimos das seguintes questões a respeito da AM em docentes que ensinam matemática: (a) É possível identificar diferentes graus de AM em professores/as pedagogos/as que ensinam a disciplina de matemática nos primeiros anos do ciclo do EFI? (b) O que esses resultados revelam sobre o perfil profissional, o percurso formativo ao longo da vida e a prática docente desses/as professores/as em relação à matemática? (c) Qual a relação de AM com a formação inicial e continuada do/a professor/a pedagogo/a que ensina matemática? (d) É possível identificar relações entre exposição a microagressões e desenvolvimento de AM?

Esta pesquisa teve por objetivo central identificar se existem diferentes graus de AM em docentes que atuam no EFI, assim como, analisar elevados graus de AM, e aspectos que possam ter motivado essa relação emocional negativa (microagressões) com a matemática e como refletem na sua prática docente.

Método[1]

Participantes

Quarenta professores voluntários, formados em Pedagogia, de ambos os sexos, que atuam do 1º ao 5º ano do EFI na rede municipal de ensino de uma cidade da região metropolitana de São Paulo. Dos participantes que responderam ao questionado baseado na EAM, foram selecionados quatro professores, que indicam alto e extremo grau de AM, para serem entrevistados (ver, a seguir, na subseção *Instrumentos*, informações detalhadas sobre a entrevista).

Instrumentos e técnicas

Questionário socioeconômico

Inspirado no questionário elaborado por Faria (2006), com informações pessoais, acadêmicas e profissionais, para caracterizar os professores (ou docentes) que participaram deste estudo. O instrumento em questão, além de identificar os participantes, visou fornecer informações para análise dos dados coletados a partir de escores de graus de AM. Os itens do questionário envolviam: (a) gênero, (b) faixa etária, (c) formação acadêmica, (d) preferências pelas disciplinas que lecionam, (e) razão pela qual escolheram a profissão, (f) quais as preferências em relação ao ensino de determinado assunto de matemática, (g) se os conhecimentos matemáticos são suficientes para a sua prática de ensino e (h) segurança em relação à disciplina ministrada.

Questionário de Ansiedade Matemática para Professores do Ensino Fundamental I

Este questionário é uma adaptação autorizada da Escala de Ansiedade Matemática (EAM – versão Pedagogos), do tipo Likert, construída por Carmo et al. (2020)[2]. O questionário é composto por 32 itens que retratam situações comumente vivenciadas

1 O presente estudo seguiu todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos e foi aprovado em comitê de ética da Universidade Federal de São Carlos sob registro CAAE 53894821.8.0000.5504

2 Instrumento não publicado, porém os autores autorizaram seu uso e adaptação em função de o orientador do presente estudo fazer parte da equipe que desenvolveu a escala.

durante o ensino de matemática. Para cada item, o respondente deveria escolher uma, e apenas uma, dentre cinco alternativas: 1. Nenhuma ansiedade (NA); 2. Baixa ansiedade (BA); 3. Ansiedade moderada (AM); 4. Alta ansiedade; 5. Extrema ansiedade (EA). Não havia respostas corretas ou incorretas; portanto, o participante deveria escolher a opção que mais se aproximava do que sentia.

Entrevista semiestruturada

A fim de investigar os fatores que poderiam estar relacionados com a AM, foram agendadas entrevistas via aplicativo do WhatsApp e realizadas por videoconferência pela Plataforma *GoogleMeet* e transcritas pelo recurso da Plataforma Office de Serviços de fala. Identificamos os itens de maior grau de ansiedade por participante e, a partir de dados significantes, elaboramos o roteiro de perguntas. (a) se as professoras tinham dificuldades em matemática ou se ainda permanecem com elas, (b) resgatar o histórico formativo e as experiências acadêmicas com relação à matemática, (c) qual a relação que as famílias tinham com as suas dificuldades, (d) se durante o percurso formativo a entrevistada vivenciou alguma situação negativa nas aulas de matemática e qual a natureza dessas vivências, (e) como é a prática enquanto professoras de matemática no EFI, (f) preferência por ano do ciclo para lecionar e (g) se buscaram formação específica em matemática durante o período em que atuam no magistério.

Procedimentos

A pesquisa foi conduzida nas seguintes etapas: 1ª etapa: A partir da apresentação do projeto, obteve-se autorização da gestão escolar para a realização da pesquisa nas escolas. As duas primeiras autoras possuem vínculo com estas instituições de ensino, e a autorização da pesquisa foi realizada em suas dependências presencialmente; 2ª etapa: Elaboração de cronograma de coleta de dados e agendamento de horários disponíveis para aplicação individual dos instrumentos com os professores na escola; 3ª etapa: Preenchimento de TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) por meio do *Google Forms* pelos professores, seguindo as prescrições éticas para estudo com seres humanos; 4ª etapa: Aplicação dos instrumentais – questionário de dados pessoais e questionário baseado na EAM para professores – pelo *Google Forms*; 5ª etapa: Análise dos dados coletados dos instrumentos preenchidos pelos professores do *Google Forms*. A análise dos dados dos instrumentos de deu por meio de estatísticas descritivas e identificação de distribuição de graus diferenciados de AM entre os participantes da amostra; e 6ª etapa: Condução das entrevistas semiestruturadas aplicadas somente aos participantes que apresentaram elevados graus de AM. A análise das entrevistas se deu por meio de categorização das narrativas.

Resultados e Discussão

Com os dados gerados pelos formulários do *Google Forms* do questionário de AM para professores, foi realizado tratamento estatístico descritivo no qual foi verificada a frequência e predominâncias por grau de AM por docente. A estatística descritiva permitiu uma visão global do fenômeno, identificando elementos relacionados à AM.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas em categorias de análise a partir das semelhanças nos discursos das participantes que interessavam a nossa pesquisa. A categorização buscou homogeneidade, pertinência e objetividade ao agrupar elementos correspondentes no discurso das professoras (Oliveira et al., 2003).

Diante da incipiência de estudos de AM com professores que ensinam matemática, não foram utilizadas categorias de análises já consolidadas por outros autores. Porém, foi utilizada a literatura sobre a temática como referência para elaborá-las (França & Dorneles, 2021; Carmo et al., 2019b; Santos & Belo, 2021).

Perfil dos participantes

Participaram da pesquisa 40 professores, sendo 36 do sexo feminino e quatro do sexo masculino. São professores com idades variadas, porém nenhum com menos de 30 anos, que, no questionário,

tiveram opções de respostas intervaladas, com predominância na faixa etária entre 30 e 49 anos.

Dentre os participantes, há também uma distribuição variada em relação à experiência no magistério, sendo que a concentração de tempo de docência está no intervalo entre 6 e 15 anos, isto é, são poucos os professores que possuem menor vivência em sala de aula.

Quanto à formação dos participantes no Ensino Superior, 34 professores (85%) estudaram em instituições particulares e seis em instituições públicas. Todos cursaram Pedagogia na primeira ou na segunda graduação; dois participantes cursaram licenciatura em matemática e outros cinco cursaram licenciatura em outras áreas. A procura pela segunda licenciatura, cursos de especialização, pós-graduação, comumente se deve ao fato de se obter uma evolução funcional de progressão de carreira e, consequentemente, acréscimo salarial.

Dos participantes, 35% afirmam ter tido uma formação insuficiente em matemática e 5% se não se lembram ao menos de ter qualquer formação a respeito da disciplina, reafirmando a condição precária de qualidade oferecida em alguns cursos privados de Pedagogia. Em relação à formação matemática, 77,5% afirmaram não possuir nenhuma formação específica – extensão, pós-graduação ou curso de formação continuada – em relação à disciplina.

No ensino de matemática, "números e operações" é a área de preferência para lecionar segundo os participantes, muito provavelmente por historicamente estar relacionado com sua formação do Ensino Básico que se pautava nesse bloco da matemática. Apesar de Aritmética, Álgebra e Geometria estarem presentes nas diretrizes curriculares e nos currículos das redes de ensino, o que se tem encontrado é maior ênfase na área da Aritmética.

Por fim, 17,5% afirmaram se sentir inseguros para ensinar matemática no EF I e 27,5% identificam que a matemática que conhecem é insuficiente para ensinar. Esses dados podem perpassar por diversos aspectos como: qualidade da formação básica, vivências negativas na aprendizagem da matemática, formação inexistente ou insuficiente de matemática na graduação de Pedagogia – que abrange tanto questões metodológicas e didáticas, quanto específicas dos conteúdos a serem ensinados –, assim como as crenças que circulam na sociedade a respeito da aprendizagem da matemática.

Análise dos dados do questionário de AM

Todos os participantes que obtiveram elevados graus de ansiedade são do gênero feminino. Isso não necessariamente indica que mulheres são mais ansiosas do que homens, pois a amostra era composta, na sua maior parte, por mulheres.

Também é possível identificar que as participantes com maior grau de AM seguem o perfil da amostra como apresentado na Tabela 1. Todos os 32 itens do questionário pelo menos uma vez foram relacionados com alta ou extrema ansiedade pelos participantes. Dentre as questões, oito participantes indicaram extrema ansiedade. Os nomes foram substituídos por letra e número para assegurar o sigilo da identidade dos participantes.

Dentre essas participantes selecionadas com alta e extrema AM, os oito itens apontados do questionário de EAM, de acordo com a mostra selecionada dos 8 participantes com alta e extrema AM na Tabela 2, foram:

Foram identificadas no questionário de EAM, nos itens selecionados com alta e extrema ansiedade pelas participantes, as questões com maior enfoque tanto na consolidação do domínio de conteúdos da matemática que devem ser ensinados, como nos casos de definir os objetivos de aprendizagem e planejar o conteúdo, como mostram os itens 17, 25, 29, 30 na Tabela 2. E também no entendimento de que a matemática se encontra nas relações cotidianas, de problemas reais, e de que, nem sempre, temos para elas conhecimento ou respostas imediatas, nos itens 12, 14 e 16.

Ainda a respeito das questões do questionário que consistem na insegurança no domínio dos conteúdos específicos para planejar, discutir e lecionar matemática, Curi (2005) ressalta que existe falha nos cursos que oferecem Pedagogia aos futuros professores, na construção do conhecimento de matemática. A autora afirma que futuros professores concluem o curso de Pedagogia sem os

Tabela 1

Perfil de participantes com incidência de alta e extrema ansiedade (EA) em itens do questionário de AM

Participante	Escola A e B	Faixa etária	Ano/ Ciclo que atua	Tempo de docência	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Curso de Graduação	Quantidade incidência de EA	Questão do formulário com EA
Profª 1	A	50 a 59	3º ano	11 a 15	Pública	Particular/ Magistério	Pública	Pedagogia	1	22
Profª 2	B	30 a 39	2º ano	4 a 5	Particular	Particular/ EM Regular	Particular	Pedagogia	5	22,29,30, 31 e 33
Profª 3	A	40 a 49	3º e 4º ano	11 a 15	Pública	Pública/ EM Regular	Particular	Pedagogia	4	16, 22, 31e 33
Profª 4	A	40 a 49	3º ano	1 a 3	Particular	Pública/ Técnico	Particular	Pedagogia (2ª graduação)	2	17 e 25
Profª 5	A	40 a 49	5º ano	4 a 5	Particular	Particular/ Magistério	Pública	Pedagogia (2ª graduação)	3	12, 16 e 17
Profª 6	B	40 a 49	5º ano	6 a 10	Pública	Pública/ Magistério	Particular	Pedagogia	3	16, 17 e 22
Profª 7	A	40 a 49	5º ano	Mais de 20 anos	Pública	Pública/ Supletivo	Particular	Pedagogia	1	21
Profª 8	A	30 a 39	4º ano	11 a 15	Particular	Pública/ Magistério	Particular	Pedagogia	3	14, 22 e 33

Tabela 2

Itens com maior incidência de alta e extrema ansiedade do questionário de EAM

Itens do questionário	Alta ansiedade	Extrema ansiedade
(12) Ao folhear as produções dos estudantes sobre matemática, sinto;	4	1
(14) Quando o responsável de um aluno meu me dirige a palavra fazendo perguntas sobre a minha disciplina de matemática, sinto;	3	1
(16) Quando não consigo resolver questões e exercícios de matemática, sinto;	4	3
(17) Um dia antes de ministrar uma aula de matemática sobre conteúdo com o qual tenho dificuldade, sinto;	9	5
(21) Quando penso nos meus alunos, sinto;	5	1
(25) Durante a aplicação de uma avaliação de conteúdo específicos de matemática, sinto;	2	1
(29) Quando preciso definir os objetivos da disciplina de matemática, sinto;	2	1

conhecimentos de conteúdos com os quais que irão trabalhar. Tanto em relação aos conceitos quanto aos procedimentos como a própria linguagem matemática, a ponto de parecer haver um consenso de que o professor pedagogo não precisa "saber matemática" para ensiná-la.

Análise das entrevistas

Dos 32 participantes, foram selecionadas quatro participantes que apresentaram graus alto e extremo de AM nos itens presentes do questionário foram selecionadas para a entrevista. Antes de adentrar nas narrativas elaboradas pelas participantes, torna-se importante evidenciar o perfil delas e de quais itens do questionário apontaram como situação de alta e extrema ansiedade.

Perfil das participantes entrevistadas

A entrevistada P2, de idade entre 30 e 39 anos, realizou o EF em escola pública e o Ensino Médio regular em escola particular. Desse período, afirma ter poucas boas lembranças em relação às aulas de

matemática e baixo desempenho na disciplina. Durante a entrevista, conseguiu resgatar muito poucas lembranças do seu período formativo, inclusive afirma que não tinha sequer memória da fisionomia e nomes dos seus professores de matemática. Relatou ainda pouca ajuda e acompanhamento nas suas dificuldades, sendo deixada no fundo da sala, separada dos demais que conseguiam realizar as atividades. Ao cursar Pedagogia, não imaginava ter que lidar no seu cotidiano profissional com a matemática. No seu entendimento, o curso de Pedagogia era mais voltado para a alfabetização das crianças, além das propostas lúdicas voltadas para educação infantil. Sua experiência no magistério é relativamente recente, tendo girado em torno de 4 e 5 anos de experiência profissional. Atualmente, leciona em dois turnos, em turmas do 3º ano do EFI. No questionário de AM apresentou 18 itens apontados como situações que lhe geram alta ansiedade e cinco como extrema ansiedade matemática, como por exemplo, "escutar ou escrever a palavra matemática".

A P6 tem a idade entre 40 e 49 anos, com atuação na docência, do intervalo de 6 e 10 anos, que, mesmo sendo um curto período, é significativo para a sua experiência no magistério. Estudou a educação básica em escola pública e cursou o magistério no Ensino Médio. Durante esse período, afirma ter poucas lembranças positivas das aulas de matemática, relatando, inclusive, situações e vivências muito dolorosas por parte de um professor de matemática nas séries finais do EFI que se utilizava de práticas punitivas e controle aversivo (como os puxões de orelha), segregação da turma (separação por fileiras de desempenho) e exigência de *performance* matemática em público mesmo sabendo da dificuldade da aluna. A aprovação durante o ensino básico ocorria pelo fato de a entrevistada decorar fórmulas. Realizou depois o Ensino Superior em Pedagogia numa instituição privada de ensino no período noturno. Da mesma forma que a P2, essa entrevistada não tinha clareza que, ao optar por lecionar para a educação infantil e o EFI, teria que ensinar matemática para seus alunos e que tais dificuldades podiam emergir desses momentos. No questionário de AM apontou 14 itens que geram alta ansiedade e três itens que indicam extrema ansiedade – entre eles estão quando não consegue resolver questões de matemática e de como se sente um dia antes de dar aula da disciplina.

A docente P8, com idade entre 30 e 39 anos, iniciou sua escolarização e concluiu seus estudos do ensino básico no interior da Bahia, que descreve como uma região bastante precária nas escolas públicas. No Ensino Médio, optou pelo magistério, seguindo os passos da mãe, professora. Destacou não ter boas lembranças em matemática, considera ter muita dificuldade nessa disciplina e que a acompanha ao longo da vida. Apresenta experiência docente entre 11 e 15 anos, leciona para um 4º ano e acumula outro cargo em outra rede de ensino. Mesmo se sentindo mais ansiosa em relação aos conteúdos dos anos finais do EFI, dá preferência a este ano do ciclo por se identificar com a faixa etária dos alunos. Dentre suas dificuldades, demonstradas nas respostas do questionário de AM, houve 12 itens com indicação de alta ansiedade, geradas por situações em sala de aula envolvendo explicações de como resolver um exercício, explicação de um conteúdo e na correção de atividade quando tem que confirmar ou não o que foi dito pelo aluno. Em extrema ansiedade, indicou quatro itens, como nas situações em que pais lhe dirigem a palavra para perguntar sobre a disciplina matemática e quando não consegue resolver questões e exercícios de matemática.

A P5, com idade entre 40 e 49 anos, teve um histórico diferente das demais por não apresentar nenhuma dificuldade específica em relação à matemática. Relata, ao contrário, que tinha excelente desempenho em matemática. O ensino básico realizou em escolas privadas. No Ensino Médio, cursou o magistério, chegou a começar o curso de edificações, mas não concluiu. A entrevistada relata que teve algumas experiências ruins, considerada por ela como "assédio moral", praticado por uma professora de matemática do EFII. Contudo, segundo a professora, os atos punitivos e aversivos sofridos não afetaram negativamente a sua relação com a aprendizagem matemática, pelo contrário,

superou a situação tornando-se melhor na disciplina. Sua primeira graduação foi em instituição pública, no curso de Letras. A segunda graduação foi em Pedagogia. Prestou o concurso, passou e está na educação como professora acerca de 4 a 5 anos. A P5 aponta seis itens de alta ansiedade e três itens que indicam com extrema ansiedade, no questionário de AM. Essas últimas, de extrema ansiedade, se referem ao aprendizado dos alunos, quais estratégias usar ou o que o professor precisa para atingir a aprendizagem dos alunos.

Categorização das entrevistas

As informações resultantes das entrevistas das professoras que indicaram elevados graus de AM no questionário e que são relevantes para este estudo foram organizados em *categorias de análise*. Tal organização foi realizada para que as inferências feitas sustentem os aspectos envolvidos nas manifestações de AM de acordo com as reações fisiológicas, cognitivas e operantes, assim como, as possíveis causas da AM que afetaram as professoras no seu processo de formação matemática, como pode ser visto na Figura 1 com a categorizações de análise.

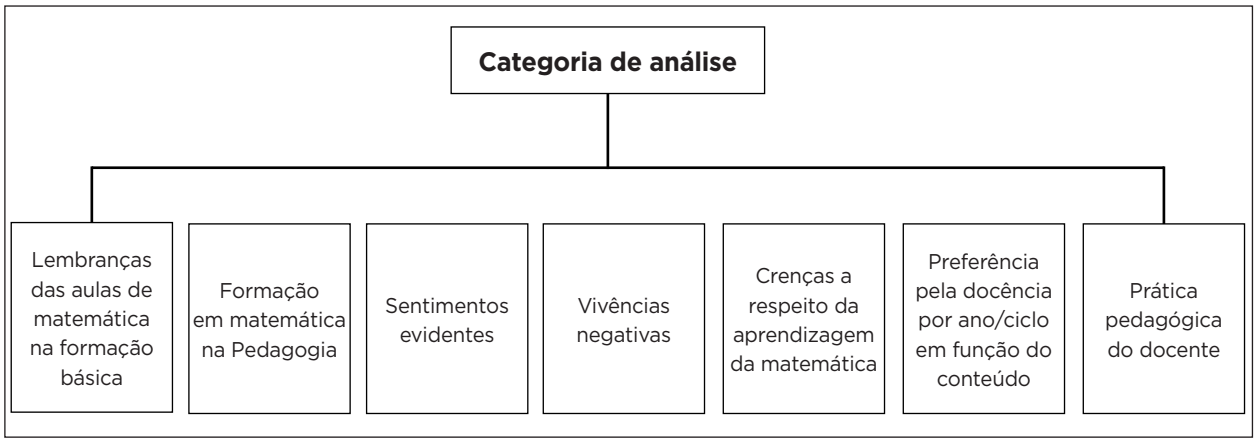
Categoria 1 - Lembranças das aulas de matemática na formação básica

A carga emocional, positiva ou negativa, de vivências no processo de aprendizagem, tem influência na fixação da memória (Adão, 2013). A intensidade com que vivemos determinadas diversas situações, varia de indivíduo para indivíduo, e determina o modo como construímos as nossas lembranças e que elas fazem de nós quem somos. As lembranças que as professoras tiveram do seu processo formativo durante o período de toda a escolarização são importantes elementos para compreender situações didáticas e relações afetivas experenciadas nas aulas de matemática.

A P6, por exemplo, tem lembranças do quanto as práticas pedagógicas de seus professores de matemática eram tradicionais, no sentido de que a concepção de aprendizagem matemática não considerava a construção do pensamento matemático dos alunos e por práticas punitivas que eram utilizadas. Podemos observar essa questão quando ela afirma:

> *"nessa época a gente tinha que decorar tabuada (...) era a única forma de ensinar", "eu não conseguia entender muito o que os professores falavam em sala e eles não davam oportunidade para você", "eu quase que eu decorava todas aquelas contas porque eu tinha certeza de que alguma daquelas ia ser da prova (...) e era quase tudo igual, foi assim que eu consegui, porque na prova de recuperação ele deu a mesma (...), então eu não sabia o que eu 'tava' fazendo, mas eu tinha quase que decorado todo o processo, então ia só lá e fazia."*

Figura 1
Caracterização de informações das entrevistas com docentes com alta e extrema AM



A P8 também reconhece a impotência dos professores durante o seu período de formação básica quando afirma que "*os professores na época não tinham muito conhecimento, nem muito recurso, então, se limitava a seguir o conteúdo do livro, sem muito contexto nem nada e ficava por isso mesmo*".

Já a P2, ao contrário das demais, afirma não ter muitas memórias e lembranças das aulas de matemática: "*eu nem me lembro o nome de professores de matemática ", "não lembro da fisionomia dos professores*". A motivação para a falta de lembranças desse período formativo pode ter raízes diversas. Podemos supor, por exemplo, que há uma indiferença daqueles momentos vividos, não dando a importância necessária e descartando-os da sua memória por não terem sido relevantes. De acordo com Adão (2013), os momentos vivenciados com menor carga emocional, praticamente imperceptíveis, podem se perder no decorrer das horas da memória. Também poderíamos supor que a ausência de lembranças tenha sido um mecanismo de defesa para aliviar vivências difíceis que tenha experimentado no seu processo formativo nas aulas de matemática.

Da mesma forma que a P8, a P2 relata que professores utilizavam da estratégia da cópia e de exercícios repetitivos para conseguir minimamente cumprir com o que era exigido nas avaliações: "*eu pegava o exercício copiado e tentava resolver, aí tipo, deu errado, eu ia olhando para os que já estavam prontos*". Nesse ponto, observa-se novamente uma prática pedagógica corriqueira de aplicação de conceitos matemáticos dentro de problemas, como exercícios de fixação, que não colaboram para a construção do pensamento matemático. Esse comportamento de memorizar, decorar cálculos e resolução de problemas sugere padrões do comportamento operante da AM. Tal padrão é caracterizado como fuga, pois tenta rapidamente encerrar a situação diante da matemática (Carmo et al., 2019b).

Categoria 2 - Formação em matemática na Pedagogia

As entrevistadas em seus relatos apontam que em sua formação matemática durante do curso de Pedagogia, que as habilita a dar aulas de matemática para a Educação Infantil e EFI, foi pouco efetiva no desenvolvimento do conhecimento matemático. A única disciplina destinada à matemática era voltada para aspectos teórico-metodológicos e didáticos. Tal característica na formação no Ensino Superior das docentes é de importante reflexão para as dificuldades que podem encontrar na prática docente, se tiveram dificuldades ou lacunas na aprendizagem da matemática no ensino básico de acordo com suas lembranças.

A P8 declarou que "*esperava aprender na faculdade algumas técnicas, como trabalhar essa disciplina na sala*". Ela percebia que o professor de matemática acabava se limitando à teoria, e se queixando que havia poucos momentos de vivências na prática. De acordo com seu relato, a P2 também destaca que durante seu curso de Pedagogia não teve "*algo específico sobre o conteúdo em si, não é o que os alunos precisam aprender, é mais sobre metodologias de ensino da matemática*". Da mesma forma que as lembranças das aulas de matemática, é interessante perceber que a P2 também afirma lembrar de poucas coisas relacionadas à matemática no Ensino Superior em Pedagogia. "*O que me lembro é de outras matérias, sabe? (...) psicologia da educação, sociologia da educação, mas assim, a matemática também eu não me lembro".* A P6 também relata que durante o curso de Pedagogia as questões metodológicas do ensino da matemática também eram priorizadas. "*Tinha uma professora que ensinava algumas coisas, mas ela é muito voltada para (...) jogos, elaboração de jogos. Conteúdo assim para ensinar mesmo, não teve*". Já a P8 diz que "*esperava aprender na faculdade algumas técnicas, como trabalhar essa disciplina na sala. Eu percebo que o professor de matemática acabava se limitando à teoria, há muita teoria e pouca prática.*" Isto é, a professora teve ainda menos acesso a questões didáticas do ensino da matemática.

A P5, apesar da falta de profundidade nos aspectos trabalhados tanto no magistério quanto no curso de Pedagogia, buscou, dentro das suas possibilidades, ampliar seus conhecimentos na área. "*Eu fui fazer formações, formação continuada (...) de todas as discussões de metodologia matemática,*

Kátia Smole, enfim, eram muito diferentes do que estava se tratando antigamente, então meio que anulei meu magistério e fui estudar, aí eu entrei em formações". Portanto, a professora entende que a concepção e metodologias de ensino da matemática não foram suficientes, sendo necessário permanecer estudando para conseguir ensinar seus alunos.

Categoria 3 - Sentimentos evidentes

Alguns sentimentos foram expressos pelas entrevistadas em relação às emoções envolvidas no processo de aprendizagem da matemática. Tais emoções podem nos indicar a relação afetiva que estabeleceram com a matemática e que justificam o maior grau de incidência em itens de alta e extrema ansiedade. Vergonha, desespero, medo, ansiedade e frustração são sentimentos levantados das entrevistas que nos indicam a carga emocional negativa que possuem com a matemática.

Pergher et al. (2006) destacam que memórias relativas a esse estado de humor definem como as armazenamos. Sentimentos de raiva, medo, frustação e vergonha são mais difíceis de serem recuperadas. Numa situação de aprendizagem da matemática então, quando envolvidos por tais sentimentos, fica mais difícil de aprender. Sente-se em estado de "pressão emocional".

A P2 explica que tinha vergonha de entregar a prova de matemática: "é uma sensação assim, de não fui eu que fiz isso aqui. A ideia é de que nem olhassem meu nome". Também expressa o sentimento de medo ao não dominar os conteúdos de matemática: "*se você domina, você não tem muito medo daquilo*".

O sentimento de desespero da P5 não está relacionado com a matemática em si, já que não tem uma relação difícil com a disciplina. Trata-se da falta de compreensão e interesse dos seus alunos em aprender matemática:

> "*Como eu já sei da dificuldade, da falta de entendimento deles, eu já um dia antes, na noite anterior ou no final de semana, já fico pensando como eles vão entender? O que vou levar? (...) por mais que tento novas estratégias, é desesperador.*"

O desespero tratado aqui pode ser traduzido como angústia de não alcançar o objetivo da aprendizagem da matemática por parte dos seus alunos e envolve a frustração de não conseguir realizar o papel docente.

A P8 relata também ansiedade e frustração, só que referente a sua falta de domínio em relação a conteúdos pedagógicos e, assim, poder ensiná-los da melhor forma possível.

"*Isso me causa bastante ansiedade, frustração também, de não poder, de ver que eu não dou conta de alguns conteúdos. não sei como às vezes trabalhar aquele conteúdo de uma maneira melhor. (...). Eu acho que essa ansiedade de ter que trabalhar algum conteúdo que não domino é justamente por falta de conhecimento".*

Por fim, a P6 manifesta ao longo da sua fala, enfaticamente, diversas vezes o sentimento do medo: "*Medo, medo mesmo!", "medo que a gente tinha de perguntar alguma coisa", "aquele frio na barriga na hora da aula de matemática*". Também demonstra que reconhece esse sentimento e que tem procurado vencê-lo e, assim, estabelecer uma nova relação com a matemática para que possa ensinar.

Categoria 4 - Vivências negativas

As experiências negativas e aversivas vivenciadas a respeito do conteúdo matemático têm sido um importante elemento pesquisado que levam o indivíduo desenvolver sintomas de AM. Dentre os poucos elementos relacionados a aspectos da aprendizagem matemática, a P2 se recorda da exclusão e da falta de acompanhamento em suas dificuldades nas aulas de matemática em todas as etapas da educação básica: "*o que eu lembro na escola pública é que as crianças que tinham mais facilidade ficavam mais próxima dos professores, sabe?*". No caso, ela permanecia nas últimas carteiras, de modo a não atrapalhar aqueles que conseguiam acompanhar a aula, sendo segregada e ferindo o direto à aprendizagem garantido por lei. Por ter sido uma ação ocorrida com frequência ao longo dos anos, esta se tornou uma das poucas lembranças da professora. Dada a frequência da exclusão, esse fator pode ser outro indicativo para a AM.

Já a P5 relatou uma situação de vivência negativa que experienciou em uma das séries do EF1, em que ocorreram ações pejorativas e aversivas por parte de um único professor, que tinha uma prática pedagógica punitiva e diminuía o potencial dos alunos em aprender matemática.

> "*As pessoas falavam assim, o professor era bravo, ele era assim, causava assédio (...) O professor era o demônio, dizia 'você não vai passar de ano', 'você está muito fraca', (...) começou a criar caso porque eu não tinha condições, porque eu estava defasada, me assediando, assediando, assediando...*".

Tais momentos e falas desse professor poderiam ter afetado a sua percepção de autoeficácia em relação ao desempenho em matemática e criado uma relação aversiva com a disciplina. No entanto, a professora afirma que, apesar das experiências ruins com este professor, *"(...) isso não afetou a minha experiência com matemática"*. Isto é, apesar de ser uma situação aversiva, não houve repercussão negativa na vida da P5. Ela conseguiu superar esses momentos de fragilidade, mostrando padrões de resiliência no enfrentamento de tais situações.

Já a P6 passou por vivências que se assemelham às da P2 quanto à segregação, mas de forma ainda mais taxativa e intensa nos seus relatos. Segundo ela,

> "A *professora fazia as fileiras: a primeira do burro, a última do inteligente. Eu ficava na dos burros. Quando ela fez isso, que eu me vi naquela fila no quarto ano, eu fiquei desesperada! (...) O medo era tanto da matemática que para não ficar naquela fileira acabei decorando mesmo, mas sem entender o que era aquilo, só para sair dali. Então sempre fui travada em matemática. Medo, medo mesmo!*".

Portanto, a segregação da sala de aula era feita por desempenho acadêmico. Estar separada na fila dos que tinham mais dificuldade de aprendizagem em matemática não a ajudava a superar suas dificuldades e nem recebia um auxílio diferenciado por estar nela. A fila servia para classificar e punir a dificuldade de aprendizagem. Tal situação manifestava um sentimento de medo em contato com a aprendizagem da matemática. A prática aversiva dessa professora também se estabelecia em não permitir que os alunos expressassem suas dúvidas.

> *"Medo que a gente tinha de perguntar alguma coisa. (...) Aí foi um terror, porque aí eu não conseguia entender e ninguém podia perguntar para a professora, todos tinham medo dela. (...) Não gostava nem mesmo que alguém fizesse. Os melhores alunos da sala ela não gostava. Falava 'já expliquei isso mais de mil vezes', aí na sala de aula não podia levantar a mão duas vezes. (...) No máximo era uma vez só".*

Essa mesma professora expunha seus alunos de forma compulsória, chamando-os aqueles que não sabiam resolver determinada questão na lousa contra a sua vontade, exigindo uma *performance* em público. Não sendo o suficiente, como ação punitiva, compreendia que erro precisava ser punido em forma de agressão, puxando a orelha dos alunos. Como ela relata:

> "*Aconteceu que uma vez ela me chamou na lousa para resolver uma expressão e não sabia fazer, aí ela me deu um puxão na orelha. Aí pronto: me travou, né?! Na verdade, ela puxava de muita gente a orelha e todo mundo tinha medo dela".*

Categoria 5 - Crenças a respeito da aprendizagem da matemática

Outro fator que corrobora manifestações de AM são as crenças que permeiam a sociedade a respeito da aprendizagem matemática. Beilock e Rydell (2007) nomearam esse fator ambiental com fenômeno da ameaça do estereótipo. Afirmações determinantes a respeito da aprendizagem da matemática sem base científica e que circulam na nossa cultura emergiram também na fala de algumas das entrevistadas.

A P2 tem a crença de que algumas pessoas possuem de forma inata maior capacidade em aprender matemática que outras: "*acredito que têm pessoas que têm mais, eu acho, raciocino lógico. Eu posso estar falando besteira, mas acho que tem gente com mais facilidade para a matemática.*" A P6 afirma no mesmo sentido: "*Acredito que tem sim pessoas que são muito boas e desenvolvem essa parte de raciocínios. Não sei... alguma coisa do cérebro muito mais rápido do que algumas pessoas*".

Essas afirmações podem aprofundar ainda mais uma relação negativa com a aprendizagem matemática. Socialmente, elas permeiam em todas as esferas da vida no entendimento de que a matemática é restrita a poucas pessoas. Aquelas que estão à margem, são "predestinadas" ao fracasso na área. As crenças podem estimular o fracasso escolar. Caso aluno apresente desempenho, é considerado "o inteligente". O estudante com baixo desempenho é estereotipado como incapaz de aprender a matemática (Araújo, 2005). Discursos como "sou de humanas" e "não sou de exatas" emergem desse cenário em que o aluno não se vê como capaz de aprender matemática e passa a se dedicar a outras áreas do conhecimento.

Categoria 6 - Preferência pela docência por ano/ciclo em função do conteúdo

Diante de relatos citados anteriormente acerca das dificuldades pelo histórico escolar, a P2 tem por preferência por anos/ciclos iniciais do EFI, do que os quartos e quintos anos, em função da complexidade dos conteúdos. A P6 diz que:

> "*Tudo bem que se ensina matemática de uma outra forma mais leve na educação infantil, mas nem passou pela minha cabeça. Com o tempo que eu fiz concurso é que caiu a ficha. Sim eu vou ter que ensinar matemática. Eu lembrava: até o terceiro ainda dá, passa, mas algumas coisas quando chega no quinto a gente já tem que estudar um pouco".*

Nas práticas tradicionais e punitivas, observamos inseguranças que se refletem hoje no exercício docente, fazendo com que as escolhas seguras são atribuídas aos anos iniciais em função do conteúdo. As professoras que revelaram evitar dar aulas para os anos finais do EFI expressam a dificuldade quanto ao conteúdo por ter tido uma formação matemática prejudicada.

Categoria 7 - Práticas pedagógicas do docente

As memórias acompanham o indivíduo ao longo da vida e passam a se tornar referências e modelos a serem aplicados na vida pessoal ou profissional, à medida que se necessite. Isto é observado, quando a P2 relata: "*acho que isso talvez transpasse agora para ensinar as crianças*", quando se refere a sua dificuldade na matemática. A fala acima expressa uma tendência de professores que apresentam indícios de AM em colaborar para que os sentimentos de aversão se estendam aos alunos. As consequências de práticas inadequadas no ensino da matemática podem causar aos estudantes um bloqueio e uma desmotivação para aprendizagem da disciplina, passado de geração a geração, tornando-se até um problema cultural (Silva & Gomes, 2018).

De alguma forma, as docentes buscam estudar para resolver a própria lacuna na aprendizagem, como diz a P6: "*como professora, dependendo do que eu vou passar, eu tenho que dar uma estudada, analisar primeiro, porque o medo é tanto (...) não fico lembrando passado porque eu sei que vai ser pior até para os meus alunos.*" A P8 também procura sanar suas dificuldades assim:

> "*Eu, para trabalhar matemática hoje com as crianças, eu sinto a necessidade de estudar primeiro conteúdo, (...) é uma disciplina que não tenho facilidade (...). Então a gente acaba aprendendo fazendo mesmo, vivenciando ali na sala de aula, testando algumas estratégias (...) tem as fichas de rendimento, por exemplo, com alguns objetivos da matemática. Alguns termos, questões, eu tenho essa dificuldade de explicar como é*".

Por falta de oportunidade e curso de atualização e aperfeiçoamento, buscam aprender com a vivência em sala de aula e com a necessidade de buscar aprendizado em estudos no dia a dia.

Considerações

A presente pesquisa objetivou identificar se existem diferentes graus de AM em docentes que atuam no EFI, assim como, analisar os elevados graus de AM, aspectos que possam ter motivado essa relação emocional negativa com a matemática e como refletem em sua prática docente. Da amostra de professores que atuam no EFI no ensino de matemática foram evidenciados diferentes graus de AM. Vinte por cento dos participantes apresentaram graus mais elevados (alto e extremo), apontando

para indícios de AM. Portanto, há evidências de que docentes que lecionam matemática nas séries iniciais do EFI podem sofrer um conjunto de reações emocionais, comportamentais e cognitivas negativas diante de situações que envolvem a matemática no uso cotidiano, na aprendizagem e no ensino.

A partir das categorias de análise das entrevistas realizadas com as professoras que apontaram graus elevados de AM, pudemos constatar, reafirmando nossas hipóteses iniciais, relação entre as experiências negativas no aprendizado da matemática como um dos fatores de desenvolvimento de reações manifestas de AM. Os relatos retrataram experiências traumáticas com a disciplina durante a alfabetização matemática: segregação do aluno por nível de aprendizagem sem atendê-lo em suas necessidades de aprendizagem, descaso para com o aluno que apresenta dificuldade em matemática, limitação da quantidade de perguntas que cada aluno podia fazer na sala de aula, exposição do aluno em público em situação matemática, ameaça de não passar de ano pela dificuldade de aprendizagem e, até mesmo, violência física, como os puxões de orelha.

Esta pesquisa corrobora com a literatura (Faria & França, 2022; Carmo & Mendes, 2011; Santos & Sousa Junior, 2021) de que práticas pedagógicas punitivas, que exigem a *performance* em público, e a exposição do aluno de forma compulsória e meios de controle aversivos são elementos ansiogênicos. Portanto, experiências negativas e aversivas na aprendizagem da matemática podem levar o indivíduo à AM. Tais reações, ao longo da vida, prejudicam o seu desempenho escolar, na solução de problemas cotidianos, na sua escolha profissional e, no caso de professores que ensinam a disciplina, na sua prática pedagógica.

Sentimentos negativos, de fracasso e de temor frente à matemática também foram apontados pelas participantes como expressão da aversão, constituídos no processo de aprendizagem da matemática. Também expressos nos relatos sobre a formação inicial, características de reações operantes da AM, como o padrão de fuga e no intuito de encerrar o quanto antes a situação diante da matemática, ao entregar rapidamente uma avaliação. Assim como, padrões de esquiva, ao estudar a matemática através da memorização de cálculos e decorar a resolução de problemas.

Embora o relato das microagressões pelas professoras tenha sido fundamentado em experiências muito difíceis, uma das entrevistadas, que relatou ter vivenciado situações aversivas na sala de aula durante seu processo formativo, mostrou padrões de resiliência no enfrentamento de tais circunstâncias. Nesse caso, as vivências negativas não tiveram repercussão ao longo da vida da participante. Deste modo, podemos inferir que situações aversivas em sala de aula afetam a cada indivíduo de modo diferente a depender do padrão de resiliência em situações adversas, resistindo, de tal modo, que torna aquela vivência em um momento de superação.

Professores que ensinam matemática no EFI também não estão imunes a crenças a respeito da aprendizagem da disciplina, especialmente no entendimento de que a "matemática é para poucos", sendo restrita a alguns indivíduos providos de raciocínio lógico. Essa visão, que permeia a cultura, não é afirmada de forma tão enfática em outras áreas do conhecimento. Essas afirmações tendem a disseminar o fracasso escolar, de modo que os alunos que apresentam bom desempenho em matemática são os "inteligentes", sendo valorizados, enquanto o que apresenta dificuldade, não é capaz, portanto, não irá aprender matemática. A propagação dessa crença revela-se também como uma vivência negativa que pode desencadear sintomas de AM, por enfatizar a ideia de pertencimento e não pertencimento em relação à aprendizagem matemática.

Outro elemento relevante indicado pelas professoras entrevistadas como fator ansiogênico, trata-se do não domínio da matemática para lecionar a disciplina. A pesquisa revela professoras com dificuldades na prática pedagógica por falta de aprendizagem matemática tanto na formação inicial quanto na profissional. Algumas das entrevistadas não se concebiam como professoras de matemática ao optar pelo curso de Pedagogia. As falas são contundentes em afirmar que os estudos matemáticos durante a graduação foram voltados para aspectos

teóricos-metodológicos da matemática, oferecendo pouco ou nada referente à conhecimentos matemáticos, além de não terem sidos voltados para a prática.

Essa fragilidade na formação do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, evidencia uma crença comum de que, na formação em Pedagogia, o professor de EFI não precisa saber matemática, bastando saber como ensiná-la. A formação superior tem se mostrado insuficiente no desenvolvimento e apropriação do conhecimento matemático. E, atualmente, apresenta-se como um curso cada vez mais acelerado. O pedagogo, portanto, que não se apropriou da matemática na sua formação básica e não teve acesso a ela de forma adequada e necessária durante a graduação, tem a sua prática pedagógica prejudicada como relatada pelas entrevistadas.

Não saber a matemática que deve ser ensinada também se apresenta como um dos fatores que se relacionam com sintomas manifestos de AM em professores. A pesquisa evidencia que algumas das professoras se restringem ou priorizam o ensino das quatro operações básicas por insegurança ou falta de domínio de outros campos da matemática. Por conta da limitação dos conhecimentos matemáticos, foi apontado que há uma inclinação de professores a optar pelos anos iniciais do EFI em função do conteúdo matemático. Logo, anos do ciclo que adentram em assuntos considerados de uma ordem de complexidade maior a ser ensinado são evitados, como fração ou números decimais.

Diante do exposto, mesmo havendo o relato de um esforço individual das professoras em superar tais barreiras de um fazer pedagógico que consiga conceituar e numeralizar os alunos matematicamente, acreditamos que processos de formação continuada em matemática é uma importante ferramenta para promover reflexões sobre o currículo matemático e a prática pedagógica. Porém, tais formações não podem incorrer no mesmo equívoco da grade curricular dos cursos de Pedagogia, em não proporcionar a apropriação e ampliação dos conhecimentos matemáticos ensinados em sala de aula. Engajar professores reflexivos pode criar alicerces para a superação de sintomas manifestos de AM advindo de crenças arraigadas na sociedade a respeito da aprendizagem matemática e da formação limitada proporcionada pelos sistemas de ensino. Desta maneira, o professor de EFI poderá se pautar em ações que transmitam uma atitude positiva frente à matemática a fim de despertar o desejo de pensar matematicamente em seus alunos.

Pesquisas e programas de prevenção e redução de AM (Carmo & Simionato, 2012) em professores precisam ser estruturados e desenvolvidos em grupos na própria rede de ensino ou clinicamente - de modo a superar ou amenizar sintomas da AM, principalmente daqueles relacionados a vivências negativas. Esses programas são relevantes, pois os dados desta pesquisa indicam que professores com AM podem vir a estender aos alunos dificuldades de aprendizagem na disciplina, bloqueios e desinteresse na matemática, ponto relevante para futuros estudos.

A natureza das vivências negativas em professores também é outro tema que merece pesquisas mais densas. Há estudos que indicam que tais vivências podem ser caracterizadas como microagressões (Su, 2015; Silva & Powell, 2016). O conteúdo exposto pelo professor de forma jocosa, desdenhosa e aversiva, mesmo que de forma não intencional, e que geralmente ocorre em forma de brincadeira aceita socialmente, carrega um peso emocional e que pode estar relacionada com a AM.

Identificou-se nesta pesquisa os graus diferenciados de AM em professores desse segmento. E, através das narrativas docentes, levantaram-se elementos que se relacionam com fatores que motivam o desenvolvimento de reações de AM, como as trajetórias escolares/acadêmicas difíceis com a disciplina matemática, sendo as vivências negativas aspecto relevante no desenvolvimento de sentimentos aversivos frente à matemática. Crenças a respeito da aprendizagem matemática confirmam o não pertencimento a esta área do conhecimento e como repercutem na relação que se estabelecem no ensino de suas aulas. Evidenciou-se que a formação básica, acadêmica e continuada para os pedagogos tem se

apresentado pouco efetiva no desenvolvimento do conhecimento matemático, favorecendo AM ao ensinar a disciplina. Certamente, esta pesquisa apresenta limitações por explorar uma amostragem relativamente pequena e local. Este estudo necessita ser ampliado em quantidade de participantes, incluindo professores da rede pública e privada e de diversas regiões do país.

Referências

Adão, A. N. (2013). A ligação entre memória, emoção e aprendizagem. In *Anais do 11º Congresso Nacional de Educação*, Educere (pp. 29412-29420). Universidade Católica do Paraná. http://uspmulheres.usp.br/wpcontent/uploads/sites/393/2019/07/Mem%C3%B3ria-e-aprendizagem.pdf

Araújo, C. R. (2005). *O educador de matemática no espaço dialógico das díades: uma abordagem psicológica da subjetividade na ação docente*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco].

Beilock, S. L., & Rydell, R. J. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology*, *136*(2), 256-276. https://doi.org/10.1037/0096-3445.136.2.256

Carmo, J. S., & Mendes, A. C. (2011). Estudantes com grau extremo de ansiedade à matemática: Identificação de casos e implicações educacionais. *Psicologia da Educação*, *2*(33), 119-133.

Carmo, J. S., & Simionato, A. M. (2012). Reversão de ansiedade à matemática: Alguns dados da literatura. *Psicologia em Estudo*, *17*(2), 317-327. https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000200014

Carmo, J. S., & Mendes, A. C. (2014). Atribuições dadas à matemática e ansiedade ante a matemática: O relato de alguns estudantes do ensino fundamental. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, *28*(50), 1368-1385. https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n50a18

Carmo, J. S., Gris, G., & Palombarini, L. S. (2019a). Mathematics anxiety: Definition, prevention, reversal strategies, and school setting inclusion. In D. Kollosche, R. M. J. de Souza, M. Knigge, M. G. Penteado, & O. Skovsmose (Eds.), *Inclusive mathematics education: State-of-the-art research from Brazil and Germany*. (pp. 403-418). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11518-0_24

Carmo, J. S., Mendes, A. C., & Comin, B. C. (2019b). Marcas emocionais do ensino: O caso da ansiedade à matemática. In P. L. Barboza (Org.), *Pesquisas sobre elementos da prática de sala de aula de matemática* (pp. 87-103). Paco.

Chen, M. (2022). Research on math anxiety of elementary school teachers. *Advances on Social Science, Education, and Humanities*, *637*, 325-330. https://doi.org/10.2991/assehr.k.220131.059

Correa, J., & MacLean, M. (1999). Era uma vez... um vilão chamado matemática: Um estudo intercultural da dificuldade atribuída à matemática. *Psicologia Reflexão & Crítica*, *12*(1), 1-19. https://doi.org/10.1590/S0102-79721999000100012

Curi, E. (2005). A formação de professores que ensinam matemática: Reflexões e desafios. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, *23*(22), 43-59.

Fragoso, W. C. (2001). O medo da matemática. *Revista Educação*, *26*(2), 95-109. https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/438

Faria, P. C. de. (2006). *Atitudes em relação à matemática de professores e futuros professores*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná]. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3854

Faria, W. F. de., & França, R. E. C. (2022). Um novo olhar sobre avaliação mediante a reflexão da prática pedagógica. *Brazilian Journal of Development*, *8*(8), 56576-56589. https://doi.org/10.34117/bjdv8n8-120

França, A. L. B. C., & Dorneles, B. (2021). Ansiedade matemática em professores brasileiros: Retratos iniciais da literatura. *Educação Matemática em Revista*, *26*(73), 132-150. https://doi.org/10.37001/emr.v26i73.2698

Garcia, V. C. V. (2009). Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? *Educação*, *32*(2), 176-184. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812732010

Oliveira, L. F., Souza, M. A., & Santos, R. M. (2003). *Técnicas de análise qualitativa em pesquisas educacionais*. Vozes.

Oliveira, L. F., & Silva, J. M. O. (2024). Ansiedade matemática em professores que ensinam matemática. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, *17*(49), 38-53. https://doi.org/10.5281/zenodo.10465962

Park, J., Ramirez, G., & Park, D. (2024). Effect of preschool' teachers math anxiety on teaching efficacy and classroom engagement in math. *Psychology in the Schools*, *61*(6), 2600-2611. https://doi.org/10.1002/pits.23182

Pergher, G., Silva, L. T., & Rocha, C. M. (2006). A influência das emoções na aprendizagem da matemática. In *Anais do Congresso Brasileiro de Psicopedagogia*. Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Santos, A. A. M., & Sousa Junior, P. de T. X. (2021). A ansiedade matemática no ambiente escolar: Um estudo de caso. In *XV Anais do Congresso de Psicologia da Universidade Federal de Sergipe*.

Santos, M. A. D., & Belo, F. R. R. (2021). Between the body and the other: A Laplanchean reading of old age. *Psicologia em Estudo*, *26*, e46784. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v26i0.46784

Schaeffer, M. W., Rozek, C., Maloney, E. A., Berkowitz, T., Levine, S. C., & Beilock, S. L. (2020). Elementary school teachers' math anxiety and students' math learning: A large-scale replication. *Developmental Science*, *24*(4), e13080. https://doi.org/10.1111/desc.13080

Silva, G. H. G. d., & Powell, A. B. (2016). Microagressões no ensino superior nas vias da Educação Matemática. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: Perspectivas Socioculturales de la Educación Matemática*, *9*(3), 44-76.

Silva, E. H. de S., & Gomes, A. E. F. (2018). *A desconstrução de paradigmas como método de combate à ansiedade matemática*. In *Anais do V Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45642

Silva, G. H. G., Lautert, S. L., Carmo, J. S., Santos, E. M., & Santos, D. E. L. (2023). Microagressões no contexto de ensino e aprendizagem da matemática: uma análise teórico-conceitual. *Educação Matemática Pesquisa*, *25*(1), 283-304. https://doi.org/10.23925/1983-3156.2023v25ip283-304

Su, F. E. (2015). *Mathematical microaggressions*. *MAA Focus*. (36-37). https://ee.usc.edu/stochastic-nets/teaching-resources/documents/Su-Mathematical-Microaggressions.pdf

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência
Caroline Rodrigues
R. Bandeirantes, 239/45 – torre 2 – Diadema, SP, Brasil – CEP 09912-230
E-mail: cacarolrg9423@gmail.com

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 13/10/2025
Aprovado: 12/11/2025

A atuação do psicólogo escolar na perspectiva sistêmica

The role of the school psychologist in the systemic perspective

Raquel Ferreira Chacon[1]; Bruno Vasconcelos de Almeida[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260027

Resumo

A teoria sistêmica é amplamente utilizada em diversas áreas da psicologia, sendo também especialmente relevante para a psicologia escolar. Na educação, essa abordagem possibilita compreender as demandas apresentadas pelos educandos, a partir de uma visão complexa do indivíduo e dos fenômenos educacionais, entendendo que os alunos fazem parte de vários sistemas interconectados e dinâmicos. A partir dessa perspectiva, este artigo foi desenvolvido com o propósito de pesquisar o trabalho do psicólogo escolar hoje no Brasil. O objetivo geral é apresentar a atuação do psicólogo no contexto da escola, destacando as práticas e as potencialidades da psicologia escolar sob a ótica da teoria sistêmica. A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão de literatura e relatos de experiências de estágios realizados nos anos de 2023 e 2024, durante a graduação do curso de psicologia. Buscou-se compreender as práticas atuais de alguns profissionais, os desafios que essa área ainda enfrenta e apresentar a importância de um olhar sistêmico nesse contexto, utilizando os conceitos de Maturana e Morin. As considerações finais apontam para a importância de se trabalhar com a coconstrução junto à comunidade escolar, de modo que todos possam colaborar para o desenvolvimento integral do educando.

Unitermos: Psicólogo Escolar. Escola. Atuação do Psicólogo. Teoria Sistêmica.

Summary

Systemic theory is widely used in several areas of psychology, and is also especially relevant for school psychology. In education, this approach makes it possible to understand the demands presented by students, from a complex view of the individual and educational phenomena, understanding that students are part of several interconnected and dynamic systems. From this perspective, this article was developed with the purpose of researching the work of school psychologists in Brazil nowadays. Its general aim is to present the work of psychologists in the context of schools, highlighting their practices and the potential of school psychology from the perspective of systems theory. The methodology used in this paper was qualitative research, and it was developed through a literature review and reports of internship experiences carried out in 2023 and 2024, during the psychology undergraduate program. The purpose was to understand the current practices of some professionals, the challenges still faced in this field and to present the importance of a systemic perspective in this context, using the concepts of Maturana and Morin. The final considerations point to the importance of working with co-construction together with the entire school community, so that everyone can collaborate towards the integral development of the student.

Keywords: School Psychologist. School. Psychologist's Work. Systemic Theory.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, MG, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Raquel Ferreira Chacon – Graduada em Psicologia e Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas); Formação clínica em Abordagem Centrada na Pessoa pela Lucas Albertoni, Belo Horizonte, MG, Brasil. **2.** Bruno Vasconcelos de Almeida – Pós-doutor em Filosofia (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG); Doutor e Mestre em Psicologia Clínica (PUC-SP); Professor na PUC Minas e no PPGET-Cefet-MG. Psicólogo e acompanhante terapêutico, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Introdução

"A educação não é neutra", já escrevia Paulo Freire (1989, p. 18) no livro "A importância do ato de ler". Da mesma forma, Maturana (1998) também reflete que o observador está inserido no mundo que observa, o que torna impossível separar quem observa do que está sendo observado. E qual é a relação disso com a escola? Os dois autores nos levam a pensar sobre o impacto que todos os envolvidos na educação têm no processo de aprendizagem e formação do indivíduo. Eles afirmam que o aprendizado só acontece quando o indivíduo está totalmente envolvido. Além disso, reforçam a importância da atuação de todos os atores da escola e da comunidade para a formação de um ambiente favorável ao aprendizado. Logo, é preciso compreender que, como o educando está inserido em vários sistemas, não só o da escola, ele não deve ser compreendido apenas pelos fenômenos que apresenta. É preciso considerar todos os sistemas do qual ele faz parte para conseguir enxergar a sua totalidade. Assim, pode-se dizer que não há texto sem contexto, não há indivíduo fora de um sistema e não há educação que se realiza sem um olhar atento à complexidade.

Um dos atores que fazem parte do contexto das escolas é o psicólogo escolar. Nos últimos anos, a psicologia tem sido requisitada para responder os diferentes questionamentos a respeito dos fenômenos da educação que outras áreas não conseguem explicar. Com a discussão sobre as práticas educativas e a criação de novas leis que obrigam a ter profissionais de psicologia nas escolas, tem-se exigido uma revisão do espaço desse profissional nessas instituições (Menezes & Araújo, 2009).

Inicialmente, o psicólogo escolar tinha o papel de avaliar as características emocionais do indivíduo que influenciavam o seu comportamento, mas ao longo dos anos isso foi se modificando. Hoje, esse profissional é convocado para uma função mais abrangente, o de olhar para as situações didáticas e para as relações que se constituem no processo de aprendizado (Menezes & Araújo, 2009).

Andrada et al. (2019) afirmam que o sistema educacional, ano após ano, coloca novas atribuições a seus profissionais, ao mesmo tempo em que há um aumento do número de educandos sob a responsabilidade de educadores e gestores. Isso impacta a quantidade de encaminhamentos para avaliação/acompanhamento de psicológicos voltados aos problemas imediatos, sem possibilidades de reflexões ou planejamento de ações que não seja o atendimento psicológico.

Francischini e Viana (2016) também observaram que há uma tendência crescente no número de encaminhamentos de questões relacionadas ao processo de aprendizagem ou comportamento dos estudantes, como se fossem problemas individuais e específicos de cada um deles. Para o autor, as demandas individuais excessivas levam os profissionais da psicologia a focar exclusivamente nelas, o que prejudica a resolução efetiva do problema, especialmente quando não há uma avaliação sistêmica da instituição.

A partir das experiências vivenciadas nos estágios durante curso de graduação e de licenciatura de psicologia, verificou-se que grande parte dos estágios ofertados para os estudantes nas escolas são para atuação como acompanhantes terapêuticos de educandos que apresentaram algum laudo à instituição. Essa observação trouxe questionamento sobre a atuação desse profissional no campo educacional, juntamente com uma nota orientativa do Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais e a promulgação de uma nova legislação. Diante de tantos desafios relacionados ao aprendizado e ao ambiente complexo em que a escola se encontra, descobriu-se que há diversas outras maneiras de atuar, o que destaca um potencial tanto para o estagiário quanto para o psicólogo escolar.

Sendo assim, este artigo apresenta o papel do psicólogo na escola, a sua forma de atuação e a potencialidades da psicologia escolar sob a ótica da teoria sistêmica. Buscou-se compreender as definições existentes na literatura das atuações dos psicólogos escolares, identificando como os conceitos da teoria sistêmica podem auxiliar o psicólogo escolar a desempenhar o seu trabalho. Através de relatos de experiência, foi possível evidenciar a potencialidade que a psicologia escolar tem quando se há um trabalho a partir de um olhar para a complexidade que envolve o educando.

O presente trabalho se limita à análise de relatos de experiência de um número limitado de instituições, predominantemente do ensino privado no município de Belo Horizonte – Minas Gerais, evidenciando, portanto, a necessidade de ampliar as pesquisas sobre a atuação do psicólogo em diferentes contextos escolares. Isso permitirá uma compreensão mais abrangente das dinâmicas escolares, considerando os diferentes contextos sociais que os psicólogos escolares trabalham no Brasil.

Psicologia escolar: explorando seu papel e espaço na educação

O psicólogo escolar tem ganhado cada vez mais importância na educação do Brasil. O objetivo está para além do atendimento individualizado dos educandos que apresentam algum tipo de dificuldade, mas inclui várias outras intervenções que buscam a melhoria da educação e a participação de toda a comunidade escolar. Nesse cenário de redefinição da atuação do psicólogo escolar, tão questionado devido aos desafios atuais da educação, é essencial compreender o papel desse profissional.

Na lógica tradicional da educação voltada ao atendimento das necessidades do sistema capitalista, o indivíduo se tornou o maior responsável pela produção do seu valor, que se dá a partir do seu esforço e do investimento em seu desenvolvimento. As ideias capitalistas são marcadas pelo atendimento rápido, praticamente imediato, das demandas do mercado e pelo alto desempenho dos indivíduos. Assim, buscam culpabilizar os indivíduos por não conseguirem alcançar os resultados desejados, uma vez que não se esforçaram o suficiente para isso. Nesse contexto, a psicologia escolar e educacional torna-se muito necessária (Nunes Viana, 2016; Andrada et al., 2019).

Antunes (2008) concorda com esses autores ao afirmar que a história da psicologia escolar e educacional brasileira, embora tenha começado no período colonial, começou a se desenvolver com o fortalecimento do pensamento liberal, tornando-se assim uma área específica do conhecimento no Brasil. Diante das discussões sobre a educação que aconteciam no fim do século XIX, a psicologia começa a ser vista como um guia para a prática da Escola Nova. Nesse período também a psicologia conquistou a sua autonomia como área do saber e teve grande participação nas discussões sobre a educação e das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras. Pode-se dizer então que a psicologia e a educação foram reciprocamente constituídas uma da outra.

A educação teve um papel importante no avanço da psicologia, não apenas por permitir a introdução do pensamento neoliberal no país, mas também por estar diretamente ligada aos grupos dominantes que queriam o domínio e a alta produtividade dos indivíduos. Esses grupos promoveram a geração de conhecimento e estimularam a psicologia a atuar com o objetivo de aumentar a eficácia dos indivíduos (Nunes Viana, 2016).

Verifica-se que, ao longo dos anos, a psicologia ganhou novos espaços na educação, como a inclusão no currículo do curso de pedagogia e a participação nas áreas de pesquisas em algumas instituições. Nesse contexto, iniciou-se a diferenciação entre a prática do psicólogo educacional e a psicologia escolar, sendo a primeira conceituada como um conjunto de conhecimentos e a segunda como uma área de atuação no contexto escolar (Antunes, 2008).

Pode-se verificar que a prática do psicólogo escolar estava relacionada a um modelo clínico, voltado para o atendimento fora da sala de aula e com o foco no educando, principalmente em relação aos seus problemas. O trabalho se resumia a receber, através de encaminhamentos feitos pelos professores e pedagogos, os indivíduos que apresentavam alguma dificuldade na aprendizagem ou algum comportamento desviante dos padrões estabelecidos pela escola (Antunes, 2008).

Nesse contexto, o foco da psicologia escolar era o da realização de testes e atendimentos individualizados, a fim de explicar as queixas escolares e o fracasso escolar dos estudantes que não alcançavam os resultados desejados pelas escolas. Os profissionais utilizavam principalmente os instrumentos de medição da inteligência, atributos afetivos, motores e outros que ajudavam a localizar de onde vinha o problema do indivíduo. Nesse período, alguns

profissionais já analisavam os resultados desses testes, considerando as condições socioeconômicas e o ambiente familiar da pessoa (Collares & Moysés, 1996; Patto, 1999).

Algumas críticas começaram a surgir a partir desse modelo, afirmando um grande crescimento da psicologia na educação e a redução dos problemas educacionais e pedagógicos a questões psicológicas. Ao mesmo tempo, os profissionais da psicologia afirmavam que o modelo clínico terapêutico era baseado em um modelo médico, que propõe patologizar e individualizar o processo educativo, desconsiderando assim as ações preventivas realizadas juntamente com a pedagogia (Antunes, 2008).

Devido às críticas do modelo utilizado, na década de 1990 houve uma redução na contratação de psicólogos nas escolas, desencadeando uma crise da psicologia escolar. A profissão deixou de ter uma presença significativa nas instituições escolares, principalmente no âmbito público, dando espaço para a Psicopedagogia, que tem como foco o trabalho com os estudantes que apresentam alguma dificuldade na aprendizagem (Antunes, 2008).

Nos últimos anos, com a organização das políticas públicas, a psicologia voltou a ser requisitada nas instituições escolares. Contudo, ainda não está bem definida a sua função nas escolas e, muitas vezes, é confundida com as atividades dos psicopedagogos, já que ambas têm um propósito em comum: promover o aprendizado buscando o desenvolvimento biopsicossocial do educando (Alencar et al., 2013; Nunes Viana, 2016).

As mudanças provocadas pelas novas legislações, tais como a Lei de Diretrizes e Bases LDB (1989) e a Lei 13.935, que dispõem sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, tornaram obrigatória a presença de psicólogos nas instituições escolares. Essa ação tem como objetivo garantir um ensino de alta qualidade, satisfazendo as demandas emocionais, sociais e pedagógicas dos educandos (Brasil, 2019, 2024; Moraes et al., 2019).

As legislações e a Política Nacional de Educação apresentam metas e obrigações que os envolvidos na área da educação devem cumprir. Percebe-se nesses instrumentos que as ações não estão voltadas apenas para a aprendizagem, mas também incluem uma perspectiva sistêmica das instituições de ensino. Verifica-se, para além de uma preocupação com o educando, um cuidado com o desenvolvimento dos profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e da participação da comunidade escolar. Isso nos mostra que o psicólogo escolar não deve estar focado apenas em um indivíduo, mas em todos os envolvidos e em todos os sistemas que fazem parte da instituição (Naves & Silva, 2020).

A atuação desse profissional ainda está muito voltada para um atendimento clínico individualizante. Entretanto, a contemporaneidade exige dele um olhar mais aberto para todos os fatores e atores que constituem uma instituição de ensino. Afinal, o educando é apenas um dos membros de toda a rede complexa que compõe a escola e o seu desenvolvimento está diretamente relacionado ao contexto e às relações dele durante o processo de educação (Oliveira & Marinho-Araújo, 2009).

Martinez (2009) afirma que a atividade do psicólogo escolar pode ser dividida em duas formas: a atuação tradicional e a emergente. A atuação tradicional, a mais utilizada hoje dentro das instituições escolares, considera o trabalho da seguinte forma: avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de educandos com dificuldades escolares; orientação aos educandos e pais; orientação profissional; orientação sexual; formação e orientação de educadores; elaboração e coordenação de projetos educativos específicos, como violência, drogas, gravidez precoce; *bullying*.

Já na forma emergente, a atuação desse profissional está relacionada a uma visão mais ampla de todo o contexto psicossocial que envolve a instituição escolar. Nela, o psicólogo atua realizando as seguintes ações: diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, planejando estratégias que otimizam o processo de aprendizagem considerando a subjetividade de cada escola; participação na construção, no acompanhamento e na avaliação da proposta pedagógica da escola; participação no processo de seleção dos membros da equipe pedagógica e no processo de avaliação dos resultados do trabalho;

contribuição para a coesão da equipe de direção pedagógica e para sua formação técnica; coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos educandos; contribuição para a caracterização da população estudantil com o objetivo de subsidiar o ensino personalizado; realização de pesquisas diversas com o objetivo de aprimorar o processo educativo e facilitando de forma crítica, reflexiva e criativa a implementação das políticas públicas (Martinez, 2009).

Verifica-se que a atuação de forma emergente do psicólogo escolar também inclui as atividades da forma tradicional, porém com configuração diferente. Considera-se a instituição escolar e todos os sistemas em que que ela está inserida. Como exemplo, pode-se citar o atendimento dos educandos com dificuldades na aprendizagem. Uma das atividades mais tradicionais e mais realizadas pelos psicólogos hoje na escola, e que na forma tradicional considera a avaliação e o diagnóstico no momento específico que o educando apresenta dificuldade, é direcionada muitas vezes para profissionais especializados fora da escola. Já na forma emergente, o psicólogo escolar busca conhecer mais profundamente todo o contexto que o educando está inserido para compreender suas dificuldades e se necessário encaminhar para avaliação (Martinez, 2009).

De modo geral, Andrada (2005) também sugere que o psicólogo envolva as famílias dos educandos para que possam ser escutadas. Além disso, para que os dados possam ser colhidos sobre os sistemas diretos em que os estudantes estão inseridos e que participem de atividades das escolas, através de discussões que busquem proporcionar melhorias na relação escola-comunidade. A escuta para este autor é um dos principais trabalhos do psicólogo escolar. Não só a individualizada, mas coletivas. Por isso, é importante que ele esteja envolvido em todo o cotidiano da escola, desde atividades nas salas de aula a reuniões de conselho de classe e no processo de construção do Projeto Político Pedagógico.

Além dos profissionais já formados em psicologia, outra discussão que tem sido feita é sobre a atuação de estudantes de psicologia dentro do ambiente escolar. Em outubro de 2024, o Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais divulgou a Nota Orientativa nº 02/2024 com objetivo de orientar sobre os estágios de Psicologia em escolas públicas e privadas e outros contextos educacionais. Chegou ao conhecimento do Conselho Regional de Psicologia-Quarta Região – Minas Gerais, por meio das comissões supracitadas, que em algumas regiões do estado têm sido ofertados estágios em escolas para estudantes de graduação em Psicologia para vagas como acompanhante terapêutico de crianças com alguma deficiência e/ou transtornos do neurodesenvolvimento. O documento, além de citar várias leis e regulamentos que instituem o trabalho do psicólogo, dos estagiários e dispõem sobre a educação, afirma que, durante a realização do estágio em escolas, o estudante deve atuar de acordo com ás práticas da Psicologia Escolar e Educacional "[...] que não se confundem nem com o trabalho da(o) profissional de apoio, nem com o trabalho do Atendimento Educacional Especializado, que é uma prática pedagógica" (Conselho Regional de Psicologia – Minas Gerais, 2024, p. 7).

São muitas as possibilidades de atuação dos profissionais de psicologia dentro das escolas. Tanto o Conselho Federal de Psicologia quanto diversos outros autores sugerem diferentes atividades que envolvam muito mais do que um trabalho individualizado. No entanto, verifica-se que ainda há uma discussão sobre a prática efetiva desse profissional. Com o aumento das demandas individuais, a escassez de profissionais para atendê-las, novas legislações e a discussão sobre a inclusão nas escolas, o trabalho voltado ao desenvolvimento socioemocional, preventivo e comunitário acaba sendo deixado de lado, dificultando uma atuação sistêmica (Nunes Viana, 2016; Andrada, 2003).

O trabalho do psicólogo escolar que atua de acordo com o modelo sistêmico faz muito mais do que lidar com as patologias e resolver problemas. O contato com a comunidade escolar é importante para que ela possa mudar os paradigmas, a atuação desse profissional, e para que seja possível uma leitura completa do educando (Alves & Silva, 2006).

Visto que um dos sistemas que a escola faz parte é a comunidade em seu entorno, o psicólogo escolar

deve trabalhar junto à sociedade para a compreensão e pela busca de soluções mais eficazes para os problemas na escola. Mas, afinal, quem faz parte da comunidade escolar? De acordo com a Lei 14.819, as comunidades escolares são compostas pelos alunos, os pais e responsáveis por eles, professores e profissionais que atuam na escola (Alves & Silva, 2006; Brasil, 2024).

Com isso, o psicólogo escolar deve desenvolver ações psicossociais, a partir de espaços de reflexão para a comunidade escolar, que possibilitem a tomada de decisão e busca de soluções criativas frente aos problemas da escola. Assim, ele conseguirá olhar para o indivíduo para além das suas subjetividades, considerando as questões sociais, o que possibilitará que ele faça intervenções mais realistas e efetivas. Portanto, a prática do psicólogo escolar reside em articular os diversos sistemas em que o indivíduo está inserido, buscando uma compreensão global e uma atuação de acordo com a complexidade que envolve o ambiente escolar (Alves & Silva, 2006; Andrada et al., 2019).

A psicologia escolar e a teoria sistêmica: qual a relação entre elas?

Se o indivíduo é determinado pela sua estrutura e os fenômenos ocorrem a partir das relações, para a educação isso não é diferente. Pellanda (2009) afirma que Maturana acreditava que o educar acontece de acordo com a convivência com o outro, a partir da troca, da partilha e da comunicação. Assim, o indivíduo se transforma espontaneamente, em um processo contínuo construído ao longo de toda a sua vida.

Tanto Morin (2007) quanto Maturana, citado por Pellanda (2009), contribuíram para as discussões em busca de uma educação mais integrada entre os educandos, os educadores, a escola e toda a comunidade escolar. Ambos acreditavam em uma educação na qual o educando deve ter autonomia e no qual todos os envolvidos no processo de aprendizagem devem desenvolver um pensamento crítico, ter a compreensão da complexidade e pensar na interdisciplinaridade.

Ao refletir sobre a educação, percebe-se que pensar na complexidade é não pactuar com soluções rápidas, ou seja, não é apenas encaminhar o educando para um diagnóstico ou rotulá-lo de acordo com o que está sendo apresentado por ele naquele momento. É preciso entender que um sintoma apresentado pode ser apenas a ponta do *iceberg* de todo o contexto em que ele vive. A teoria da complexidade entende que esse sintoma pode ser também uma forma de equilibrar outros sistemas e que, por isso, deve-se problematizar. Assim, pode-se pensar que o fracasso escolar, ou a dificuldade de um educando em um determinado momento, é a solução que ele encontrou para algum desequilíbrio em um sistema em que está inserido, seja ele familiar, escolar ou social (Andrada, 2003; Maturana, 1998; Pellanda, 2009).

Morin (2007) afirma que em nossa cultura aprendemos que, para estudar e explicar os fenômenos, deve-se separar os objetos do ambiente em que estão inseridos, o que dificulta a mudança de paradigma. Os indivíduos ainda têm pensamentos que estão voltados para a simplicidade. A questão é que tentamos descomplexificar através da separação, da fragmentação e isolamento dos fenômenos que ocorrem, para que assim os especialistas consigam responder sobre o que está sendo perguntado.

Esse tipo de pensamento reduz os fenômenos e esquece a complexidade do mundo. Os problemas contemporâneos são transversais, multidimensionais e são poucos os profissionais que têm o cuidado de analisá-los dessa forma (Morin, 2007). Dentro da área da educação isso não é diferente.

O trabalho do psicólogo na escola tem que considerar a teoria da complexidade, entendendo que não existe uma única verdade que justifique a causa do fenômeno, mas explorando todos os outros sistemas que influenciam o que é apresentado na escola. Não somente as questões individuais dos educandos, mas as organizacionais que envolvem toda a comunidade escolar. Trabalhar de acordo com a complexidade é observar e realizar atividades com todos os envolvidos na educação, seja os educandos, educadores, funcionários da escola, famílias e outras instituições que fazem parte do sistema (Morin, 2007; Maturana, 1998; Andrada, 2003).

Para Andrada et al. (2019), a partir de uma visão sistêmica, as ações desse profissional devem ter como objetivo ajudar os educandos e suas famílias a se adaptarem ao sistema educacional, compreendendo que os conflitos que acontecem nesse ambiente são fruto de vários problemas internos das escolas ou das formas como os indivíduos se relacionam nesse espaço e em outros ambientes em sua vida. O psicólogo, além de ser um profissional que ajudará e trabalhará com todos os envolvidos no espaço escolar, é também um "agente político", responsável pela transformação da realidade e promoção do desenvolvimento.

Verifica-se que a complexidade está presente em todo o contexto escolar e a importância do olhar sistêmico para a construção de uma educação de qualidade. O olhar sistêmico para os fenômenos que ocorrem na escola é importante para que se possa problematizar, buscando analisar todos os fatores que podem influenciar determinada conduta, como o comportamento agressivo.

De acordo com Maturana (1998), a agressividade está relacionada também à negação do outro. Essa negação se inicia dentro da própria escola, lugar este que prepara o indivíduo para o mercado de trabalho e para conseguir um bom emprego. Nesse contexto, a escola gera uma competição profissional desde muito cedo, que não é saudável, uma vez que está constituída pela negação do outro, já que a vitória de um surge da derrota do outro.

Dessa forma, o comportamento agressivo pode ser o reflexo do ambiente competitivo que é a escola. A competição que existe no contexto escolar gera um ambiente de negação e exclusão do outro e, a partir disso, o educando pode sentir insegurança, medo e hostilidade, manifestados através da agressividade. O indivíduo se torna agressivo quando ele se nega ou não se sente legitimado pelo outro (Maturana, 1998).

Diante do exposto, é necessário no contexto escolar uma postura reflexiva, de aceitação e respeito pelo outro, sem se concentrar na rivalidade e competição. Uma vez que o educando percebe que é capaz de se aceitar e se respeitar, ele entende que pode aprender qualquer outra coisa. O contexto escolar deve ser pautado na cooperação, afeto e respeito mútuo, para que se tenha um ambiente mais saudável, propício ao aprendizado e consequentemente uma redução na agressividade (Maturana, 1998; Silva et al., 2015).

Dito isso, se o profissional de psicologia se concentra apenas nas dificuldades da aprendizagem ou na agressividade apresentada pelo educando, ele negará o outro e irá ignorar toda a realidade complexa de sua realidade. Assim, deixará de trabalhar outros contextos e questões importantes e terá uma visão limitada e focada apenas no problema específico apresentado, o que pode levar à negligência de fatores cruciais e à realização de uma intervenção ineficaz (Morin, 2007; Maturana,1998; Andrada et al., 2019).

As intervenções da psicologia nas instituições educacionais devem então acontecer junto a um trabalho com as redes sociais, com o objetivo de ter que integrar o processo de aprendizagem. Para que seja realizado um trabalho de acordo com os novos paradigmas educacionais, os profissionais devem atender a um novo modelo, que compreende o trabalho a partir da complexidade e implica em tolerar as dúvidas e as incertezas que o contexto de cada indivíduo e instituição trazem (Polity, 2004).

Método

A presente pesquisa foi orientada pela seguinte problemática: qual é a potência do trabalho do psicólogo escolar sob a perspectiva da teoria sistêmica? Assim, este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de uma revisão de literatura especializada, de natureza exploratório-descritiva, e com uma análise de dados fundamentada em relatos de experiência. O objetivo é contribuir para uma reflexão sobre as atividades realizadas pelo psicólogo escolar na contemporaneidade, bem como suas contribuições a partir da teoria sistêmica.

Nos resultados, foram utilizados relatos de experiências da autora como o principal instrumento de coleta de dados. Essas experiências foram realizadas ao longo do curso de graduação e licenciatura em Psicologia, para cumprimento dos estágios

obrigatórios exigidos pela grade curricular. A análise foi feita por meio de diário de campo e relatórios escritos ao longo dos estágios, assim como as discussões realizadas nas supervisões, permitindo identificar formas de atuação e o impacto das intervenções realizadas por psicólogos escolares.

Discussão

A seguir, serão apresentados três relatos de experiências realizados durante o curso de graduação e licenciatura em psicologia.

Além dos muros da escola: o psicólogo escolar em uma instituição contraturno

Os cursos de graduação em psicologia frequentemente oferecem uma formação ampla, com diversos estágios obrigatórios em diferentes áreas. O primeiro relato refere-se a uma experiência de estágio realizada em uma instituição de contraturno escolar para crianças e jovens provenientes de escolas municipais e estaduais do município de Belo Horizonte – Minas Gerais.

As visitas iniciais consistiram na apresentação das estudantes na instituição, na realização de reuniões com os profissionais da casa, assim como na observação das atividades e participação na reunião de pais. Essas práticas tinham a finalidade de entender as atividades da casa e suas expectativas, visando elaborar um planejamento mais eficaz e alinhado com as necessidades da instituição e com a comunidade. Capra (1999) compreende que, apesar de ser possível identificar a individualidade de cada uma das partes nos sistemas, elas não estão isoladas. A natureza do todo se dá pela soma, pela relação e pela interação que existem entre elas. Ou seja, as partes somente podem ser entendidas a partir do contexto em que estão inseridas. Por isso, antes de iniciar as atividades, é importante escutar as pessoas que trabalham no local e observar o contexto em que estão inseridas.

Em um segundo momento, e a partir do conceito de coconstrução que a teoria sistêmica adota, em que observador é parte fundamental da realidade observada, foi solicitado que as crianças e adolescentes escrevessem ou desenhassem as atividades que elas gostariam que fossem trabalhadas ao longo do semestre. As intervenções propostas ao longo de todo o estágio contaram tanto com a participação das crianças quanto das estagiárias e das funcionárias da instituição.

A rotina das estagiárias no campo consistia em, primeiramente, auxiliar as crianças e adolescentes nas tarefas escolares (para casa e trabalhos) e posteriormente em uma intervenção em grupo. Ao acompanhar algumas dessas atividades, as estagiárias observaram que uma das crianças, devido às dificuldades com leitura e escrita, manifestava raiva em relação à escola, resultando em uma aversão ao ambiente escolar. Ao investigar o sistema familiar da criança e os desafios que ela enfrentava em outros contextos, foi possível sugerir que o comportamento e as dificuldades apresentadas na escola eram reflexos dos fatores externos que ela vivenciava.

Nesse cenário, foi importante uma mudança do paradigma por parte das estagiárias, ou seja, superar o olhar individualizante e controlador para uma visão mais aberta para todos os fatores que impactam o sistema da instituição. Andrada (2005) acredita que é preciso pensar um modelo diferente do que temos hoje, de causalidade-linear para a causalidade-circular, que faz parte da teoria sistêmica. Esse último faz uma reflexão contextual e tem como princípio a totalidade, em que o sistema deve ser entendido a partir de todos que fazem parte dele e não somente de um indivíduo, como no caso da escola, o educando.

No entanto, justamente pelos atravessamentos que os outros sistemas sociais geram no indivíduo, houve uma demanda por uma escuta individual, por parte de algumas crianças, que em vários momentos solicitaram um espaço para expor suas angústias. Essa escuta não ocorria necessariamente em uma sala específica, mas em locais escolhidos pelas próprias crianças, para garantir a privacidade e o sigilo das conversas. Seguindo o fundamento da integridade da teoria sistêmica, em que um grupo é constituído pelos indivíduos, por subgrupos e pelas inter-relações produzidas entre eles, a partir desses acolhimentos foram realizadas intervenções através

do contato com algumas famílias para compreender o contexto sistêmico e orientá-los.

Todos esses fenômenos mencionados contribuíram para uma reflexão sobre o papel do psicólogo em uma comunidade escolar, incluindo o impacto que isso poderia vir a ter nas crianças e adolescentes, nas profissionais, assim como em suas famílias. A partir dessa análise, observou-se que os conflitos dentro da instituição estavam frequentemente associados ao comportamento agressivo, especialmente na forma de xingamentos entre as crianças. Em resposta a essa situação e atendendo a uma demanda da equipe, o foco das intervenções passou a ser o trabalho em equipe. Para isso, foram implementadas atividades que promoviam a coletividade, como jogos que exigiam colaboração e interação entre os participantes.

Levando em conta as adversidades encontradas no campo, as demandas da casa e as discussões realizadas em supervisão, compreendeu-se a importância de entender a subjetividade das crianças e adolescentes e os sistemas que retroalimentam a agressividade. Conforme exposto por Maturana (1998), a agressividade é coconstruída em um contexto de desqualificação e de negação do outro. A negação acontece a partir da falta de afeto e compreensão, por isso, o comportamento agressivo é um dos reflexos dessa negação. Sendo assim, foi necessário ter uma postura reflexiva, de aceitação e respeito pelo outro, sem se concentrar na rivalidade e competição.

No âmbito do trabalho socioemocional, foi realizada uma atividade com os educandos para promover uma melhor compreensão sobre eles mesmos e suas emoções. Para isso, foi exibido o filme "Divertidamente", com o objetivo de introduzir e explorar novas percepções emocionais. Para ajudar as crianças e adolescentes a compreender o que elas estavam sentindo naquele momento, foi realizada uma atividade individual, utilizando um "emocionômetro" e um espaço de fala para a descrição dos fatores desencadeadores das cinco emoções trabalhadas no filme (alegria, tristeza, raiva, nojo e medo). A partir da atividade, foi possível fazer uma leitura dos resultados e confirmou-se que a raiva era predominante e as principais causas envolviam comentários sobre a aparência e desempenho escolar, ou seja, fatores ligados à autoestima e autoconfiança.

Tendo isso em vista, foi desenvolvido um "Dia da Beleza", em que as crianças tiveram a oportunidade de se arrumar do jeito que se sentiam mais bonitas, apresentando as melhores versões delas mesmas. Em um segundo momento, as fotos assumiram novamente um papel interventivo na construção da autoestima, visto que elas tiveram que produzir uma moldura decorativa com palavras e imagens que as representassem positivamente.

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de se ter um olhar atento ao indivíduo e promover espaços de expressão de afetos como potentes na transformação das relações, chamando a atenção para a dimensão coletiva, essencial nessa construção. Constantemente, os afetos são compreendidos de forma isolada, individual em vez de serem a base para ações coletivas. Muitas vezes os afetos são compreendidos como individuais, que diz respeito a cada um, e não como base de ações que, se tomadas em conjunto, ampliam significativamente o poder de ação do grupo como um todo (Andrada et al., 2019).

Como considerações finais sobre a importância das intervenções nesse contexto, destaca-se a necessidade de promover cooperação, respeito e compreensão ao lidar com questões de comportamentos agressivos e afetividade. Além disso, observou-se uma dimensão pedagógica que transcende os limites da atuação da psicologia. Logo, o compromisso não é apenas resolver o problema, mas ir problematizando outras questões relacionadas para ampliar a visão que se tem daquelas dificuldades e, através de um trabalho multidisciplinar, buscar soluções para as demandas apresentadas.

Vivências escolares

O segundo relato refere-se a um estágio do currículo de licenciatura do curso de Psicologia, realizado em uma escola particular no município de Belo Horizonte. Ao longo do estágio, os educandos do Ensino Médio trabalharam com questões como

as emoções e os sentimentos que estavam tendo no último ano escolar, a organização do tempo, o método de estudo, o autoconhecimento e as técnicas de *mindfulness*. Partindo da lógica da coconstrução, as atividades foram desenvolvidas a partir das demandas dos próprios educandos e durante os encontros foram realizadas rodas de conversa, atividades em grupo e dinâmicas.

O primeiro objetivo do estágio foi proporcionar a eles um espaço de escuta seguro, em que pudessem falar de suas angústias, medos e ansiedades. Para Andrada (2005), a escuta é um dos principais trabalhos do psicólogo escolar, não só a individualizada, mas a coletiva e, por isso, é importante que esteja presente em todo o cotidiano da escola. Dessa forma, antes de começar cada encontro com as turmas, as estagiárias propuseram um momento em que os jovens pudessem falar livremente sobre assuntos abordados ao longo da semana e sobre temas que acreditavam ser importantes para discussão.

Sob a perspectiva do conceito de imprevisibilidade, alguns encontros precisaram ser replanejados. As demandas emergentes dos educandos se mostraram mais urgentes do que as atividades previamente programadas. Maturana (1998) afirma que, para que um sistema complexo funcione, duas condições são essenciais: a emergência e a auto-organização a partir do caos. Nesse caso, a emergência manifestava-se através das necessidades e angústias expostas pelos educandos.

Andrada et al. (2019) compartilham a visão de Maturana (1998) ao afirmarem que para que o sistema se auto-organize, se adapte, evolua e desenvolva novas formas de organização e comportamento, é crucial considerar a imprevisibilidade e as interações dinâmicas dentro do ambiente. Por isso, o profissional de psicologia deve, além de atuar como mediador das discussões, trabalhar com a imprevisibilidade, compreendendo que as demandas surgem de acordo com as necessidades dos indivíduos naquele momento.

Ao longo do estágio também houve reuniões com os coordenadores pedagógicos e com a psicóloga da escola. Nessas reuniões, constatou-se que não havia uma psicóloga dedicada exclusivamente para atender às demandas diárias da escola, pois ela era responsável por mais 13 unidades da instituição. As psicopedagogas eram as responsáveis por realizar as intervenções com os educandos nas unidades e por trabalharem com a comunidade escolar, com atendimento aos pais, professores e outros profissionais.

Durante os encontros com a psicóloga, ela expôs que, mesmo sendo formada em psicologia, a princípio não considerava que o trabalho dela fosse de psicólogo escolar. De fato, o cargo era de coordenadora de apoio escolar. Inicialmente, a função foi pensada muito para conseguir organizar, dentro da escola, uma educação inclusiva, uma vez que a contratação se deu após entrar em vigor a lei brasileira de inclusão. No entanto, com o tempo, a profissional passou a se envolver em novos projetos, especialmente após a criação de uma equipe dedicada ao apoio escolar.

Com essa estrutura em funcionamento, a psicóloga teve a oportunidade de atuar em diversas áreas, incluindo a participação em uma comissão socioemocional. Assim, pode-se verificar algumas formas de atuação do psicólogo escolar. O Conselho Federal de Psicologia e diversos outros autores sugerem que o profissional de psicologia na escola desenvolva atividades que envolvam muito mais do que um trabalho individualizado e atue junto aos diversos atores da comunidade escolar.

Durante a prática de estágio, observou-se um número significativo de estagiários de psicologia atuando como acompanhantes terapêuticos na escola. Diante dessa situação, a estagiária solicitou à psicóloga que explicasse mais sobre o papel e as funções desses estudantes na instituição. A psicóloga compartilhou a perspectiva dela, destacando que, infelizmente, o estágio remunerado em psicologia ainda se concentra predominantemente na área de inclusão.

Ela argumentou que a função de acompanhamento de estudantes com deficiências ou necessidades específicas é mais adequada para estagiários de pedagogia, pois é essencialmente um estágio pedagógico. Para ela, embora a psicologia deva estar presente na escola, isso não deve ocorrer da

forma como está atualmente. Por isso, enfatizou a necessidade de evitar que a psicologia retorne a um papel criticado anteriormente, que é o atendimento individualizado, fundamental assegurar uma abordagem mais integrativa e contextualizada.

O impacto das pequenas intervenções

O terceiro relato refere-se ao segundo estágio do curso de Licenciatura, que foi realizado em uma escola particular no município de Belo Horizonte – MG, atendendo crianças até 12 anos. A prática foi realizada com uma turma da terceira série do Ensino Fundamental. A turma contava com dez alunos, dos quais cinco apresentaram demandas específicas relacionadas a transtornos de aprendizagem ou distúrbios, como Transtorno do Espectro Autista, Transtorno Opositor Desafiador, Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

A escola não contava com um profissional de psicologia e as atividades realizadas pela estagiária eram supervisionadas por uma psicopedagoga, que também exercia a função de coordenadora pedagógica. Durante o estágio, frequentemente os educadores questionavam a estagiária sobre o comportamento de certos educandos, sugerindo que essas dificuldades poderiam indicar transtornos e deveriam ser investigadas. Esse comportamento evidenciava uma abordagem tradicional por parte dos educadores, que tendiam a encaminhar as crianças com dificuldades escolares ou comportamentos diferentes do esperado pela escola para avaliação externa (Martinez, 2009).

As atividades das psicopedagogas incluíam as típicas da coordenação, que muitas vezes se sobrepunham às funções da psicologia, e outras como orientação de pais e professores, supervisão das estagiárias de psicologia, reuniões com outros profissionais que atendiam os educandos, como professores particulares, psicólogos e profissionais da saúde e trabalhos com a comunidade escolar.

Entre os educandos, havia uma criança que se destacava por um comportamento mais agitado e por desobedecer frequentemente às orientações dos educadores, sendo frequentemente descrita como tendo "algum problema". Com o acompanhamento diário e um conhecimento prévio do contexto familiar, a estagiária, a fim de evitar um rótulo à criança, tinha que frequentemente enfatizar a importância de considerar os fatores externos que poderiam estar influenciando o comportamento dela. Em várias ocasiões, a estagiária demonstrou junto à coordenação a necessidade de envolver a família nas discussões e esforços para auxiliar o educando, destacando a importância de uma abordagem multidisciplinar e integrada.

Dito isso, é possível correlacionar essa situação com o que foi abordado por Andrada (2005), em que ela aponta que muitas escolas ainda encaminham educandos com comportamentos "inadequados" ou dificuldades de aprendizagem para especialistas em busca de soluções rápidas e explicações para os problemas identificados, sem levar em consideração os sistemas nos quais esses indivíduos estão inseridos. Em outras palavras, conforme argumenta Maturana (1998), trata-se de uma objetividade sem parênteses, utilizado pela ciência clássica, para explicar fenômenos que considera uma única verdade e trata o objeto de estudo de maneira isolada, separando-o de seu contexto e das interações que acontecem entre os diversos sistemas.

Em síntese, Maturana (1998) afirmava que, a partir da teoria da complexidade, é possível compreender que vários fatores podem impactar um fenômeno, ou seja, a dificuldade apresentada por aquele indivíduo pode ser reflexo de diversos outros motivos. Nesse sentido, uma das maiores dificuldades encontradas durante a experiência do estágio foi a necessidade de desafiar a lógica tradicional, tentando provar que, além de assumir a responsabilidade pelo ocorrido, a escola também deveria se dedicar a problematizar as questões levantadas pelo educando, por meio de uma avaliação dos outros contextos em que ele se encontra (Andrada, 2005).

Por se tratar de uma escola de ensino privado e de pequeno porte, a estagiária também conseguiu observar sobre o impacto que as famílias tinham dentro das decisões que aconteciam na escola. Em diversas ocasiões, testemunhou-se situações em que os educadores discutiam questões importantes e optaram por não implementar intervenções que

consideravam apropriadas, a fim de evitar conflitos com as famílias e atender as solicitações dos pais. Esse fenômeno evidenciou como a influência das famílias, especialmente em escolas privadas, pode moldar as práticas e decisões institucionais. Muitas vezes, priorizam-se os interesses e solicitações dos pais em detrimento das necessidades educacionais e do bem-estar dos educandos.

Com base nas observações do contexto e das demandas da instituição, bem como nas discussões com a equipe pedagógica, a estagiária realizou algumas intervenções com a turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover o desenvolvimento socioemocional e o respeito às diferenças. Essas intervenções foram conduzidas por meio de reflexões, diálogos e atividades em grupo.

Uma das práticas diárias durante o estágio foi perguntar a cada educando como estava se sentindo. Essa simples pergunta criou um espaço de escuta dentro da sala de aula, permitindo que a estagiária pudesse conhecer e entender o que cada criança estava sentindo, sendo possível identificar alguma dificuldade ou angústia que o indivíduo vivenciava naquele momento. Por exemplo, em um dos dias, uma criança expressou tristeza devido à internação da avó. A partir dessa informação, os educadores puderam monitorar e apoiar a criança ao longo da semana, ajustando as interações e atividades dela conforme necessário.

Essa prática está alinhada à teoria da complexidade e o conceito de causalidade circular descrito por Maturana (1998), que postula que os fenômenos estão em contínua interação e que a ação de uma pessoa influencia diretamente a dos outros. Assim, ficou evidente que os eventos na vida pessoal dos educandos impactavam seu desempenho escolar e vice-versa, reforçando a importância de compreender o estado emocional de cada criança para um desenvolvimento educacional mais efetivo. Além disso, verifica-se na prática da sala de aula como uma intervenção no momento em que está acontecendo uma situação pode ser importante para o desenvolvimento socioemocional do indivíduo (Andrada, 2005).

Para o trabalho com o desenvolvimento socioemocional das crianças, foi realizada uma intervenção a partir da leitura do livro "Monstro das Cores", de Anna Llenas. Após a leitura, cada criança recebeu um pedaço de papel com cores relacionadas às emoções descritas no livro e, a partir disso, cada um criou o seu próprio livro e monstro das emoções. Durante o processo, os educandos tiveram a oportunidade de expor o que estavam sentindo em relação à emoção trabalhada e falar sobre algumas situações que haviam ocorrido em sala de aula e com colegas na escola. Quando a emoção trabalhada foi a "raiva", houve várias discussões, surgindo assim a necessidade conversar mais sobre essa emoção. Dessa forma, foi lido e discutido mais um livro com os educandos: "A Raiva", do autor José Carlos Lollo. Em seguida, as crianças construíram o pote da calma, que ficou na sala de aula caso houvesse necessidade em algum momento.

Durante o estágio, observou-se que, com o desenvolvimento dos trabalhos e das pequenas intervenções, as crianças demonstraram mais abertura para conversar sobre suas situações e angústias. Verificou-se como uma pequena intervenção pode ter um impacto muito maior do que o esperado. De acordo com Andrada et al. (2019) e Morin (2007), trabalhar considerando a complexidade dos sistemas é acreditar que a potência está no pequeno e que, para se fazer grandes mudanças, não é preciso fazer grandes ações ou interpretações. Uma pequena ação pode desencadear grandes mudanças. Dessa forma, o psicólogo escolar precisa olhar para as suas práticas, buscando o foco no desenvolvimento humano e acreditando na potencialidade de mudança nas ações dos indivíduos.

Considerações

Este artigo foi impulsionado por uma angústia vivenciada pela autora durante os estágios realizados durante o curso de graduação e licenciatura em psicologia, no que se refere ao trabalho do psicólogo e do estagiário no contexto escolar. Tal sentimento foi confirmado pela Nota Orientativa nº02/2024 do Conselho Regional de Psicologia - Minas Gerais que dispõe sobre o papel do estagiário de Psicologia nas

escolas e outros contextos educacionais, reforçando a necessidade de mais estudos e pesquisas na área. A nota também evidencia a urgência de revisar as práticas atuais, apontando para a importância de se atentar para as intervenções que vêm sendo realizadas e que não correspondem à atuação e às práticas da psicologia escolar e educacional.

Como pode-se verificar ao longo deste artigo, nota-se que a forma de atuação do psicólogo escolar na perspectiva da teoria sistêmica tem um grande potencial quando o profissional encontra um ambiente receptivo para desenvolver seu trabalho. Verificou-se que o ambiente escolar possibilita diferentes reflexões e intervenções que não se limitam ao espaço da escola e se estendem a outros contextos nos quais os educandos e suas famílias estão inseridos.

Dessa forma, respondendo à pergunta inicial desta pesquisa "Qual a potência do trabalho do psicólogo escolar a partir da perspectiva da teoria sistêmica?", pode-se compreender que existe uma potência quando se há um trabalho a partir de uma análise contextualizada. Entende-se que o sistema pode se equilibrar de diferentes maneiras e que, por isso, não há uma única solução ou resposta para o fenômeno apresentado. O psicólogo escolar deve ser visto como o garantidor da subjetividade dentro do sistema complexo, como a escola, uma vez que entende que cada indivíduo é único e que a história do sistema sempre é importante. Por isso, ele não deve trabalhar excluindo as partes, mas incluindo-as e construindo com elas uma rede colaborativa em torno dos problemas que surgem.

Os desafios encontrados por psicólogos dentro do contexto escolar ainda são muitos: a realização de diversas atividades para além da psicologia, a pressão por resoluções rápidas, o grande número de unidades da instituição sob a responsabilidade de um único profissional, entre outros apresentados durante a pesquisa. Citando Maturana (1998), uma das grandes referências deste trabalho, consideramos relevante a reflexão dele sobre a educação, que sintetiza de forma significativa o que foi apresentado ao longo desta pesquisa: "[...]o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem. É compreendendo isso que temos de considerar a educação e o educar" (Pellanda, 2009, p. 41).

Referências

Alencar, C. L. R., Lima, F. A. F., Batista, I. F., & Jeremias, L. S. (2013). Psicólogo escolar e Psicopedagogo: limites e possibilidades de atuação. *ID On Line Revista de Psicologia*, *1*(19), 19-30. https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/221

Alves, C. P., & Silva, A. C. B. da. (2006). Psicologia escolar e psicologia social: articulações que encontram o sujeito histórico no contexto escolar. *Psicologia da Educação (São Paulo), 23*, 189-200. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14146975200600 0200010&lng=pt&nrm=iso

Andrada, E. G. C. de. (2003). Família, escola e a dificuldade de aprendizagem: intervindo sistemicamente**.** *Psicologia Escolar e Educacional*, *7*(2), 171-178. https://www.scielo.br/j/pee/a/jJ7c7RmxBD8qf6QqZjCKZjL/# Acesso em: 02

Andrada, E. G. C. de. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(2), 196-199. https://www.scielo.br/j/prc/a/fsyKnWZcGR78wdVGNVscVFF/abstract/?lang=pt#

Andrada, P. C. de ., Dugnani, L. A. C., Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. de . (2019). Atuação de Psicólogas (os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *39*, e1877342. https://www.scielo.br/j/pcp/a/qjCZv6PcbjtT5kckk6YPkpg#

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, *12*(2), 469-475. https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/#

Brasil. Lei Federal Nº *13.935, de 11 de dezembro de 2019.* (2019). *Dispõe sobre prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Brasil. Lei Federal Nº *14.819, de 16 de janeiro de 2024.* (2024). *Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares*. Presidência da República. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14819-16-janeiro-2024-795256-publicacaooriginal-170863-pl.html

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2024). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidente da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais

Capra, F. (1999). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos* (N. R. Eichemberg, Trad). Cultrix.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização.* Cortez.

Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências Técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação* Básica (2ª ed.). Conselho Federal de Psicologia. https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf

Conselho Regionalde Psicologia – Minas Gerais. Nota Orientativa Nº 02/2024. (2024). *Orientações do CRP04-MG sobre estágios de Psicologia em escolas públicas e privadas e outros contextos educacionais*. Conselho Federal de Psicologia – Minas Gerais. https://crp04.org.br/crp-mg-publica-orientacoes-sobre-estagios-de-psicologia-em-escolas-e-outros-contextos-educacionais/

Francischini, R., & Viana, M. N. (2016). Psicologia Escolar: que fazer é esse? *Conselho Federal de Psicologia*. Brasília. https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam / *Paulo Freire*. Autores Associados/ Cortez.

Martinez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional* (Campinas), *13*(1), 169-177. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso

Maturana, H. R. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política.* Editora da UFMG.

Menezes, A. P. B., & Araújo, C. R. (2009). Redescobrindo a Teoria Psicogenética à luz da Psicologia Educacional: Contribuições e possíveis desdobramentos. In M. Correa (Org.), *Psicologia e escola: Uma parceria necessária (*2ª ed., pp. 15-43). Alínea.

Moraes, C. M., Carvalho, L. S., Costa, T. S., Negreiros, F., & Freire, S. E. A. (2019). Políticas educacionais e psicologia: uma revisão da literatura. *Psicologia: Teoria e Prática*, *21*(3), 255-281. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S151636872019000300007

Morin, E. (2007). *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. (M. C. Almeida & E. A. Carvalho (Orgs.), (4ª ed.). Cortez.

Naves, R. M., & Silva, S. M. C. da. (2020). Atuação das Psicólogas Escolares no Sul e Sudoeste Goiano: Concepções e Desafios. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia (Belo Horizonte)*, *13*(3), 1-14. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198382202020000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 mar 2024.

Nunes Viana, M. (2016). Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. In Conselho Federal de Psicologia (Orgs.), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 54-72). Conselho Federal de Psicologia. http://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse

Oliveira, C. B. E. de., & Marinho-Araujo, C. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia (Rio de Janeiro)*, *9*(3), 648-663. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007&lng=pt&nrm=iso

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4ª ed.). Revista e Ampliada.

Pellanda, N. M. C. (2009). *Maturana e a Educação*. Autêntica.

Polity, E. (2004). Intervenções multidisciplinares na escola: uma visão psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, *21*(65), 135-145. https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/358/intervencoes-multidisciplinares-na-escola--uma-visao-psicopedagogica

Silva, I. A., Lucatto, L. C., Cruz, L. A. N. da., & Martins, R. A. (2015). Considerações sobre a agressividade infantil. *Revista de Educação e Ensino*, *17*(21), 1-17. https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/download/30239/18026/136607

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência:
Raquel Ferreira Chacon
Rua Dom Lúcio Antunes, 424/902 – Coração Eucarístico – Belo Horizonte, MG, Brasil – CEP 30535-630
E-mail: raquelchacon92@gmail.com

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 24/8/2025
Aprovado: 24/11/2025

Intervenção motora para crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação

Motor intervention for children with Developmental Coordination Disorder

Yasmim Barbosa dos Reis[1]; Rafaela Zortea Fernandes Costa[2]; Josiane Medina-Papst[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260030

Resumo

Crianças com Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC) apresentam desempenho motor abaixo do esperado para a idade, além de dificuldades em áreas como a social e a acadêmica. O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos de uma intervenção motora no desempenho motor e na autopercepção de competência de crianças com TDC. Participaram 28 crianças, com idade média de 7,4 anos (dp=1,3), caracterizadas com TDC ou em zona de risco. A caracterização do TDC foi realizada por meio do *Movement Assessment Battery for Children* (MABC-2), enquanto o *Test of Gross Motor Development - 3* (TGMD-3) avaliou o desempenho motor e o *Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence* (PMSC) mediu a autopercepção de competência. A intervenção contou com 43 sessões e foi desenvolvida em ambiente escolar. Os resultados indicaram melhoras significativas no desempenho motor, mas não foram observadas mudanças significativas na autopercepção de competência motora.

Unitermos: Desenvolvimento Infantil. Educação Física. Habilidades Motoras. Autopercepção de Competência. Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação.

Summary

Children with Developmental Coordination Disorder (DCD) have motor performance below that expected for their age, in addition to difficulties in areas such as social and academic skills. The objective of this study was to investigate the effects of a motor intervention on the motor performance and self-perception of competence of children with DCD. Twenty-eight children participated, with a mean age of 7.4 years (SD=1.3), characterized as having DCD or in the risk zone. The characterization of DCD was performed using the Movement Assessment Battery for Children (MABC-2), while the Test of Gross Motor Development - 3 (TGMD-3) assessed motor performance and the Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence (PMSC) measured competence self-perception. The intervention consisted of 43 sessions and was developed in a school environment. The results indicated significant improvements in motor performance, but no significant changes were observed in self-perception of motor competence.

Keywords: Child Development. Physical Education. Motor Skills. Self-Perception of Competence, Developmental Coordination Disorder.

Trabalho realizado na Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Yasmim Barbosa dos Reis – Mestra em Ciências – Educação Física, Universidade de São Paulo; Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
2. Rafaela Zortea Fernandes Costa – Doutora em Ciências – Educação Física, Universidade de São Paulo; Prefeitura de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
3. Josiane Medina-Papst – Doutora em Ciências – Educação Física, Universidade de São Paulo; Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

Introdução

O desenvolvimento motor é marcado por mudanças no comportamento que ocorrem ao longo da vida, possibilitando aos indivíduos encontrar soluções adequadas para a resolução de problemas cada vez mais complexos. Por exemplo, no início da vida, os bebês e as crianças pequenas dificilmente conseguirão rosquear uma porca ou inserir uma linha na agulha, mas, ao longo do desenvolvimento, jovens e adultos alcançam a meta com mais facilidade em uma infinidade de tarefas, apresentando um comportamento eficiente em diversas situações (Adolph & Hoch, 2019; Thelen & Smith, 1994). Contudo, este percurso não é linear, mas é um caminho dinâmico.

Pode-se considerar, então, que a marca registrada do desenvolvimento motor típico é a capacidade do ser humano resolver problemas de forma adaptativa e flexível. Mas algumas crianças não demonstram essa flexibilidade na conquista das tarefas, apresentando comportamentos mais rígidos que dificultam o sucesso e o alcance da meta, o que pode caracterizar um transtorno do desenvolvimento (Thelen, 2004). No que se refere aos transtornos motores, uma condição que vem sendo muito estudada é o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). Esse transtorno é caracterizado por um atraso significativo na aquisição de habilidades motoras, no qual o indivíduo apresenta um desempenho substancialmente abaixo do esperado, considerando a sua idade cronológica (*American Psychiatric Association* [APA], 2014; Organização Mundial de Saúde [OMS], 2018).

Estudos recentes apontam que as crianças com TDC tendem a apresentar dificuldades em diferentes áreas do desenvolvimento motor, que podem persistir durante a sua vida adulta, gerando consequências para o desempenho profissional e a saúde (Fastame, 2020; Scott-Roberts & Purcell, 2018). Além disso, uma vez que o desenvolvimento motor está entrelaçado ao desenvolvimento de diversos outros domínios do comportamento (Adolph & Hoch, 2019), crianças com TDC comumente manifestam dificuldades em outras áreas do desenvolvimento, como acadêmicas (Fastame, 2020; Peyre et al., 2019) e/ou sociais (Dewey & Volkovinskaia, 2018).

Considerando os prejuízos que essas crianças apresentam, profissionais e pesquisadores de diferentes áreas vêm propondo intervenções com o intuito de minimizar as dificuldades apresentadas, apontando efeitos positivos no desempenho motor das crianças (Niemeijer et al., 2007; Lino et al., 2021; De Souza et al., 2023). Apesar do aumento no número de estudos sobre intervenções para crianças com TDC, ainda não há clareza quanto aos seus efeitos (Miyahara et al., 2020). Alguns estudos, como a revisão sistemática e meta-análise de Jane et al. (2018), indicam que a quantidade de tempo, o ambiente e o tipo de tarefa são fatores que podem influenciar os efeitos da intervenção. Além dos efeitos no desempenho motor, há evidências de que crianças com TDC têm menor participação em atividades físicas, e esta redução tem sido associada com a baixa autoeficácia (Blank et al., 2019).

Mesmo considerando os efeitos negativos do TDC para o desenvolvimento, a falta de conhecimento faz com que a oportunidade de intervenções oferecidas a essa população ainda seja pequena. O estudo americano realizado por Tamplain et al. (2024) demonstrou que somente 37% dos pais de crianças com TDC acreditavam que seus filhos recebiam terapia suficiente. Em países em desenvolvimento, como o Brasil, esse quadro se torna ainda mais emergente. Neste sentido, os espaços escolares podem ter um papel essencial para que sejam oferecidas intervenções para crianças com TDC e/ou dificuldades motoras. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo investigar os efeitos de uma intervenção motora sob o desempenho motor e a autopercepção de competência de crianças com TDC.

Métodos

Participantes

Os participantes deste estudo foram provenientes de um projeto de extensão da Universidade local, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura municipal, sendo desenvolvido em duas escolas municipais no Paraná. Estas escolas atendem populações com características socioeconômicas semelhantes, estando localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

O projeto atendeu 46 crianças com idade média de 7,6 anos (dp=1,4). Destas crianças, 20 apresentaram percentil igual ou menor que 5, critério adotado na literatura para a caracterização de crianças com TDC; 14 apresentaram percentil entre 9 e 16, critério considerado para caracterização de crianças em zona de risco para o TDC; e 12 crianças apresentaram percentil igual ou maior que 25, critério considerado para caracterizar a criança com desenvolvimento típico (Henderson et al., 2007). Uma vez que o objetivo deste estudo foi investigar o efeito de uma intervenção motora na autopercepção de competência e no desempenho motor de crianças com TDC, foram excluídas as crianças caracterizadas com desenvolvimento típico e as crianças que participaram em menos de 50% das sessões de intervenção. Desta forma, a amostra deste estudo foi constituída por 28 crianças (11 meninas e 17 meninos), com idade média de 7,4 anos (dp=1,3), caracterizadas com TDC ou em zona de risco para o TDC. A média da frequência de participação deste grupo na intervenção foi de 73,8%.

Todos os pais e os estudantes foram orientados sobre os procedimentos e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aceitando a participação no estudo. Esta pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade local (parecer n. 5.449.727; CAEE: 58308222.7.0000.5231).

Instrumentos

Avaliação para caracterização da amostra

Para identificar as crianças com TDC, foi utilizado o *Movement Assessment Battery for Children* (MABC-2) (Henderson et al., 2007), que consiste na aplicação de um *checklist* e uma bateria de avaliação motora. O *checklist* contém uma lista de habilidades descritas na qual o professor responsável e/ou a pessoa que convive com a criança, observa no dia a dia e responde o instrumento pontuando em uma escala *Likert*, com respostas que variam entre "muito boa na habilidade" a "nem próxima de executar a habilidade". O resultado do *checklist* classifica a criança em: zona verde, amarela ou vermelha. Neste estudo, as crianças avaliadas foram indicadas por professores de Educação Física, utilizando-se a versão do *checklist* adaptada e validada para população brasileira por Ramalho et al. (2013).

Após a aplicação do *checklist*, realizou-se a bateria de avaliação motora do teste, que consiste na realização de tarefas que avaliam as habilidades de destreza manual (3 tarefas), habilidades com bola (2 tarefas) e equilíbrio estático e dinâmico (3 tarefas). Cada habilidade é pontuada a partir do produto do movimento e ao final da avaliação é fornecido um resultado com base em tabelas normativas, que permite identificar o desempenho da criança por meio do percentil total e/ou por área.

Com estes procedimentos, o grupo de crianças com indicativo de TDC foi formado, considerando-se os resultados com percentil igual ou menor que 5.

Avaliação do desempenho motor

O desempenho motor foi avaliado por meio do *Test of Gross Motor Development - 3* (TGMD-3) (Ulrich, 2019). Este teste avalia o desempenho na realização de 13 habilidades subdivididas em duas áreas: locomoção (corrida, galope, salto com um pé, saltitar, salto horizontal e corrida lateral); e habilidades com bola (rebater com duas mãos, rebater com uma mão, quicar, receber, chutar, arremessar por cima do ombro, arremesso por baixo). Todas as habilidades foram aplicadas conforme o protocolo do teste, que consiste em fornecer uma demonstração e duas tentativas válidas, e filmadas para análise posterior.

O desempenho das crianças nas habilidades foi avaliado por meio das imagens gravadas anotando-se na folha de registro o resultado "1" quando a criança cumpria o critério descritivo da habilidade, ou "0" se a criança não cumprisse o critério descritivo. A pontuação total varia de 0 a 48 pontos e a soma da pontuação é convertida em escores, utilizando-se as tabelas normativas do protocolo de avaliação.

Avaliação da autopercepção de competência motora

Para avaliar a autopercepção de competência motora, utilizou-se a *Pictorial Scale of Perceived Movement Skill Competence* (PMSC) proposta por Barnett et al. (2015) e validada para a população brasileira por Valentini et al. (2018). O PMSC é um teste que avalia a autopercepção de competência motora em três subáreas: locomoção (correr, galopar, saltar com um pé, passada, saltar com os dois pés e corrida lateral), manipulação (arremessar, receber, rolar bola, chutar, rebater, quicar), e atividades e brincadeiras ativas (andar de bicicleta, andar de patinete, pegar onda, andar de patins, nadar, escalar corda).

Cada habilidade avaliada foi apresentada com uma imagem para apoiar o texto lido pelo avaliador e cada situação apresentada à criança tinha duas opções de resposta, as quais eram apresentadas verbalmente e visualmente em uma folha. Uma das imagens retratava um personagem competente na execução de determinada tarefa. Em contrapartida, a outra figura apresentava um personagem menos competente na execução da tarefa. Diante dessas duas opções, a criança deveria selecionar a opção que mais se assemelhasse a ela. Após a escolha, foi solicitado à criança indicar, em uma segunda escala dicotômica, se ela se considerava mais ou menos competente que o personagem retratado na figura escolhida. A amplitude de resultados para cada subescala é de 1 (baixa competência) a 4 (alta competência), que em conjunto refletem a percepção de competência motora da criança.

Procedimentos

Avaliações

Inicialmente, as crianças foram avaliadas para a caracterização do TDC por meio do teste MABC-2. Após obtidos os resultados, as crianças foram convidadas a participarem do programa de intervenção, que foi realizado após o horário de aula na própria escola que a criança estudava. As crianças foram avaliadas nos momentos antes (PRÉ) e após (PÓS) o período de intervenção, por meio dos testes TGMD-3 e PMSC. A aplicação dos testes ocorreu em ambiente escolar, mediante agendamento prévio, de modo a não interferir na dinâmica escolar. Todas as crianças foram avaliadas individualmente por avaliadores treinados e familiarizados com os testes e com as crianças.

Os vídeos do TGMD-3 foram avaliados por duas avaliadoras devidamente treinadas com os procedimentos de análise. Foi aplicado um teste de correlação intraclasse com 20% dos vídeos analisados. Os resultados indicaram boa confiabilidade entre avaliadores (ICC>0,75) (Koo & Li, 2016) no escore total (ICC=0.843 [IC 95%= -0.164 – 0.967]; F (11,11)=19.728; p=0.000) e das áreas avaliadas pelo teste (Locomoção – ICC=0.855 [IC 95%= -0.148 – 0.972]; F (11,11)=31.244; p=0.000; Habilidades com bola - ICC=0.788 [IC 95%=0.290 – 0.938]; F (11,11)=5.620; p=0.004).

Intervenção Motora

A intervenção realizada consistiu em 43 sessões realizadas em dias alternados no próprio ambiente da escola, após o horário de aula das crianças. As sessões de intervenção foram divididas em três blocos, visando o desenvolvimento da percepção corporal e da lateralidade; organização espacial, temporal e ritmo; e habilidades de locomoção e de manipulação. As atividades foram organizadas de maneira lúdica de modo que as crianças pudessem vivenciar e experimentar diversas situações e desafios dentro dos eixos propostos. As atividades da intervenção foram conduzidas por uma equipe formada por uma professora de Educação Física Licenciada, quatro estudantes de Licenciatura em Educação Física e uma professora doutoranda em Educação Física.

Análise de dados

Os dados foram transcritos para uma planilha do *Excel* e analisados por meio de mediana, máximo e mínimo. Uma vez que os dados não apresentaram normalidade, aplicou-se o teste *Wilcoxon* para a comparação entre os momentos de avaliação (PRÉ e PÓS). Utilizou-se o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS para Windows – (Versão 20.0, SPSS Inc.©, Chicago, Illinois), adotando um nível de significância p<0,05.

Resultados

Caracterização dos participantes

A avaliação com o MABC-2, utilizado para a caracterização da amostra demonstrou que as crianças apresentaram maiores dificuldades nas áreas de destreza manual, seguidas das habilidades de equilíbrio (Tabela 1).

Desempenho motor

Em relação aos resultados da avaliação do desempenho motor no TGMD-3, as crianças apresentaram os seguintes valores de mediana do Escore no PRÉ: Locomoção (med=10, máx=14, mín=1); Habilidades com bola (med=7, máx=10, mín=4); Escore total (med=16, máx=24, mín=5); Índice Motor Grosso (med=88, máx=111, mín=56). No PÓS os valores foram: Locomoção (med=12, máx=15, mín=3); Habilidades com bola (med=8, máx=14, mín=2); Escore total (med=20, máx=26, mín=5); Índice Motor Grosso (med=100, máx=117, mín=56) (Figura 1).

A comparação entre os momentos de avaliação, antes e após o programa de intervenção demonstrou diferenças significativas entre o PRÉ e o PÓS na área de habilidades com bola (Z= -2.345; *p*=0.019), escore total no teste (Z= -2.527; *p*=0.012) e no Índice Motor Grosso (IMG) (Z= -2.561; *p*=0.010). A comparação entre os momentos para a área de habilidades de locomoção não demonstrou diferenças significativas.

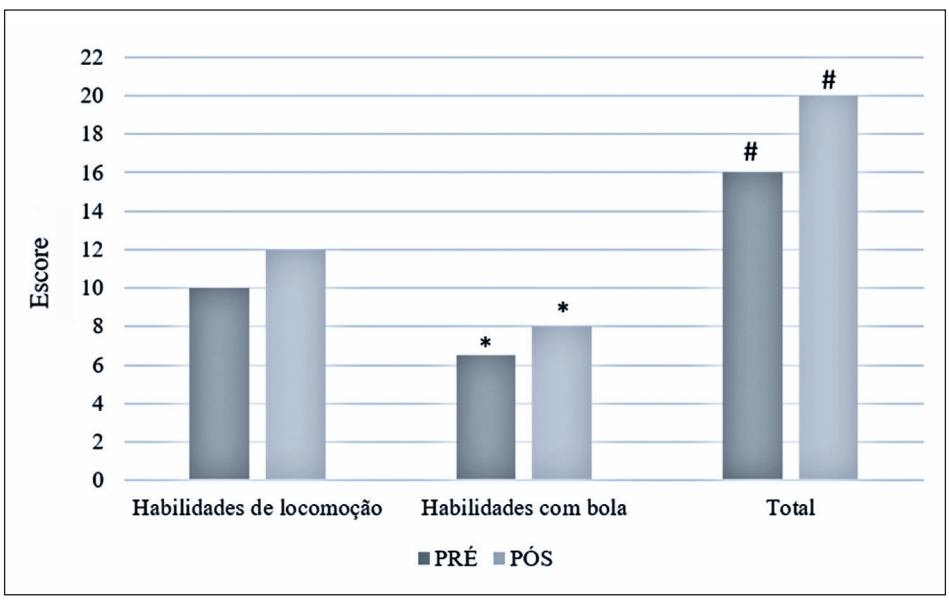
Tabela 1

Mediana, máximo e mínimo obtidas nas habilidades do MABC-2, com a classificação em percentil

N=28	Habilidades de destreza manual	Habilidades com bola	Habilidades de equilíbrio	Percentil total
Mediana	7	16	9	5
Máximo	63	37	50	16
Mínimo	0,1	0,5	0,5	0,5

Figura 1

Mediana do Escore do desempenho motor obtido no teste TGMD-3



* *p*=0,019; # *p*=0,010

Autopercepção de competência motora

Em relação à autopercepção de competência, os resultados indicaram que as crianças apresentaram boa autopercepção nas áreas avaliadas pelo teste. Apesar do comportamento do grupo, os valores de dispersão (máximo e mínimo) indicaram que algumas crianças apresentaram baixa autopercepção de competência em uma ou mais áreas avaliadas pelo teste (Tabela 2). O teste de *Wilcoxon* não identificou diferenças entre o PRÉ e o PÓS.

Discussão

O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos de um programa de intervenção motora sob o desempenho motor e a autopercepção de competência de crianças com características de TDC. Os resultados indicaram que a intervenção realizada apresentou efeitos positivos no desempenho motor das crianças participantes do estudo. Esses resultados corroboram com as recomendações internacionais de prática clínica para o TDC, que também verificaram efeitos positivos para o desempenho motor quando as intervenções são realizadas em grupo (Blank et al., 2019).

Cabe destacar que este estudo foi realizado e desenvolvido em escolas da rede municipal como um projeto extracurricular, no qual, das 34 crianças caracterizadas com TDC ou zona de risco, 28 (82%) tiveram uma frequência maior que 50% nas 43 sessões oferecidas. Neste sentido, acreditamos que a escola pode ser um ambiente favorável para a oferta de intervenções e práticas corporais para crianças com dificuldades motoras ou TDC, uma vez que possibilita maior acesso à população.

No que diz respeito às classes de habilidades, a intervenção demonstrou efeitos somente para as Habilidades com Bola, verificando aumento do escore do PRÉ (mediana = 7) para o PÓS (mediana = 8). O estudo de Wood et al. (2017), que teve como objetivo integrar uma intervenção específica para a habilidade de arremessar e pegar com uma abordagem em grupo, também verificou que crianças com TDC apresentaram melhoras nessas habilidades. Apesar desse estudo apresentar uma característica distinta, devido à especificidade da intervenção, é evidente que oferecer oportunidades de prática com essas habilidades pode gerar efeitos positivos para o desempenho motor de crianças com TDC.

Quando se trata de habilidades com bola, diferentes estudos investigaram aspectos relacionados à coordenação e controle motor de crianças com TDC para a recepção de bolas, evidenciando dificuldades na coordenação intermembros, em aspectos espaciais e temporais, entre outros (Van Waelvelde et al., 2004; Przysucha & Maraj, 2014; Derikx & Schoemaker, 2020). É evidente que as habilidades com bola são requeridas em grande parte dos esportes e jogos durante a infância, mas crianças com TDC que apresentam prejuízos nessas habilidades são frequentemente ridicularizadas pelos colegas (Patel et al., 2017). Desta forma, é imprescindível que essas crianças recebam apoio para superar essas dificuldades.

Vale destacar que as maiores dificuldades apresentadas pelas crianças durante a realização do MABC-2, aplicado para a caracterização da amostra, foram nas habilidades de destreza manual. O estudo de Barnett e Prunty (2021) identificou que as crianças com TDC apresentam dificuldades na escrita,

Tabela 2

Mediana, máximo e mínimo da autopercepção de competência

	Locomoção		Manipulação		Brincadeiras e atividades		Total	
	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS	PRÉ	PÓS
Mediana	3,6	3,2	3,4	3,2	3,1	2,9	3,3	3,0
Máximo	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
Mínimo	1,3	2,5	1,5	2,3	1,3	1,5	1,7	2,3

demonstrando-se menos eficientes na produção da escrita do que seus pares. Essas dificuldades são caracterizadas por uma produção lenta, marcada por pausas frequentes e apresentando erros na formação de letras, o que de modo global impacta negativamente na legibilidade e na qualidade da composição escrita. Assim, é importante destacar que as intervenções com crianças com TDC devem explorar não somente habilidades motoras grossas, mas também o aprimoramento das habilidades finas.

Em relação à autopercepção de competência, a intervenção realizada neste estudo não foi suficiente para gerar mudanças. Os resultados descritivos indicaram que a maioria das crianças apresentou boa autopercepção nas áreas avaliadas, entretanto, a dispersão dos valores indicou que algumas crianças apresentaram baixa autopercepção em uma ou mais áreas. Isso pode refletir a natureza complexa do TDC, no qual a percepção de competência pode não acompanhar necessariamente as melhorias objetivas nas habilidades motoras (Piek et al., 2005). De acordo com Tamplain et al. (2024), crianças com TDC tendem a evitar atividades motoras, apresentando ansiedade para aprender novas atividades motoras e dificuldades para fazer amigos e socializar com colegas, o que mais tarde pode resultar em uma saúde mental precária. Neste sentido, intervenções multifacetadas que combinam atividades motoras com suporte psicológico podem ser mais eficazes em promover melhorias tanto no desempenho motor quanto na autopercepção de competência (Cairney et al., 2010). Uma vez que nossos resultados não foram suficientes para gerar efeitos na autopercepção, indica-se a necessidade de intervenções adicionais focadas em aspectos psicológicos e emocionais, além das intervenções motoras, principalmente para as crianças que apresentam uma autopercepção baixa.

Em conjunto, os resultados deste estudo demonstram que intervenções em grupo geram efeitos positivos, contudo, aspectos individuais devem ser considerados, fornecendo suporte adicional para as crianças que apresentam necessidades distintas. Outro aspecto relevante é em relação ao papel do ambiente escolar para o desenvolvimento de programas de atividade motora e intervenções para crianças com TDC, uma vez que este ambiente é de fácil acesso para as famílias, o que garante uma maior adesão das crianças. Além disso, esse espaço oferece a possibilidade de trabalho com grupos maiores, aumentando as oportunidades das crianças tanto para socialização como para a participação em atividades motoras. Não há dúvida de que a inatividade física e a falta de oportunidades para desenvolver habilidades motoras são fatores que podem ser modificáveis (Blank et al., 2019). Neste sentido, a escola pode ser um espaço para que sejam realizadas essas atividades, principalmente em países em desenvolvimento, onde ainda há carência de espaços públicos para este tipo de oferta. Recomendações internacionais atuais (Blank et al., 2019) e princípios de melhores práticas (Camden et al., 2015) devem ser consultados ao planejar intervenções para crianças com TDC.

Agradecimentos

Programa Universidade Sem Fronteiras da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior -SETI/UGF –Paraná-Brasil pelo financiamento ao Projeto “Programa Educação Física na escola: crianças em movimento” e à Pró Reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Londrina.

Referências

Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, *70*(1), 141-164. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836

American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (C. Dornelles, Trad.). APA.

Barnett, A. L., & Prunty, M. (2021). Handwriting difficulties in developmental coordination disorder (DCD). *Current Developmental Disorders Reports*, *8*, 6-14. https://doi.org/10.1007/s40474-020-00216-8

Barnett, L. M., Ridgers, N. D., Zask, A., & Salmon, J. (2015). Face validity and reliability of a pictorial instrument for assessing fundamental movement skill perceived competence in young children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, *18*(1), 98-102. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2013.12.004

Blank, R., Barnett, A. L., Cairney, J., Green, D., Kirby, A., Polatajko, H., Rosenblum, S., Smits-Engelsman, B., Sugden, D., Wilson, P., & Vinçon, S. (2019). International clinical practice recommendations on the definition, diagnosis, assessment, intervention, and psychosocial aspects of developmental coordination disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *61*(3), 242-285. https://doi.org/10.1111/dmcn.14132

Cairney, J., Hay, J. A., Veldhuizen, S., Missiuna, C., & Faught, B. E. (2010). Developmental coordination disorder, sex, and activity deficit over time: a longitudinal analysis of participation trajectories in children with and without coordination difficulties. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *52*(3), e67-e72. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03520.x

Camden, C., Wilson, B., Kirby, A., Sugden, D., & Missiuna, C. (2015). Best practice principles for management of children with developmental coordination disorder (DCD): results of a scoping review. *Child: care, health and development*, *41*(1), 147-159. https://doi.org/10.1111/cch.12128

De Souza, M. S., Nobre, G. C., & Valentini, N. C. (2023). Effect of a motor skill-based intervention in the relationship of individual and contextual factors in children with and without Developmental Coordination Disorder from low-income families. *Psychology of Sport and Exercise*, *67*, 102406. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102406

Derikx, D. F., & Schoemaker, M. M. (2020). The nature of coordination and control problems in children with developmental coordination disorder during ball catching: A systematic review. *Human Movement Science*, *74*, 102688. https://doi.org/10.1016/j.humov.2020.102688

Dewey, D., & Volkovinskaia, A. (2018). Health-related quality of life and peer relationships in adolescents with developmental coordination disorder and attention-deficit-hyperactivity disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *60*(7), 711-717. https://doi.org/10.1111/dmcn.13753

Fastame, M. C. (2020). The contribution of motor functions to academic achievement in primary school: State of the art and future directions. *School Psychology International*, *41*(6), 522-542. https://doi.org/10.1177/0143034320954494

Henderson, S. E., Sugden, D. A., & Barnett, A. (2007). *Movement Assessment Battery for Children. Second Edition*. Pearson Assessment.

Jane, J. Y., Burnett, A. F., & Sit, C. H. (2018). Motor skill interventions in children with developmental coordination disorder: a systematic review and meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, *99*(10), 2076-2099. https://doi.org/10.1016/j.apmr.2017.12.009

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine*, *15*(2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Lino, F., Arcangeli, V., & Chieffo, D. P. R. (2021). The virtual challenge: Virtual reality tools for intervention in children with developmental coordination disorder. *Children*, *8*(4), 270. https://doi.org/10.3390/children8040270

Miyahara, M., Lagisz, M., Nakagawa, S., & Henderson, S. (2020). Intervention for children with developmental coordination disorder: How robust is our recent evidence? *Child: Care, Health and Development*, *46*(4), 397-406. https://doi.org/10.1111/cch.12763

Niemeijer, A. S., Smits-Engelsman, B. C., & Schoemaker, M. M. (2007). Neuromotor task training for children with developmental coordination disorder: a controlled trial. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *49*(6), 406-411. https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00406.x

Organização Mundial da Saúde. (2018). *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-11. Décima primeira revisão. Versão preliminar.* OMS

Patel, D. R., Soares, N., & Wells, K. (2017). Neurodevelopmental readiness of children for participation in sports. *Translational Pediatrics*, *6*(3), 167-173. https://doi.org/10.21037/tp.2017.05.03

Peyre, H., Albaret, J. M., Bernard, J. Y., Hoertel, N., Melchior, M., Forhan, A., Taine, M., Heude, B., De Agostini, M., Galéra, C., Ramus, F., & EDEN Mother-Child Cohort Study (2019). Developmental trajectories of motor skills during the preschool period. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *28*(11), 1461-1474. https://doi.org/10.1007/s00787-019-01311-x

Piek, J. P., Barrett, N. C., Allen, L. S. R., Jones, A., & Louise, M. (2005). The relationship between bullying and self-worth in children with movement coordination problems. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(3), 453-463. https://doi.org/10.1348/000709904X24573

Przysucha, E. P., & Maraj, B. K. (2014). Inter-limb coordination and control in boys with and without DCD in ball catching. *Acta Psychologica*, *151*, 62-73. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.05.020

Ramalho, M. H. D. S., Valentini, N. C., Muraro, C. F., Gadens, R., & Nobre, G. C. (2013). Validação para língua portuguesa: lista de Checagem da Movement Assessment Battery for Children. *Motriz: Revista de Educação Física*, *19*(2), 423-431. https://doi.org/10.1590/S1980-65742013000200019

Scott-Roberts, S., & Purcell, C. (2018). Understanding the functional mobility of adults with developmental coordination disorder (DCD) through the international classification of functioning (ICF). *Current Developmental Disorders Reports*, *5*(1), *26-33*. https://doi.org/10.1007/s40474-018-0128-3

Tamplain, P., Miller, H. L., Peavy, D., Cermak, S., Williams, J., & Licari, M. (2024). The impact for DCD-USA study: The current state of Developmental Coordination Disorder (DCD) in the United States of America. *Research in Developmental Disabilities*, *145*, 104658. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104658

Thelen, E. (2004). The central role of action in typical and atypical development: A dynamic systems perspective. In I. Stockman (Ed.), *Movement and action in learning and development: Clinical implications for pervasive developmental disorders* (pp. 49-73). Academic Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Ulrich, D. A. (2019). *TGMD-3: Test of gross motor development*. Pro-Ed.

Valentini, N. C., Barnett, L. M., Bandeira, P. F. R., Nobre, G. C., Zanella, L. W., & Sartori, R. F. (2018). The pictorial scale of perceived movement skill competence: Determining content and construct validity for Brazilian children. *Journal of Motor Learning and Development*, *6*(s2), S189-S204. https://doi.org/10.1123/jmld.2016-0043

Van Waelvelde, H., De Weerdt, W., De Cock, P., Smits-Engelsman, B. C., & Peersman, W. (2004). Ball catching performance in children with developmental coordination disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *21*(4), 348-363. https://doi.org/10.1123/apaq.21.4.348

Wood, G., Miles, C. A., Coyles, G., Alizadehkhaiyat, O., Vine, S. J., Vickers, J. N., & Wilson, M. R. (2017). A randomized controlled trial of a group-based gaze training intervention for children with Developmental Coordination Disorder. *PLoS One*, *12*(2), e0171782. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171782

Correspondência
Rafaela Zortea Fernandes Costa
Universidade Estadual de Londrina
Av. Celso Garcia Cid, Pr 445, Km 380 – Campus Universitário – Londrina, PR, Brasil – Caixa Postal: 10.011 – CEP 86057-970
E-mail: rafaela_zortea@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 17/11/2025
Aprovado: 5/6/2026

Processos de escolarização de imigrantes venezuelanos em Porto Velho/RO: Percepções de pais e professores

Schooling processes of Venezuelan immigrants in Porto Velho/RO: Perceptions of parents and teachers

Sabrina Marques de Souza[1]; Rafael Fonseca de Castro[2]; Cáthlen Lemos Silva[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260033

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou os processos de escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Porto Velho/RO. A investigação, de caráter exploratório e fundamentada na abordagem dialética, envolveu sete professores e sete pais de estudantes residentes na Ocupação Miraflores. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, analisadas à luz do materialismo histórico-dialético. O estudo se apoiou na articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, compreendendo a escolarização como processo constituído por experiências, identidades culturais e mediações sociais. O recorte aqui apresentado se refere às percepções de pais e de professores sobre a escolarização dos estudantes venezuelanos. Os resultados indicam que, para os pais, a escola representa inclusão social e esperança de um futuro melhor para os filhos, valorizando as oportunidades educacionais no Brasil. Já os professores apontam limites como a barreira linguística, as dificuldades de adaptação cultural e a ausência de formação específica para lidar com demandas de estudantes imigrantes. Apesar disso, emergem práticas sustentadas pelo acolhimento, pela empatia e pelo compromisso ético – que se configuram como possibilidades para um ambiente escolar mais inclusivo. Conclui-se que as percepções de pais e professores revelam a coexistência de barreiras estruturais e possibilidades relacionais, indicando

Summary

This article presents results of a research that investigated the schooling processes of Venezuelan immigrant students enrolled in the early years of elementary school in public schools in Porto Velho, state of Rondônia. The exploratory research, based on a dialectical approach, involved seven teachers and seven parents of students living in the Miraflores Occupation. Data were collected through semi-structured interviews, analyzed through dialectical-historical materialism. The study was based on the articulation between Cultural-Historical Theory and Fernando González Rey's Theory of Subjectivity, understanding schooling as a process constituted by experiences, cultural identities, and social mediations. The excerpt presented here refers to parents and teachers perceptions regarding the schooling processes of Venezuelan students. The results indicate that, for parents, school represents social inclusion and hope for a better future for their children, valuing educational opportunities in Brazil. Teachers, however, point to limitations such as the language barrier, difficulties in cultural adaptation, and the lack of specific formation for them to deal with the demands of immigrant students. Despite this, practices sustained by acceptance, empathy, and ethical commitment emerge – which constitute possibilities for a more inclusive school environment. The conclusion is that the parents and teachers perceptions reveal the coexistence of structural barriers and relational possibilities, indicating the need for public policies and educational initiatives that

Trabalho realizado na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Sabrina Marques de Souza – Mestra em Educação (PPGE/UNIR); Licenciada em Pedagogia (UNIRON) e Bacharela em Direito (ULBRA); Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, RO; Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. **2.** Rafael Fonseca de Castro – Doutor em Educação (PPGE/UFPel); Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf); Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. **3.** Cáthlen Lemos Silva – Mestra em Educação (PPGE/UNIR). Licenciada em Pedagogia (UNIR); Especialista em Neurociência Aplicada à Educação (Faculdade Sapiens); Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.

a necessidade de políticas públicas e de ações formativas que fortaleçam a escolarização de estudantes estrangeiros nos Anos Iniciais e promovam uma educação culturalmente sensível e humanizada.

Unitermos: Imigração Venezuelana. Escolarização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percepções. Pais. Professores.

strengthen the education of Venezuelan students in the early years of Elementary School and promote a culturally sensitive and humane education.

Keywords: Venezuelan Immigration. Schooling. Early Years of Elementary School. Perceptions. Parents. Teachers.

Introdução

O Brasil tem se configurado, nas últimas décadas, como destino de diversos fluxos migratórios, especialmente, provenientes de países da América Latina. Entre os quais, destacamos a imigração venezuelana, impulsionada por crises políticas, econômicas e sociais que atingem diretamente as famílias e suas possibilidades de permanência em seu país de origem (Reznik, 2020).

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2022), no ano de 2011, foram registrados, aproximadamente, 74.339 mil imigrantes no Brasil, dos quais 32,6% eram mulheres e 12,6% tinham menos de 18 anos. Dez anos depois, em 2021, esse contingente dobrou, alcançando 151.155 registros de ingressos de imigrantes no país, incluindo 44,8% mulheres e 29,3% menores de 18 anos. Ainda no ano de 2022, o Brasil se consolidou como "destino relevante" para pessoas de distintas nacionalidades, registrando 307.600 mil movimentações de trabalhadores migrantes no mercado de trabalho formal, entre admissões e desligamentos (OBMigra, 2022). Dentre as nacionalidades mais representativas, destacaram-se os venezuelanos, com 147.900 movimentações, e os haitianos, com 62.000 movimentações (OBMigra, 2022).

Mais recentemente, em 2024 foram registrados 194.331 novos imigrantes no Brasil, conforme divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e pelo OBMigra (2025). Os venezuelanos lideram as nacionalidades com maior número de registros, totalizando 94.726 pessoas, incluindo tanto autorizações de residência quanto reconhecimento de refúgio. Esse fluxo migratório tem repercutido de maneira particular na Região Norte do país, em estados como Roraima e Rondônia, onde escolas municipais se tornaram *lócus* de acolhimento de crianças que ingressam no Brasil com suas famílias imigrantes.

No contexto nacional, dados do Observatório das Migrações (2024) apontam que, entre 2011 e 2022, o Brasil registrou um aumento contínuo no número de matrículas de imigrantes na Educação Básica. Em 2022, foram registradas 121.400 matrículas. O Ensino Fundamental concentrou a maior parte dessas matrículas. Em Rondônia, o número de matrículas de estudantes imigrantes na Educação Básica passou de 1.404, em 2019, para 1.764, em 2020.

Nesta ordem de intensificação, em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PVH) indicam que, entre os anos de 2020 e 2025, houve um crescimento de 225,25% nas matrículas de estudantes imigrantes, sendo a maioria venezuelanos. Atualmente, apenas na primeira etapa do Ensino Fundamental, estão matriculados 401 estudantes imigrantes estrangeiros, dos quais 301 são venezuelanos (SEMED/PVH, 2025).

Todavia, a inclusão dessas crianças no sistema educacional brasileiro se revela um desafio complexo, que extrapola a matrícula e envolve aspectos como barreiras linguísticas, adaptação curricular, acolhimento cultural e formação docente específica para trabalhar com estrangeiros. Pesquisas nacionais apontam que, embora a escola seja o espaço estratégico para a inclusão social, ainda reproduz desigualdades e práticas excludentes (Oliveira et al., 2014).

Santos (2023) analisou o ensino de uma segunda língua para estudantes imigrantes que ainda enfrenta desafios no contexto das escolas públicas brasileiras a partir de uma realidade em Boa Vista/RR, em que revelou a ausência de formação específica dos docentes para trabalhar com o português como segunda língua e a inexistência de uma política pública sistematizada voltada para essa realidade.

Outra pesquisa que chama a atenção é a tese "Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série", de Zakia Ismail Hachem (2023), que analisa o impacto da imigração internacional na Educação básica brasileira, com ênfase no fenômeno da distorção idade-série.

Entretanto, ao se pensar em imigrações internacionais no território brasileiro, ainda é importante considerar o direito à igualdade, visto que, como destaca Bertoldo (2020, p. 140), "as lutas por igualdade desconsideraram as discriminações por motivo de raça e nacionalidade, quando a universalidade dos direitos humanos tinha como padrão a humanidade masculina, branca, europeia, ocidental".

Diante desse contexto, é fundamental compreender como se estruturam os processos de escolarização dessa população, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas que promovam a efetiva inclusão, assegurem a equidade e reafirmem o pleno exercício dos direitos humanos de crianças e adolescentes em contexto migratório.

Nesse cenário, o presente artigo apresenta e discute dados de uma pesquisa que objetivou investigar como ocorrem os processos de escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Porto Velho/RO (Souza, 2025). O estudo se apoiou na articulação entre a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey (1997, 2003, 2005, 2011) (Rey & Matjáns Martínez, 2017; 2019), desdobramento teórico da THC, compreendendo a escolarização como processo atravessado por experiências individuais, identidades culturais e mediações sociais. A relevância da pesquisa a qual aqui nos referimos reside no papel fundamental que a Educação desempenha na promoção da inclusão social, no desenvolvimento intelectual e na garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, incluindo os imigrantes.

O presente artigo está organizado para, primeiramente, apresentar o método utilizado na pesquisa, seguido por uma revisão de estudos científicos sobre os processos de escolarização de estudantes imigrantes no Brasil. Em seguida, são apresentados e discutidos resultados referentes às percepções de pais e professores sobre a escolarização de crianças venezuelanas matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Porto Velho/RO. Por fim, apresentamos nossas considerações e as referências que embasam este manuscrito.

Método

O estudo que originou este artigo foi desenvolvido por meio de um estudo de campo de natureza exploratória (Gil, 2021), utilizando o materialismo histórico-dialético como abordagem de investigação (Asbahr, 2011; Castro, 2024).

O método dialético é caracterizado por um movimento mediado, dialeticamente constante, com idas e voltas que podem ocorrer do todo às partes ou das partes ao todo. Esse movimento torna possível compreender as singularidades das partes em relação ao todo, sendo que cada parte reflete a totalidade (Asbahr, 2011). Nesse sentido, Castro (2024) destaca que a Educação é um fenômeno em permanente transformação, e, por isso, utilizar os movimentos ressaltados por Asbahr (2011) constitui um ponto-chave para a compreensão das questões educacionais sob a epistemologia desse referencial.

O *lócus* da investigação se constituiu por duas escolas públicas municipais de Anos Iniciais de Porto Velho/RO, selecionadas intencionalmente por apresentarem número de matrículas de estudantes imigrantes venezuelanos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerado expressivo pela SEMED/PVH. Os participantes da pesquisa foram sete pais, mães ou outros responsáveis legais de crianças residentes na Ocupação Miraflores e sete professores responsáveis pelas turmas onde

estudam os filhos desses responsáveis, compondo um grupo diversificado de sujeitos diretamente envolvidos nos processos de escolarização em contexto migratório. O foco em residentes nessa Ocupação se justifica pelas indicações, tanto da SEMED/PVH quanto pela Cáritas Porto Velho, para a realização da pesquisa – visto a invisibilidade e as difíceis condições de vida dessa comunidade, composta, essencialmente, por famílias venezuelanas.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (Gil, 2021), organizada em blocos temáticos que contemplaram aspectos relacionados ao perfil dos participantes, suas percepções sobre a escolarização de crianças imigrantes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 de janeiro e 17 de março do ano de 2025, em horários previamente agendados e com consentimento livre e esclarecido dos participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde[1].

Procedemos, ainda, com revisão de literatura acerca do objeto temático, no sentido de melhor compreender como os contextos histórico-culturais influenciam a Educação e o desenvolvimento humano de escolares pertencentes a grupos de imigrantes a partir de investigações nacionais sobre o tema, tendo em vista o foco estar em imigrantes ingressantes no Brasil. Nossa revisão considerou estudos recentes, e, sempre que possível, estudos que abrangem regiões que abordam as relações entre imigração e processos de escolarização no Brasil. Assim, o percurso metodológico possibilitou compreender não apenas as condições objetivas que permeiam a escolarização em contexto migratório, mas também os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise dialética das contradições, tensões e possibilidades desse complexo processo.

1 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), em 10 de setembro de 2024, sob o número 7.067.521, CAAE: 80696624.7.0000.5300.

Resultados

Pesquisas nacionais e a inclusão dos imigrantes nas escolas brasileiras

A formação adequada de professores para lidar com a diversidade nas escolas é essencial para garantir ambientes acolhedores que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, instituições escolares ainda enfrentam barreiras como a falta de recursos didáticos, de infraestrutura e linguísticas, o que limita a compreensão plena de necessidades individuais – tanto dos estudantes brasileiros quanto dos imigrantes.

Diante disso, para melhor compreender as lacunas educacionais que envolvem o processo de inclusão de imigrantes nas escolas brasileiras, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo de localizar pesquisas que apresentassem dados sobre a escolarização de imigrantes no país. Foram utilizados os descritores "processos escolares", "imigrantes" e "Brasil".

A partir dessa busca, foi possível mapear 31 trabalhos entre teses e dissertações. Destacamos que, ao aplicar o primeiro critério de inclusão, que consistiu no recorte temporal entre os anos de 2020 e 2024, resultaram apenas onze pesquisas *Stricto sensu*. Em seguida, foi aplicado o segundo critério, que exigia a relação temática com o objeto da investigação. Dessa forma, foram excluídas seis pesquisas: duas que tratavam sobre Educação no Campo, uma sobre Educação Indígena, duas sobre cursos técnicos e uma sobre mulheres negras.

Restaram seis pesquisas que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos, que foram disponibilizadas publicamente no período de 2020 a 2024 e que trataram da temática proposta por esta pesquisa no âmbito da Educação Básica, conforme ilustra o Quadro 1.

A pesquisa de Roldão (2022) teve como objetivo analisar o processo de escolarização de crianças imigrantes em duas instituições de ensino localizadas na cidade de Joinville, Santa Catarina. A dissertação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com natureza interpretativista. Em relação aos instrumentos de

Quadro 1

Pesquisas na BDTD sobre escolarização de imigrantes no Brasil (de 2020 a 2024)

Item	Título	Autor(a)	Ano	Programa/ Instituição	Tipo de Pesquisa
1	O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC	ROLDÃO, Sandra Felicio	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação/ Universidade Federal do Paraná	Dissertação
2	Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira	LINS, Mariane	2024	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE), da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG)	Dissertação
3	O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula	TOKUNAGA, Marta	2022	Programa de Pós-graduação em Geografia – PGE/ Universidade Estadual de Maringá – UEM	Dissertação
4	Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal	CARDOSO, Lara Andréia Sant'ana	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília, Faculdade de Educação	Dissertação
5	Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria/RS	TONETTO, Maria Luiza Posser	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Dissertação
6	"Aún mejorando el mundo": experiências de estudantes venezuelanos/ as em escolas paraibanas	GORDILLO SÁNCHEZ, Daniel Guillermo	2024	Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Paraíba	Tese

Fonte: Banco de Dados da pesquisa (2023-2025).

produção de dados, a pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, diário de campo e observação participante. Os participantes foram duas professoras, duas coordenadoras, duas gestoras e 19 crianças. Os dados evidenciaram que elas compreendem a escolarização dos estudantes imigrantes como um desafio cercado de complexidades, o qual desencadeia múltiplos sentimentos. E o idioma é destacado como uma problemática recorrente no decorrer do processo educativo dos estudantes imigrantes.

A pesquisa de Lins (2024), por seu turno, teve como objetivo investigar o processo de escolarização de estudantes de origem venezuelana matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal da cidade de São José dos Pinhais, estado do Paraná. A autora empregou como metodologia um estudo de caso, realizado na escola selecionada intencionalmente, buscando abordar na investigação as dimensões como o acesso à matrícula, o desempenho escolar, a relação entre os pares e a relação entre a família e a escola. A pesquisadora também realizou entrevistas semiestruturadas com as famílias dos estudantes imigrantes e com os profissionais da Educação. Os resultados evidenciam que a escolarização de estudantes imigrantes enfrenta desafios complexos e multifacetados, destacando, entre eles, as barreiras linguísticas e culturais, que geram obstáculos no processo educativo dessas crianças. A pesquisa

aponta, ainda, que as tensões nas relações entre estudantes imigrantes e brasileiros também constituem um fator limitador do avanço educacional dos primeiros.

Já a dissertação de Tokunaga (2022) objetivou compreender a jornada para inserção e continuação da aprendizagem do estudante imigrante internacional em uma escola da rede pública estadual da cidade de Maringá, Paraná. A pesquisadora fez uso de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que, para a primeira, procedeu um mapeamento em documentos oficiais sobre a matrícula dos estudantes de Maringá, com ênfase na escola pesquisada. Os resultados da pesquisa de Tokunaga (2022) revelam que a inclusão escolar de imigrantes internacionais, isoladamente, não assegura uma aprendizagem efetiva aos mesmos.

A pesquisa de Cardoso (2022), por sua vez, analisou políticas públicas educacionais e o processo de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) do Varjão (Distrito Federal/DF). Cardoso (2022) adotou a abordagem qualitativa em sua pesquisa, sendo seus instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Os participantes foram quatro mães e nove professores. Os dados analisados evidenciaram que a efetiva escolarização e inclusão social de migrantes venezuelanos ainda enfrenta muitos desafios e requer o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em consonância com o que fora verificado nas pesquisas anteriormente mencionadas.

Tonetto (2022) defende uma Educação histórico-cultural e decolonial que reconheça a alteridade das infâncias migrantes e propõe a organização de espaços escolares sensíveis às diferenças culturais, linguísticas e sociais. A dissertação destaca a urgência de políticas de inclusão baseadas em escuta, diálogo e valorização das múltiplas formas de ser e estar na escola.

Já a tese de Sánchez (2024) – única tese de doutorado resultante em nossa busca, cf. Quadro 1 – objetivou relevar as significações que os jovens imigrantes venezuelanos têm em relação ao processo de adaptação e inserção nas escolas públicas da Paraíba, sendo uma escola municipal de Conde na Paraíba, com ênfase nos desafios e obstáculos vivenciados por esses jovens. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes, sendo dois cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental, uma cursando o nono ano e uma participante do terceiro ano do Ensino Médio. O pesquisador destacou como principais resultados que os estudantes venezuelanos enfrentam dificuldades de ordem linguística, particularmente, no que concerne à aprendizagem e ao domínio da língua portuguesa, além da invisibilidade que experienciam no espaço escolar.

As pesquisas analisadas evidenciam a complexidade que atravessa o processo de escolarização de estudantes imigrantes no Brasil, marcada por desafios relacionados às condições sociais, culturais e linguísticas que constituem suas trajetórias. As investigações apresentadas reforçam a importância de uma abordagem integrada que contemple aspectos sociais, contextos culturais e relações pessoais presentes no espaço escolar, de modo a favorecer não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva desses estudantes.

Oliveira (2020) destaca que a experiência de ser um educando imigrante pode ser marcada por sentimentos de isolamento e discriminação, os quais afetam seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Essa autora enfatiza a necessidade de programas de suporte que não apenas atendam às necessidades pedagógicas, mas, também, que promovam o bem-estar psicológico dos estudantes.

De acordo com Oliveira e Souza (2022), a participação dos pais é outro fator importante para o sucesso educacional dos estudantes imigrantes, sendo essencial a criação de estratégias para aumentar a participação de pais e/ou responsáveis nos processos de escolarização. Trata-se, este, de um desafio debatido entre os professores como um elemento necessário para melhorar a inclusão educacional. Araújo e Zambrano (2020) mencionam que workshops e reuniões que incluam tradutores e materiais em várias línguas podem ajudar a superar obstáculos de comunicação e envolver os pais na escolarização de seus filhos. O envolvimento familiar é um componente-chave para o sucesso escolar

dos estudantes imigrantes, pois reforça sua rede de suporte e sua integração na comunidade escolar.

Outros dois pontos nefrálgicos nesse contexto são a necessidade de formação específica para os docentes que atuam diretamente com estudantes de outros países, destacada pela pesquisa de Farias et al. (2023); e a barreira linguística, que afeta diretamente na comunicação entre os profissionais das escolas e famílias e educandos falantes de outras línguas. Farias et al. (2023) sublinham a necessidade de políticas públicas que ampliem programas de formação continuada e integrem métodos de ensino que fomentem tanto a proficiência linguística quanto a inclusão cultural dos estudantes imigrantes e seus familiares. Contudo, Assumpção e Aguiar (2019) alertam que poucas escolas têm buscado implementar programas de ensino de língua portuguesa como segunda língua aos estudantes e/ou de ensino de língua espanhola ou francesa aos nossos professores. Para eles, quando esses programas se materializam, sua eficácia varia devido à falta de recursos, de formação especializada dos professores e de material didático adaptado às necessidades desses educandos.

As pesquisas nacionais sobre a inclusão de imigrantes nas escolas brasileiras revelam, em síntese, que a simples matrícula não garante processos de escolarização plenos e inclusivos. Renk e Maschio (2020) destacam que os principais entraves enfrentados por estudantes imigrantes são as barreiras linguísticas, a ausência de materiais pedagógicos adaptados e a falta de formação específica dos professores. Oliveira et al. (2014) argumentam que a escola brasileira, embora devesse ser espaço de valorização da diversidade cultural, frequentemente, reproduz desigualdades sociais, naturalizando práticas de exclusão. Gaio (2021) ressalta que a adaptação escolar de crianças imigrantes exige, além de políticas de acolhimento, o reconhecimento e a valorização das experiências culturais trazidas por esses sujeitos.

Diante desse contexto, destacamos que a escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos na Educação Básica brasileira requer práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e linguísticas, que vão além da simples transmissão de conteúdo. Os estudos aqui apresentados evidenciam os muitos desafios e algumas possibilidades no que diz respeito aos processos de escolarização desses estudantes, fatos que são importantes marcadores para as discussões dessa temática. Um importante marcador, descortinado em nossa revisão de literatura, indica poucas pesquisas *Stricto sensu* sobre a escolarização de imigrantes no país. O que também revela o pouco interesse de pesquisar a temática.

A seguir, apresentamos e discutimos resultados específicos da pesquisa que realizamos com pais e professores sobre escolares venezuelanos matriculados em escolas públicas de Anos Iniciais de Porto Velho/RO.

Processos de escolarização de estudantes venezuelanos de Anos Iniciais de escolas públicas de Porto Velho/RO segundo percepções de pais ou responsáveis e professores

Analisamos as percepções dos pais ou responsáveis de crianças matriculadas nas escolas investigadas articulando-as com as respostas de professores que atuavam diretamente com essas crianças, com foco naqueles residentes na Ocupação Miraflores. Buscamos compreender como pais ou responsáveis e professores experienciam e interpretam a escolarização desses estudantes, considerando tanto aspectos pedagógicos quanto vínculos afetivos e contextos histórico-culturais específicos.

As entrevistas ocorreram com os participantes separadamente, iniciando com os pais ou responsáveis[2]. A primeira indagação formulada foi a seguinte: "*Na sua opinião, a experiência escolar na Venezuela ajudou na adaptação na escola do Brasil?*". Vejamos, abaixo, as respostas:

> *Sim. Ajudou. Minha filha sempre foi muito boa em matemática, e isso facilitou a compreensão aqui no Brasil. No entanto, ela ainda enfrenta dificuldades com a leitura. O que ela aprendeu na Venezuela a ajudou a entender algumas coisas na escola brasileira. Ela chegou a ficar*

2 Identificados pelas iniciais de seus nomes completos para não incidir em quebra de anonimato.

de recuperação, mas conseguiu passar (JJH).
Não. Pois meu filho só estudou no Brasil (ME).
Não, pois ele ainda não havia estudado na Venezuela. Está na sua primeira experiência escolar (NC).
Não, pois minha filha só estudou no Brasil (ROR).
Sim, eles gostam da escola. Minha filha nunca reclamou, apenas teve uma briga uma vez, mas depois se adaptou (YR).
Sim. Ajudou bastante. Meus filhos que estudaram na Venezuela já sabiam ler e escrever, o que facilitou a adaptação na escola brasileira (RDV).
Sim. Meu filho mais velho estudou apenas o pré-escolar na Venezuela e perdeu dois anos lá. Quando chegamos ao Brasil moramos em Manaus, ele perdeu mais dois anos porque eu não conhecia o sistema educacional e tinha dificuldades com o idioma. No início, fiquei perdida e não sabia como fazer perguntas ou ajudar meus filhos com os estudos. Em Porto Velho, tentamos acelerar o aprendizado, mas eles acabaram avançando ano a ano normalmente. A adaptação foi mais difícil porque estudavam em escolas diferentes devido à idade, mas quando todos chegaram no primeiro ano, consegui colocá-los na mesma escola (YYDC).

Em respostas à questão sobre a importância da experiência escolar prévia na Venezuela para o processo de adaptação ao sistema educacional brasileiro, cinco dos sete responsáveis entrevistados responderam afirmativamente, enquanto dois declararam que seus filhos nunca haviam frequentado a escola em seu país de origem. Esses dados evidenciam não apenas a diversidade dos trajetos escolares, mas, ao mesmo tempo, os diferentes pontos de partida dos estudantes no contexto educacional no Brasil.

A travessia da fronteira entre Venezuela e Brasil, para além de seu caráter geográfico, assume contornos simbólicos e afetivos. Para os pais imigrantes entrevistados, esse deslocamento é atravessado por sentimento de perda, insegurança e/ou expectativas (nem sempre contempladas). A imigração, nesse sentido, não se limita à busca por melhores condições de vida, mas expressa a urgência de assegurar aos filhos o direito à escolarização. A chegada ao Brasil representa, simultaneamente, um rompimento com a realidade anterior e o desenvolvimento de uma nova possibilidade de pertencimento por meio da Educação dos filhos.

Destacamos, entre as falas acima, a de YYDC, que assim respondeu: "*Meu filho mais velho estudou apenas o pré-escolar na Venezuela e perdeu dois anos lá. Quando chegamos ao Brasil, moramos em Manaus; ele perdeu mais dois anos porque eu não conhecia o sistema educacional e tinha dificuldades com o idioma*". A fala de YYDC expressa os entraves vivenciados no início do processo migratório, em especial, a falta de conhecimento sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro e a barreira linguística.

Na perspectiva de González Rey (2005), tais dificuldades não se manifestam apenas como limitações externas, mas se inscrevem na subjetividade dos sujeitos, organizando sentidos de impotência, esforço e superação que devem ser levadas em consideração. Desse modo, o entendimento da trajetória de escolarização das crianças imigrantes venezuelanas não se inicia na sala de aula, mas muito antes, nos processos de deslocamento vivenciados por suas famílias. As entrevistas com os pais ou responsáveis revelam narrativas marcadas por deslocamentos forçados, rupturas culturais e um constante tensionamento entre o medo do desconhecido e a esperança por uma vida melhor.

Diante desse contexto apontado por pais ou responsáveis, mantivemos a pergunta aos professores[3]: "*Na sua opinião, a experiência escolar anterior dos estudantes venezuelanos contribui no que se refere à adaptação ao sistema brasileiro?*". Vejamos suas respostas:

Sim. Depende do caso. No caso, eu tenho só um de três que eu tenho mais facilidade de

3 Identificados pelas iniciais de seus nomes completos, junto à identificação também anônima da escola onde atuam, para não incidir em quebra de anonimato dos participantes e/ou identificação das escolas.

trabalhar com ele e ele também tem mais facilidade de compreensão. Todos eles estão no quinto ano, mas estão em níveis diferentes (FO, Escola A).

Não. A maioria dos alunos não vieram alfabetizados. Eles não entendem a nossa língua (MSP, Escola A).

Não (MFM, Escola A).

Não. No segundo ano eles chegam, na maioria das vezes, sem ter estudado em outra escola. São matriculados no segundo ano pela idade (JAN, Escola A).

Não. Meus alunos venezuelanos chegaram sem conhecimento suficiente nem mesmo da própria língua materna. Tenho dois estudantes que já estavam alfabetizados e um que não conhecia nem o alfabeto da língua de origem (TSB, Escola A).

Sim. Eu não sabia que o meu aluno era venezuelano, então estou tendo a primeira experiência agora, mas percebo que ele já possui uma bagagem educacional. Ele sabe ler, participa das aulas e acompanha as atividades normalmente. Ainda estamos no início do ano letivo, mas, até o momento, ele demonstra estar bem-adaptado (RGC, Escola B).

Às vezes. Atualmente, tenho quatro alunos venezuelanos em sala. Ainda não perguntei sobre o histórico escolar de todos, mas sei que alguns já estudavam anteriormente. No entanto, nem todos chegaram alfabetizados. Entre os quatro, um ainda não está alfabetizado (EMLC, Escola B).

As respostas dos professores revelam um cenário heterogêneo, no qual a ausência de escolarização formal anterior e o desconhecimento da língua portuguesa se destacam como os maiores desafios para a adaptação às escolas portovelhenses, o que, até certo ponto, converge com as falas dos pais ou responsáveis, que revelaram, uns, que os filhos não haviam estudado previamente na Venezuela; e outros que informaram que os filhos não haviam estudado antes de ingressarem no sistema educacional brasileiro.

Além disso, os professores destacam que existem diferenças de níveis educacionais e de desenvolvimento entre os estudantes imigrantes, pois alguns chegaram alfabetizados, trouxeram uma bagagem educacional da Venezuela; enquanto outros não trouxeram nenhuma base escolar, também indo ao encontro das falas dos pais ou responsáveis. Para Asbahr (2011), a escola precisa levar em conta que os processos de desenvolvimento pessoal e aprendizado não seguem um padrão linear e que o fracasso escolar de certos grupos sociais não pode ser entendido sem uma análise do contexto das histórias de vida desses indivíduos, como há décadas vêm destacando os estudos de Patto (2022) no Brasil. Nesse sentido, a falta de experiência escolar não deve ser vista como incapacidade, mas como resultado de condições sociais e políticas que afetaram o direito à Educação em seus países de origem, bem como as dificuldades de escolarização no "novo país" de residência.

Ao mesmo tempo, existem relatos como o de RGC, que reconhece a existência de uma experiência escolar positiva em um estudante imigrante, o que reforça a diversidade das experiências de migração. "E, como destaca Asbahr (2011), "tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõem a totalidade", e assim permite conhecer a diversidade que se faz presente no espaço escolar.

Na pesquisa realizada por Tonetto (2022), que propôs a organização de espaços escolares sensíveis às diferenças culturais, linguísticas e sociais, foi constatado que a entrada de crianças venezuelanas na Educação Infantil brasileira tem se dado em contextos marcados por silêncios e invisibilidades. A autora, ao acompanhar de perto a rotina de escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS, mostra que, embora haja esforços por parte das instituições em receber essas crianças, o acolhimento ainda acontece, em grande parte, sob uma lógica assimilacionista: espera-se que a criança imigrante se adapte aos modos já estabelecidos, à língua portuguesa e à cultura escolar local, sem que se criem espaços reais para que ela possa trazer consigo e expressar suas próprias vivências originárias, como a língua e os modos de ser.

> Segundo Tonetto (2022, p. 23), o processo migratório
> vivenciado por crianças e suas famílias não pode ser compreendido de maneira dissociada das marcas subjetivas produzidas pela travessia, pelas rupturas territoriais, culturais e linguísticas [...]as experiências das infâncias migrantes são atravessadas por fronteiras simbólicas e materiais que repercutem diretamente em seus processos de aprendizagem e pertencimento escolar.

Já a fala de EMLC aponta para um desafio institucional: a ausência de informações organizadas sobre a história escolar dos estudantes imigrantes. A falta de registros, históricos ou entrevistas iniciais com as famílias limita a criação de estratégias de ensino e de criação de vínculo adequadas a estrangeiros e inclusivas, o que prejudica, ao mesmo tempo, pesquisas como a nossa.

Se analisarmos as respostas pela base da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005), é possível afirmar que a adaptação dos estudantes estrangeiros ao sistema brasileiro não depende apenas de uma base escolar anterior, mas da criação de sentimentos subjetivos positivos sobre si mesmos e sobre o ambiente escolar. Quando a escola valoriza o conhecimento dos estudantes imigrantes e investe em relações de confiança e apoio, ela ajuda esses indivíduos a reorganizarem suas vidas e aprendizados, mesmo diante de dificuldades.

Portanto, a escuta dos professores amplia a compreensão sobre o processo de escolarização de crianças venezuelanas, mostrando que, mais do que comparar trajetórias, é preciso reconhecer os pontos de partida de cada pessoa e criar caminhos possíveis, éticos e inclusivos para o aprendizado dos conteúdos e para os processos de socialização, também tão importantes para os estudantes imigrantes em nossas escolas.

Seguindo o roteiro da entrevista, na sequência, consideramos a pergunta que foi direcionada aos pais ou responsáveis sobre o suporte institucional oferecido aos estudantes imigrantes: "*A escola oferece o apoio necessário para seu(s) filho(s) venezuelano(s)?*". Vamos às respostas:

> *Sim. A professora se esforça para explicar bem o conteúdo e ajudar minha filha na compreensão do idioma (JJH).*
> *Sim. É feito toda a ação de ensinar (ME).*
> *Sim. Quando ele não entende algum conteúdo, a professora traduz usando o telefone (NC).*
> *Sim. (ROR).*
> *Sim. Sempre ajudaram. A professora [ocultada] e a secretária estão sempre dispostas a ajudar. Se minha filha não entende algo, a professora me explica e eu ajudo em casa (YR).*
> *Sim. Quando eles não entendem algo, os professores explicam em seu idioma. Tem até um professor da escola [ocultada] até tentam aprender espanhol para melhor comunicação, já que há muitas crianças venezuelanas na escola (RDV).*
> *Sim. Em Manaus, não sentimos muito apoio, mas aqui na escola B a situação foi diferente. Meus filhos começaram a aprender melhor o idioma e a se adaptar. Se sentem alguma dificuldade, as professoras explicam novamente e dão suporte. A professora de um dos meus filhos até começou a estudar espanhol para ajudar. Percebemos amor e dedicação (YYDC).*

Todos os sete responderam afirmativamente, indicando que "*sim*", as escolas oferecem suporte, mas cinco deles se referem diretamente ao trabalho das professoras e não à "instituição escolar", o que indica ações individuais desses profissionais e não políticas institucionais. Diversos relatos destacaram práticas de acolhimento, estratégias de mediação pedagógica e atenção à linguagem como elementos fundamentais à escolarização.

As falas evidenciam que, mesmo diante da ausência de uma política pública específica voltada à inclusão de estudantes imigrantes, experiências pedagógicas vêm sendo construídas no cotidiano escolar pelos próprios docentes. Conforme aponta Castro (2024, p. 2), a educação "é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca entender justamente esse fenômeno para melhor compreendê-lo".

Nesse contexto, a ação pedagógica exercida pelos professores em sala de aula pode

ser compreendida à luz da teoria de Vygotski (1931/1995), que entende o ensino como um processo profundamente influenciado pela linguagem, pela cultura e pelas relações sociais. Para o autor, o desenvolvimento infantil se dá por meio da relação com signos culturais, sendo o professor o responsável por organizar as experiências que favorecem a aprendizagem, por criar situações sociais e psicológicas de desenvolvimento.

Observamos, portanto, que o apoio pedagógico não deve ser compreendido apenas como uma ação técnica, mas como uma produção simbólica e relacional, capaz de promover sentidos de segurança, respeito e vínculo. Quando a escola se mobiliza para compreender e acolher a singularidade dos estudantes imigrantes, ela potencializa sua função histórica como promotora da equidade, da humanização e da justiça social.

Desse modo, segundo González Rey (2005, p. 116), é por meio da "constituição teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem" que os resultados podem ser expressos. Tonetto (2022, p. 49) aponta, como base em dados de sua já mencionada pesquisa, que "o acolhimento de crianças imigrantes nas instituições de Educação Infantil tem se dado, majoritariamente, a partir de ações improvisadas, intuídas e experimentadas pelos professores, sem apoio formal, formação continuada ou materiais pedagógicos específicos". Essa constatação evidencia que, embora haja práticas potentes sendo desenvolvidas, elas ainda carecem de respaldo em políticas públicas que garantam sua continuidade, sistematização e expansão. Nessa perspectiva, ensinar é também acolher; e acolher é, necessariamente, reconhecer o outro como sujeito de direito e de cultura.

Dando sequência às análises, os professores responderam à pergunta, assim formulada: *"A escola oferece recursos de apoio aos estudantes imigrantes?"*. Eis as respostas:

> *Não. Não tem um trabalho desenvolvido especificamente para isso (FO, Escola A).*
>
> *Não. Até hoje, não. Quem sabe esse ano, com a mudança, a gente consegue alguma coisa (MSP, Escola A).*
>
> *Não. A escola oferece recursos de apoio igual para todos, mas nada específico (MFM, Escola A).*
>
> *Não. Não tem recursos de apoio (JAN, Escola A).*
>
> *Não há recursos de apoio nem para os professores nem para os alunos imigrantes (TSB, Escola A).*
>
> *Não (RGC, Escola B).*
>
> *Não. O suporte fica a cargo dos professores (EMLC, Escola B).*

Ressaltamos que, antes de adentrarmos o campo analítico, o papel afetivo e colaborativo dos professores foi amplamente mencionado nas entrevistas, o que evidencia a importância dos profissionais de sala de aula. No entanto, é necessário que essas ações não dependam apenas da disposição individual dos professores, mas que sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas como parte das políticas institucionais – ou mesmo da política de cada escola, desenvolvida por seu corpo gestor. Contudo, ao integralizar as respostas das professoras, está revelado um descompasso entre as necessidades reais da comunidade escolar e a ausência de políticas públicas locais voltadas à inclusão de estudantes imigrantes. Outra unanimidade nas respostas: os sete professores foram unânimes em responder que as escolas "*não*" oferecem recursos de apoio aos estudantes imigrantes.

A afirmação de EMLC de que *"o suporte fica a cargo dos professores"* sintetiza o que Asbahr (2011) chama de acolhimento improvisado: uma prática construída no cotidiano por educadores comprometidos, mas sem respaldo em políticas, formações ou materiais adequados. Isso torna o acolhimento uma ação pontual, frágil e desigual, que depende da sensibilidade individual e não de uma diretriz institucional consolidada.

Pesquisas como a realizada por Molinari (2016), com seis professoras de duas escolas públicas municipais de São Paulo, revelam que a escolarização de crianças imigrantes, especialmente em fase de alfabetização, ocorre, frequentemente, sem suporte institucional estruturado. Em sua pesquisa, que analisou experiências de acolhimento, a autora evidenciou que, apesar de algumas iniciativas isoladas com foco em oficinas de Língua Portuguesa do

Brasil como segunda língua, a ausência de políticas públicas sistematizadas torna o processo de inclusão dependente da ação individual de educadores sensíveis à diversidade linguística.

Além disso, a ausência de recursos específicos, como materiais didáticos bilíngues, apoio pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua, espaços de escuta e formação docente continuada, compromete a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática. Para González Rey (2005), o processo educativo é inseparável da produção de subjetividades. E, se a escola ignora as singularidades dos estudantes imigrantes e não oferece meios para acolhê-los adequadamente, ela compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, mas, também, sua constituição simbólica como estudantes legítimos. As falas dos professores sublinham que, embora existam boas intenções e esforços individuais de profissionais comprometidos com a Educação de estudantes imigrantes, a ausência de políticas voltadas a esses educandos fragiliza seus processos de escolarização.

Seguimos para a pergunta que teve como propósito identificar se os pais ou responsáveis participam de atividades ou reuniões promovidas pela escola, bem como compreender como vivenciam essa experiência: "*Você já participou de alguma atividade ou reunião na escola do seu(sua) filho(a)? Como foi sua experiência?*". As respostas soam como sinais de acolhimento:

> *Sim. Participo das reuniões e dos eventos festivos. Minha filha já participou de um baile de folclore na escola, e eu gostei bastante (JJH).*
>
> *Sim, já participei de eventos como festas do Dia das Mães e reuniões. Consegui entender o que era falado e achei tudo muito bonita (ME).*
>
> *Sim, participei, mas não lembro bem qual foi a atividade. Tenho uma foto desse momento. Normalmente fico em silêncio sem conversar com ninguém porque não entendo a língua (NC).*
>
> *Sim, foi muito bom, mas não entendia direito o que falavam (ROR).*
>
> *Sim, participei da formatura do meu filho e sempre vou às reuniões. Também envio contribuições quando pedem lanches ou materiais (YR).*
>
> *Sim. Foi uma experiência muito boa, principalmente porque há apresentações culturais, algo comum também na Venezuela. No entanto, as festividades são apenas da cultura brasileira (RDV).*
>
> *Sim, já participei de reuniões, mas fico mais calada porque tenho vergonha. Prefiro falar com a professora depois, individualmente (YYDC).*

Além das tarefas escolares, outro ponto relevante da análise diz respeito à presença das famílias nas atividades e reuniões promovidas pela escola. À pergunta acima referida, todos os pais responderam afirmativamente "*sim*", indicando uma disposição efetiva de aproximação com a vida escolar dos filhos a partir de ações de acolhimento promovidas pelas escolas. Entretanto, suas experiências são atravessadas por emoções contraditórias, como alegria, pertencimento, timidez e insegurança. Os relatos revelam uma participação parental comprometida, ainda que marcada por barreiras subjetivas e linguísticas.

Essa presença, por vezes, não se manifesta por meio da fala pública, mas se expressa pela escuta, pelo silêncio, pela observação, pela colaboração com materiais escolares e pela afetividade. Verificamos, a partir de nossas experiências em escolas públicas de Porto Velho, que, em geral, os responsáveis não participam de forma ativa ou verbalizada, mas, ainda assim, mantêm-se presentes. Outros, independentemente de seus contextos culturais e históricos, assumem uma postura mais participativa.

A vergonha, o silêncio e a timidez não indicam ausência de interesse, mas representam formas singulares de presença em um território ainda desconhecido. A participação das famílias imigrantes requer, portanto, que a escola reconheça essas diferentes formas de estar e que se disponha a ampliar seus canais de comunicação e acolhimento, como parece acontecer na Escola A e na Escola B, conforme os relatos acima. Ademais as respostas nos remetem ao seguinte pensamento de González Rey (2005, p. 9):

> As criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. [...] esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Por isso, a vivência nas festividades escolares também revela um deslocamento cultural. Ainda que pais e responsáveis se mostrem encantados com os eventos, a ausência de referências à cultura venezuelana nessas atividades aponta para uma invisibilidade simbólica. Dessa forma, os relatos também evidenciam que a resistência das famílias imigrantes não se restringe à ajuda nas tarefas escolares ou à participação em reuniões, vai além...

Na continuidade do roteiro das entrevistas, a pergunta teve como objetivo identificar, na percepção dos professores, quais estratégias têm sido adotadas pelas instituições escolares para estabelecer relações de colaboração com as famílias dos estudantes venezuelanos. A formulação apresentada foi *"Quais estratégias a escola utiliza para atuar em colaboração com os pais ou responsáveis dos estudantes venezuelanos?"*. E as respostas seguem abaixo:

> *Não vejo estratégia específica. Só reuniões gerais com os pais mesmo (FO, Escola A).*
>
> *Reuniões com pais em geral (MSP, Escola A).*
>
> *A escola faz um trabalho de orientação com os pais, tentam ajudar o máximo possível (MFM, Escola A).*
>
> *Não posso falar porque eu não conheço (JAN, Escola A).*
>
> *Nenhuma estratégia específica. O trabalho com os alunos ocorre principalmente dentro da sala de aula (TSB, Escola A).*
>
> *Ainda não consegui avaliar essa questão, pois estamos no início do ano letivo e em fase de adaptação e avaliações diagnósticas (RGC, Escola B).*
>
> *Até o momento, não percebi estratégias específicas para esse público (EMLC, Escola B).*

Quando perguntados sobre como a escola busca trabalhar em conjunto com os pais ou responsáveis dos estudantes venezuelanos, os professores contaram que não há projetos ou ações específicas. As respostas mostram que, geralmente, as escolas fazem apenas encontros para todos, sem focar nas necessidades especiais das famílias que vieram de outro país.

Segundo Asbahr (2011), o envolvimento das famílias no processo escolar não é um dado natural, mas uma constituição subjetiva que exige reconhecimento, escuta e abertura institucional. Quando as famílias não compreendem o idioma, não entendem as práticas escolares ou não se veem representadas, elas tendem a se afastar, o que pode ser erroneamente interpretado pelos professores como desinteresse ou omissão. Do ponto de vista da constituição da subjetividade, González Rey (2005) reforça que a escola é um espaço simbólico e afetivo onde se organizam sentidos de pertencimento, segurança e reconhecimento. E a ausência de estratégias específicas para dialogar com famílias imigrantes fragiliza seus sentimentos de integração e pode ampliar suas percepções de exclusão, tanto para os estudantes quanto para seus pais ou responsáveis.

A participação das famílias nas práticas escolares deve ser mediada por estratégias que considerem sua realidade histórica e cultural, como rodas de conversa bilíngues, presença de intérpretes, materiais acessíveis e escuta ativa. Portanto, a análise dessa questão mostra que a ausência de estratégias de aproximação com as famílias imigrantes constitui um ponto crítico na efetivação do acolhimento de escolares venezuelanos em duas escolas de Porto Velho.

Com o intuito de oportunizar aos pais um espaço de fala mais livre, permitindo que compartilhassem percepções, sentimentos ou vivências não contemplados nas questões anteriores, indagamos: *"Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com estudantes venezuelanos em Porto Velho?"*. As respostas emolduram um fechamento afetivo e analítico muito importante para a compreensão de suas percepções sobre os processos de escolarização das crianças residentes na Ocupação Miraflores:

Sim. Até o momento, tudo tem sido positivo. Nunca tive problemas com os professores ou com a direção da escola. Sempre fomos bem tratados, tanto eu quanto meus filhos (JJH).
Sim. A escola A é muito boa, as professoras ensinam bem e a diretora também é muito atenciosa. Eu não falo o português, eu não saio de casa só vou levar eles na escola. Apesar de ter dificuldades com o português, sempre me sinto bem recebida quando levo meu filho à escola (ME).
Sim. A escola A é boa. Gostei muito da primeira professora do meu filho, a Silvana, que se tornou minha amiga. Com a atual professora, não tenho tanto contato. A diretora da escola também é boa, já conversei com ela algumas vezes (NC).
Sim (ROR).
Sim. Estou satisfeita com o apoio que minha filha recebe. A escola sempre ajudou, desde os professores até a secretária, que já até deu uma garrafinha nova para minha filha quando a dela quebrou (YR).
Não (RDV).
Sim. As escolas são boas. Sempre digo aos meus filhos que o problema não está na escola, mas na vontade de aprender. Quem quer estudar, aprende em qualquer lugar. O respeito é conquistado quando também somos respeitosos, então não há motivo para ter medo da escola (YYDC).

As falas analisadas revelam, de forma quase unânime, experiências positivas e sentimento de acolhimento por parte das famílias imigrantes, marcadas pelo estabelecimento de vínculos positivos com os professores, pelo reconhecimento institucional e pela valorização da Educação como direito e oportunidade. Apenas RDV respondeu "*não*", sem qualquer tipo de complemento e/ou justificativa.

González Rey (2005) afirma que a subjetividade se desenvolve nas relações sociais e nos vínculos. Assim, o que essas famílias expressam é a vivência de experiências educativas e não educativas que vão além da instrução formal, marcadas pelo acolhimento, pela escuta e pela dignidade no trato cotidiano. As relações descritas revelam que, mesmo diante de obstáculos como a barreira linguística e a carência de ações institucionais específicas, o sentimento de pertencimento se fortalece a partir da qualidade e da intensidade das relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar.

Esse aspecto demonstra que a escola, quando se apresenta sensível às realidades dos sujeitos e aberta ao diálogo, pode assumir um papel central na reconstituição emocional e social daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Os relatos indicam, ainda, que o respeito mútuo e o esforço em aprender são valores fundamentais para essas famílias. A fala da responsável YYDC, *"O respeito é conquistado quando também somos respeitosos"*, ilustra a perspectiva ética com a qual essas famílias se relacionam com a instituição escolar portovelhense, contribuindo para a criação de um ambiente baseado na reciprocidade e na valorização da convivência plural.

Os dados produzidos e analisados revelam que a escolarização desses estudantes imigrantes venezuelanos em Porto Velho se configura não apenas como um processo de inclusão educacional, mas, também, como um espaço de reelaboração da confiança e da esperança. A existência de vínculos afetivos positivos entre famílias e escolas constitui condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizada. Portanto, como defendem Molinari (2016) e Tonetto (2022) em suas pesquisas, a valorização do papel do professor, mesmo sem políticas específicas para o público imigrante, a constituição de vínculos afetivos e a gratidão pelo acesso à Educação indicam que esses sujeitos não apenas reconhecem a escola como um direito, mas como um espaço de ressignificação das próprias trajetórias, de reelaboração de pertencimentos e de projeção de futuros possíveis para seus filhos.

Diante das respostas, também aplicamos uma pergunta final aberta aos professores: "*Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com estudantes venezuelanos em Porto Velho?*". Quatro professores (FO, MFM, TSB e EMLC) responderam apenas "*não*", enquanto MSP, JAN e RGC compartilharam as seguintes percepções finais:

Sim. Acho que precisamos de um cursinho de espanhol para entendê-los melhor e ajudá-los mais. Eles vêm de uma linguagem diferente da nossa e a gente não está preparado para poder receber. A verdade é que nós mesmos deveríamos nos preparar melhor, mas acabamos não nos preparando. Estamos aguardando algo acontecer. Falo por mim, que já deveria ter aprendido espanhol nesses três anos, mas ainda não aprendi. Às vezes, é por falta de tempo, por conta do trabalho e de todas as outras responsabilidades. Outra grande dificuldade é que muitos desses alunos chegam sem serem alfabetizados, nem mesmo na língua materna. Quando o aluno já é alfabetizado, ele aprende rápido, se adapta com mais facilidade. Mas, quando não tem essa base, o processo se torna muito mais desafiador para nós que estamos ali tentando ensiná-los (MSP, Escola A).

Sim. Acho que seria muito importante termos formação. Se houvesse cursos de espanhol para os professores, isso nos ajudaria bastante a nos aprofundar e melhorar a comunicação com os alunos imigrantes (JAN, Escola A).

Sim. Já trabalhei com estudantes haitianos e bolivianos em outras escolas e percebo que, dependendo da origem, o idioma pode ser uma barreira maior. No caso dos bolivianos, por exemplo, já tive alunos que não conseguiram assimilar o português, o que dificultou muito sua aprendizagem e interação na escola (RGC, Escola B).

As respostas à pergunta aberta oferecida aos professores revelam uma divisão simbólica entre aqueles que sentem necessidade de mudança e formação e aqueles que não reconhecem novas demandas em relação à presença de estudantes imigrantes no ambiente escolar. Esse contraste revela, por um lado, a persistência da invisibilidade de aspectos histórico-culturais como eixo formativo, e, por outro, a emergência de professores conscientes das lacunas que dificultam o trabalho pedagógico com estudantes imigrantes.

Os professores que trouxeram reflexões adicionais apontaram a carência de formação continuada voltada à realidade dos estudantes imigrantes, sobretudo, na área do ensino bilíngue ou no aprendizado de línguas estrangeiras pelos docentes. MSP e JAN reconhecem que a ausência de preparo não decorre apenas da estrutura da escola, mas das múltiplas demandas impostas ao professor, que atua sem tempo, sem recursos e/ou sem apoio institucional.

González Rey (2005) enfatiza que os sujeitos elaboram sua subjetividade a partir das condições concretas nas quais estão inseridos, mediadas por relações sociais e institucionais. Quando o professor sente que deveria ter aprendido espanhol, mas não aprendeu (como relatado por MSP), manifesta um conflito subjetivo entre o desejo de inclusão e a realidade institucional de desamparo formativo. Assim, os professores que reconhecem a importância da linguagem nesse processo ao passo que reconhecem a necessidade de formação como um direito, não apenas como uma escolha pessoal.

Do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento, Vygotski (1931/1995) destacava que a linguagem é o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. A ausência de domínio do idioma do escolar ou a falta de acesso à sua língua materna não compromete apenas a comunicação imediata, mas fragiliza a mediação dos conteúdos, o desenvolvimento do pensamento conceitual e o sentimento de pertencimento. Assim, os professores que reconhecem a importância da linguagem nesse processo também reconhecem a necessidade de formação como um direito, não apenas como uma escolha pessoal.

Por outro lado, a recorrência de respostas como "*Não*" à pergunta sobre o que mais gostariam de compartilhar evidencia que parte do corpo docente ainda não problematiza a imigração como um fenômeno que demanda práticas específicas de acolhimento ou estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa ausência de crítica pode ser interpretada como uma expressão da naturalização da desigualdade ou da ideia de que "tratar todos da mesma forma" é suficiente para garantir equidade, quando, na verdade, a equidade só é possível com reconhecimento das diferenças.

Dessa forma, a análise dessa questão mostra que o caminho para uma Educação verdadeiramente histórico-cultural passa muito fortemente pela formação continuada, pela escuta institucional e pela valorização das experiências docentes. Mas exige ruptura com a lógica da homogeneização, propondo políticas públicas que enxerguem a diversidade como eixo estruturante da escola e não como um desafio isolado de cada educador.

As percepções revelam um campo de tensões: de um lado, as expectativas positivas das famílias; de outro, os limites estruturais da escola. Contudo, emergem práticas de acolhimento, empatia e compromisso ético dos docentes, que podem ser compreendidas como fronteiras subjetivas capazes de potencializar a inclusão.

Discussão

Os resultados obtidos permitem compreender a complexidade dos processos de escolarização de estudantes imigrantes em Porto Velho, marcada por contradições entre expectativas, limitações estruturais e potencialidades pedagógicas e afetivas.

As percepções dos pais dialogam com pesquisas nacionais (Renk & Maschio, 2020; Gaio, 2021) que destacam a escola como espaço privilegiado de inclusão social. Para as famílias imigrantes, a escolarização vai além da transmissão de conteúdos, representando um símbolo de pertencimento e de acesso a direitos sociais básicos.

Por outro lado, os relatos dos professores confirmam a literatura que aponta a ausência de políticas educacionais específicas voltadas para a escolarização de imigrantes (Oliveira et al., 2014). A falta de formação continuada e de materiais adequados reforça a ideia de que a escola brasileira ainda não está preparada para lidar com a diversidade cultural e linguística que caracteriza o cenário contemporâneo.

As barreiras linguísticas identificadas nos resultados apontam a centralidade da linguagem na inclusão escolar. Esse processo inclusivo se faz em detrimento do Brasil receber fluxos migratórios, que, conforme Ferreira et al. (2019), ainda que avanços na legislação brasileira quanto à recepção desses imigrantes tenham sido concretizados, parte relevante dessa acolhida relaciona-se ao ensino e à aprendizagem do português para esses imigrantes. Revelam-se, então, conforme Ramos (2021), a importância e a relevância da promoção de cursos em português como língua de acolhimento para atender às necessidades linguísticas, culturais e sociais dessas pessoas. A dificuldade de comunicação afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças imigrantes, exigindo políticas linguísticas específicas para esse público.

Apesar desses desafios, a presença de práticas de acolhimento e empatia entre professores e colegas de turma pode ser analisada à luz da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2018) enfatizava a importância da mediação social e das relações para o desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem se promove e se materializa no diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, mesmo em meio a limitações institucionais, a dimensão subjetiva e relacional do trabalho pedagógico se constitui em potência para a inclusão.

Assim, a discussão aponta que a escolarização de estudantes venezuelanos em Porto Velho ocorre em um campo de tensões, no qual coexistem práticas de resistência e de acolhimento, mas carregada de desafios formativos e estruturais que demandam políticas públicas intersetoriais, formação docente específica e adaptação curricular.

Considerações

O recorte aqui apresentado permitiu apresentar e discutir percepções de pais e professores acerca dos processos de escolarização de estudantes venezuelanos de duas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, Amazônia Ocidental.

São percepções marcadas por contradições entre expectativas e condições objetivas. Para os pais, a escola é um espaço de esperança e inclusão; para os professores, é local de desafios concretos, pelo que observamos, sem o devido apoio institucional necessário.

Os resultados evidenciam que a dimensão subjetiva, expressa no acolhimento e na empatia, constitui elemento essencial para a efetivação de práticas mais humanizadas. Contudo, para além da empatia, do comprometimento e do esforço de alguns professores, é essencial a elaboração e o cumprimento de políticas públicas voltadas à formação docente específica, à adaptação curricular e ao fortalecimento de redes intersetoriais de apoio aos imigrantes.

Também verificamos se tratar de uma temática ainda pouco abordada pelas pesquisas *Stricto sensu* no Brasil, constituindo um campo pouco explorado e, portanto, fértil para futuras pesquisas e necessário em termos de práticas pedagógicas que considerem as especificidades histórico-culturais de estudantes imigrantes, garantindo-lhes o pleno direito à Educação, para além da matrícula nas escolas portovelhenses e brasileiras.

Referências

Araújo, E. G., & Zambrano, C. E. G. (2020). O que dizem as pesquisas sobre o Português como Língua de Acolhimento – PLAc. *Revista Philologus (Rio de Janeiro)*, *9*(78), 2494-2512. https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/232/253

Asbahr, F. da S. F. (2011). *"Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural.* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf

Assumpção, A. M., & Aguiar, G. A. (2019). Você precisa falar português com seu filho: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, *81*(1), 167-188. https://doi.org/10.35362/rie8113541

Bertoldo, J. (2020). *Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados (as) na UFSM.* [Dissertação de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20892

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022). *Banco interativo – estudantes imigrantes venezuelanos no Brasil: matrículas no Ensino Básico, 2010 a 2020*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/imigracao-venezuelana/censo-escolar/

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022). *Relatório Anual 2022 – dados sobre registros migratórios*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2023). *Relatório Anual 2023 – série histórica de 2011 a 2022 sobre migrações*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mjsp-e-obmigra-lancam-relatorio-anual-de-2023-e-datamigra-bi

Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2024). *Boletim da Migração no Brasil*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf

Cardoso, L. A. S. (2022). *Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal.* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43827

Castro, R. F. (2024). O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais. *Cadernos de Pesquisa*, *31*(1), 1-27. https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n1.2024.2

Ferreira, L. C., Perna, C., Gualda, R., & Leurquin, E. V. L. F. (Orgs.). (2019). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial

Gaio, M. L. M. (2021). Os processos de transculturalidade no contexto da imigração italiana no Brasil. In M. Savedra, C. T. Pereira, & M. L. Gaio (Orgs.), *Repertórios plurilíngues em situação de contato* (1ª ed., pp. 26-37). Edições LCV.

Gil, A. C. (2021). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7ª ed.). Atlas.

González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividade.* Pueblo y Educaión.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* Pioneira Thomson.

González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* Pioneira Thomson Learning.

González Rey, F. L. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia.* Cortez.

González Rey, F. L., & Matjáns Martínez, A. (2019). *Ação e sentido: a teoria da subjetividade em perspectiva cultural-histórica.* Liber livro.

González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método.* Alínea.

Hachem, Z. I. (2023). *Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série.* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/items/d46a81ec-39ab-4391-bf09-d9c37001de73

Lins, M. (2024). *Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira.* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/9036900f-381e-44f1-b68e-9fae616a265c/content

Molinari, S. G. S. (2016). *Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos.* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/18925/2/Simone%20Garbi%20Santana%20Molinari.pdf

Observatório das Imigrações Internacionais (OBMigra). (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022.* OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf

Observatório das Migrações Internacionais (OBmigra). (2022). *Relatório Anual OBMigra 2022: Migrações internacionais no Brasil 2011-2021*. OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf

Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2024). *Refúgio em Números.* OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf

Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2025). *Refúgio em Números***.** OBMigra. https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/portal-de-imigracao-laboral/obmigra-1/relatorios-obmigra/informativos-conjunturais/2025/obmigra-relatorios-conjunturais-2025

Oliveira, D. A. (2020). O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, *15*, e2013655. https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.13655.004

Oliveira, F. S., & Souza, J. M. P. (2022). O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias*, *23*(70), 308-319. https://doi.org/10.12957/teias.2022.65977

Oliveira, M. de O., Moura, K. L., & Muceniecks, R. S. (2014). A função social da escola, frente à diversidade cultural. In M. Chaves, & M. E. F. Volsi (Orgs.), *Reflexões e Estudos sobre a diversidade e as Necessidades Educativas Especiais*. Eduem.

Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.* Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. https://doi.org/10.11606/9786587596334

Ramos, M. L. B. (2021). *Português língua de acolhimento: impactos de um curso de extensão para comunidade externa na Universidade Federal do Piauí.* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41485/1/2021_MariaLuandBezerraCampelo.pdf

Reznik, L. (2020). *História da imigração no Brasil.* Editora FGV.

Renk V. E., & Maschio E. C. F. (2020). Por uma história da escola primária no contexto de imigração: experiência de escolarização entre imigrantes eslavos e peninsulares itálicos no Paraná. *Revista Brasileira de História da Educação*, *20*(1), 1327.

Roldão, S. F. (2022). *O processo de escolarização de crianças na cidade de Joinville – SC.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75646?show=full

Rondônia. (2025). *Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho: Censo Escolar.* SEMED.

Sánchez, D. G. G. (2024). **"***Aún mejorando el mundo": experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas.* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31998

Santos, V. V. dos. (2023). *Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14062023-111455/

Souza, S. M. de. (2025). *Processos de escolarização de estudantes venezuelanos: fronteiras subjetivas e histórico-culturais de estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia]. https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/6210/1/SABRINA%20MARQUES%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20FINAL.pdf

Tokunaga, M. (2022). *O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6747

Tonetto, M. L. P. (2022). *Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria/RS.* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27719/DIS_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2022_TONETTO_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas sobre os fundamentos da Pedogologia* (Z. Prestes, & E. Tunes, Trad.). E-Papers.

Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas Tomo III (História del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores).* Visor. (Original publicado em 1931)

Correspondência
Rafael Fonseca de Castro
Universidade Federal de Rondônia (UNIR) – Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Sentido Rio Branco (Acre), Sala 17, Bloco 1J – Porto Velho, RO, Brasil – CEP: 76801-059
E-mail: castro@unir.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 16/11/2025
Aprovado: 2/6/2026

Psicopedagogia escolar e avaliação: Os resultados de uma pesquisa-ação

Educational psychopedagogy and assessment: The results of an action research study

Elenice de Souza[1]; Maria Lídia Sica Szymanski[2]; Elissiane Aparecida Zen do Amaral[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260040

Resumo

Apresenta-se, neste artigo, uma pesquisa-ação realizada em 2018 com 16 escolas da rede municipal de ensino de Toledo - PR. O objetivo foi investigar se as Avaliações Psicopedagógicas, realizadas pelo Serviço de Psicopedagogia, que integra as equipes pedagógicas de todas as escolas da rede municipal, contribuem para a proposição de práticas docentes capazes de atender às necessidades educacionais dos estudantes com atraso na aprendizagem escolar. Foram analisadas respostas obtidas a partir de questionários aplicados presencialmente a 239 docentes (12% do total de professores da rede de ensino). Os resultados revelaram que 58% dos professores indicaram que apenas tomaram conhecimento formalmente do resultado do processo avaliativo, possibilitando inferir que, nos moldes em que ocorre, essa avaliação pouco tem contribuído para o processo pedagógico. Observou-se também que a ênfase da Avaliação Psicopedagógica está na etiologia do déficit e não no estudo das vias preferenciais para o acesso e domínio dos conhecimentos científicos. Com base nos dados, refletiu-se sobre a relevância de uma Avaliação Psicopedagógica apoiada nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, de forma a contribuir para uma Educação promotora de desenvolvimento humano para a formação de uma sociedade DE todos e PARA todos.

Unitermos: Psicopedagogia. Processos de Ensino e Aprendizagem. Psicologia Histórico-Cultural. Educação Inclusiva.

Summary

This paper presents the results of an action research study conducted in 2018 with sixteen schools in the Toledo, Paraná, municipal school system. The objective was to investigate whether Psychopedagogical Assessments conducted by the Psychopedagogy Service, which is part of the teaching staff at all schools in the system, contribute to teaching practices that meet the educational needs of students with learning delays. We analyzed responses from 239 teachers (12% of the total) who completed in-person questionnaires. The results revealed that 58% of teachers reported being only formally informed of the assessment results, suggesting that this assessment contributes little to the pedagogical process in its current form. Additionally, we observed that the Psychopedagogical Assessment emphasizes the etiology of the deficit rather than the study of preferred pathways for accessing and mastering scientific knowledge. Based on the data, we reflected on the relevance of a psychopedagogical assessment grounded in Historical-Cultural Theory to contribute to education that promotes human development and the formation of a society of and for all.

Keywords: Psychopedagogy. Teaching and Learning Processes. Historical-Cultural Psychology. Inclusive Education.

Trabalho realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Elenice de Souza – Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, Cascavel, PR, Brasil. **2.** Maria Lídia Sica Szymanski – Pós-Doutora em Psicologia Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Mestra em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP); Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Tuiuti; Docente Associada e Pesquisadora do Mestrado/Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, PR, Brasil. **3.** Elissiane Aparecida Zen do Amaral – Mestra em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel, PR; Professora no Curso de Educação Especial Inclusiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Toledo, PR; Professora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, Cascavel, PR, Brasil.

Introdução

No âmbito do processo educativo, a avaliação assume um papel fundamental, pois possibilita analisar e readequar continuamente esse percurso. Ao avaliar, a escola obtém elementos que favorecem o cumprimento de sua função: atender às necessidades educacionais dos estudantes e promover o avanço em seu desenvolvimento.

A rede municipal de ensino de Toledo - PR, lócus desta pesquisa, conta com o Serviço de Psicopedagogia em 31 das suas 36 escolas, na maioria delas desde 2003. Grande parte da carga horária desses profissionais é absorvida pelo processo de avaliação dos alunos encaminhados pelos professores do ensino comum e pela consequente elaboração de um minucioso Relatório Individual de Avaliação Psicopedagógica, dirigido ao professor. Nesse processo, muitas vezes posteriormente, os estudantes são encaminhados para o serviço de psicologia ou para profissionais da área da Saúde com o intuito de complementar a avaliação ou obter explicações que justifiquem e expliquem o desempenho escolar.

Na rede municipal de ensino de Toledo - PR, ao longo do ano de 2017, após avaliação do psicopedagogo, foram encaminhados a essa segunda etapa da avaliação, que correspondia à aplicação de testes formais de avaliação de quociente intelectual, 65 alunos, por apresentarem atraso no processo de aprendizagem. Desses, 16 obtiveram escores intelectuais inferiores à média esperada, considerando-se a relação idade e série. Os demais (49 estudantes) evidenciaram dificuldades de aprendizagem, sem indicativo de deficiência intelectual.

Salientamos que esses números não correspondem ao total de alunos encaminhados para Avaliação Psicopedagógica, mas se referem àqueles que, após essa avaliação, tiveram suspeita de deficiência intelectual. Em vista disso, inferimos que o número de alunos submetidos à Avaliação Psicopedagógica é expressivamente superior ao de encaminhados para Avaliação Psicológica. Esses dados sublinham o quanto o Serviço de Psicopedagogia Escolar é demandado e absorvido por essas avaliações.

Além disso, a prática de avaliação e revisão dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica desenvolvida ao longo de seis anos nos permite afirmar que há uma tendência do Serviço de Psicopedagogia a buscar, no aluno, a razão de suas dificuldades, evidenciando transtornos ou déficits cognitivos. Reconhecemos, diante disso, a pertinência de realizar uma pesquisa para compreender em que medida a Avaliação Psicopedagógica, tal como vinha ocorrendo, contribuía para a qualidade do processo de escolarização dessas crianças. Embora houvesse dados empíricos suficientes para refletir sobre essa questão, se considerada a atividade cotidiana de revisão dos relatórios de Avaliação Psicopedagógica no contexto escolar, dada a sua importância, entendemos que seria oportuno estudar esse objeto em uma pesquisa-ação coletiva, haja vista que o próprio processo já seria transformador.

Assim, neste artigo, relatamos a realização dessa pesquisa-ação, conduzida com o objetivo de compreender os usos que os professores faziam das avaliações a eles encaminhadas pelos psicopedagogos e a relação desse processo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural (THC), conforme orientam os fundamentos psicológicos da Proposta Pedagógica Curricular para os municípios que compõem a região Oeste do Paraná (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná [AMOP], 2020).

Este texto encontra-se organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção, descrevemos as etapas da pesquisa. Na terceira seção, apresentamos e analisamos os resultados. Na quarta seção, discutimos os fundamentos da THC que podem lançar luz à concepção de um processo avaliativo na área da Psicopedagogia. E na quinta seção, tecemos as considerações finais.

Método

Descrição do processo de Avaliação Psicopedagógica

A Avaliação Psicopedagógica Educacional ou no Contexto Escolar, utilizada na rede municipal de Toledo - PR, está expressa em um documento completo, que, além de constar dados de entrevista de anamnese e vida escolar do sujeito avaliado, traz resultados obtidos durante os atendimentos — referentes às áreas cognitiva, socioafetiva, visomotora, psicomotora, imagem corporal, praxia global,

lateralidade, organização e orientação espacial — pelo profissional especialista em psicopedagogia. Por meio da Avaliação Psicopedagógica, é possível "compreender, identificar, cuidadosa e profundamente, como ocorre o processo de aprendizagem do sujeito. O que ele aprende? O que não aprende? Quais são as condições para ele aprender? Com que recursos internos opera?" (Toledo, 2024, p. 32).

Para realizar seu trabalho, é disponibilizado ao professor psicopedagogo, por meio de um site mantido pela Secretaria Municipal da Educação, um conjunto de recursos práticos a serem utilizados no processo avaliativo, tais como:

Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem;
- ✓ Sessão Lúdica ou Observação Lúdica;
- ✓ Provas Operatórias;
- ✓ Provas Projetivas Psicopedagógicas;
- ✓ Provas Pedagógicas;
- ✓ Anamnese;
- ✓ Entrevista com a Escola; e
- ✓ Provas e testes complementares.

Enfatizamos que não há um modelo pronto e acabado para a Avaliação Psicopedagógica. Os recursos são disponibilizados ao profissional, e é ele quem fará as suas escolhas com base em sua compreensão e em seus propósitos. Uma vez identificada alguma dificuldade mais expressiva, o estudante é encaminhado ao Serviço de Psicologia da Secretaria Municipal da Educação para completar o processo avaliativo, com a aplicação da Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC IV). Findado esse processo, realiza-se a devolutiva para a família e para a escola, procede-se aos encaminhamentos cabíveis.

Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (2022) advertia:

> A pedologia tem andado por um caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela via da simples observação do meio natural; pelo caminho do relato, no diagnóstico, com outras palavras, do mesmo que continham as queixas dos pais, no melhor dos exemplos, informando aos pais e pedagogos dados não elaborados dos diferentes procedimentos técnicos da investigação. (p. 365)

Refletir sobre essa advertência ainda é pertinente, pois o uso dos recursos para a avaliação definirá a sua finalidade. Os instrumentos estão a serviço de um propósito, seja para indicar caminhos para o ensino, seja para ratificar as queixas escolares e/ou familiares. Essa questão remete a esta investigação, guiada pela seguinte pergunta: Como os relatórios relativos à Avaliação Psicopedagógica praticada pelo psicopedagogo escolar estão sendo utilizados na rede municipal de Toledo – PR?

A pesquisa de campo

Esta é uma pesquisa-ação, definida por Kemmis e McTaggart (1988) como uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (p. 67)

A pesquisa foi conduzida a partir da aplicação de três questionários: um destinado aos coordenadores, outro aos professores e um terceiro ao professor psicopedagogo da escola. Considerando a finalidade estabelecida neste artigo, a saber, investigar as contribuições trazidas pelo processo avaliativo ao professor da classe comum, analisamos os questionários respondidos pelos professores da rede municipal de ensino de Toledo – PR e que recebiam as avaliações psicopedagógicas dos alunos por eles encaminhados.

Os docentes participantes atuavam do 1º ao 4º anos do Ensino Fundamental, eram efetivos na carreira, tinham entre 28 e 55 anos, todos com curso superior e no mínimo uma especialização na área da Educação. A experiência profissional no magistério variava entre oito e 20 anos, dedicados à educação pública, em escolas que contavam com o Serviço de Psicopedagogia Escolar.

Para organizar o processo de coleta dos dados, em um primeiro momento, a proposta foi apresentada para uma comissão composta por três professores psicopedagogos que atuavam na coordenação

do Serviço de Psicopedagogia da Secretaria Municipal de Educação de Toledo - PR e duas professoras psicopedagogas que atuavam em escolas, dando início à discussão detalhada do planejamento da operacionalização da pesquisa e à elaboração dos questionários.

No segundo momento, a proposta foi compartilhada com todos os psicopedagogos das escolas da rede municipal, quando se formalizou o convite para participarem ativamente do processo de aplicação e de tabulação dos dados. Das 31 escolas da rede que contavam com o Serviço de Psicopedagogia em seus quadros, 16 aceitaram, representando 51% das escolas. A partir disso, os psicopedagogos reuniram-se quinzenalmente até a finalização do processo de tabulação, em um processo que se estendeu por aproximadamente três meses.

Cada professor psicopedagogo responsabilizou-se por enviar os questionários aos professores de sua escola, recebê-los e levá-los impressos na data da reunião para o início da tabulação. Finalizada a organização dos dados, a atividade de análise dos resultados voltou a ser realizada pela comissão organizadora inicial, composta pelos cinco membros já citados.

Foram enviados 482 questionários, o que compreendia 100% dos profissionais das escolas que aderiram à pesquisa, contudo, retornaram para análise 239 questionários, correspondendo a 49,5%, dos professores das escolas pesquisadas e a 12% do total de professores da rede municipal de educação de Toledo - PR.

A primeira tarefa consistiu em discutir, com o grupo envolvido, os fundamentos teóricos que regem a ação das redes escolares municipais, os quais deveriam nortear a análise dos resultados. Compreender como se chegou a um dado resultado requer, necessariamente, a disponibilização de conhecimentos científicos com os quais dialogar. Ou seja, para analisar o que conduziu ao resultado da pesquisa, é preciso dispor de recursos teóricos e práticos para desvelar a realidade aparente: o que está sendo feito, como e por que, implicando a busca das razões que conduzem a escola a um saber, saber fazer, saber o porquê se faz o que se faz e saber no que esse fazer resulta.

As respostas a essas questões podem ser diferentes a depender das bases teóricas em que forem analisadas. Por essa razão, a partir da Proposta Curricular que rege a educação municipal, foram estudados os capítulos denominados Pressupostos Psicológicos (AMOP, 2020, pp. 14-31) e Educação Inclusiva (AMOP, 2020, pp. 33-53), os quais se fundamentam na Psicologia Histórico-Cultural. Como a referida Proposta Curricular não contemplava uma fundamentação específica para a prática psicopedagógica escolar, consideramos pertinente apoiar o trabalho de análise das respostas docentes no documento que norteia a área da Educação como um todo. No trabalho conduzido pela comissão, cada membro ficava responsável por uma parte do conteúdo, que era apresentado e discutido com o grupo.

Realizada essa tarefa, a comissão passou à análise dos resultados por meio de um trabalho que exigiu bastante esforço em função do número de sujeitos da pesquisa. Das 10 questões aplicadas aos professores, sete eram de múltipla escolha, duas abertas e uma semiaberta, implicando argumentação. Eram abertas as questões 1, 4 e 8. A questão 1 indagava sobre participação do professor no processo de Avalição Psicopedagógica dos seus alunos. A questão 4 perguntava se o resultado da Avaliação Psicopedagógica contribuía com elementos para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e solicitava justificativas para a resposta. E a Questão 8 referia-se ao envolvimento da escola com os alunos com necessidades educacionais especiais. As demais perguntas eram de assinalar sim ou não ou com alternativas fechadas.

Inicialmente, procedeu-se à análise quantitativa das 239 respostas dos docentes. Estabeleceram-se categorias para as respostas abertas, agrupadas por similaridades e divergências, utilizando-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015) a fim de possibilitar uma análise quantitativa que subsidiasse a análise qualitativa. Na próxima seção, apresentamos a síntese constituída por essa análise quantiqualitativa.

Resultados

Quanto à **participação do professor** no **processo de Avaliação Psicopedagógica de seus alunos**, 31% afirmaram ter contribuído com informações sobre o aluno durante o processo avaliativo, 28% apenas preencheram o protocolo de encaminhamento sem qualquer participação posterior, 28% não responderam a essa questão e 12% afirmaram não ter participado. Esses dados revelam, ainda que paire uma suspeita quanto à qualidade e à natureza do envolvimento no processo avaliativo dos que contribuíram com informações, que 40% assumiram sua omissão nesse processo, demonstrando a ausência de contribuição dos professores na Avaliação Psicopedagógica discente.

A **devolutiva do processo de Avaliação Psicopedagógica** poderia ocorrer a partir da entrega do documento pelo psicopedagogo, pela conversação com orientações ou apenas recolhimento da assinatura de ciência do professor. A análise dessa questão permitiu inferir que é preciso aprofundar e expandir essa discussão com os psicopedagogos da rede. Mesmo que 51% dos professores entrevistados tenham afirmado que receberam o relatório acompanhado de orientações orais, 49% afirmaram ter apenas recebido ou assinado o relatório final, apontando para a falta de discussão sobre o resultado da Avaliação Psicopedagógica.

Investigamos, a seguir, como foi **o contato do professor com o relatório final**. Havia na questão duas alternativas, uma apontando para um contato formal, a título de conhecimento, e outra indicando que o relatório foi usado para análise e levantamento das necessidades educacionais do aluno. Essa pergunta, de absoluta relevância, considerando os propósitos desta pesquisa, desvelou uma importante discrepância, sobretudo quando contraposta à questão anterior e às subsequentes. O intuito era avaliar as contribuições do relatório para o ensino dos estudantes em atraso na aprendizagem, entretanto, 58% dos professores indicaram que seu contato com o relatório foi formal, isto é, apenas tomaram conhecimento do resultado do processo avaliativo, e 42% afirmaram que fazem uso do relatório para fins de análise e levantamento das necessidades educacionais dos alunos.

Tais dados denotam que, para a maioria dos professores entrevistados, a Avaliação Psicopedagógica não tem contribuído com a ação didática em sala de aula, seja por não fazer uso das informações contidas no relatório, seja por não reconhecer as possíveis contribuições nele contidas, seja porque o relatório não contém dados relevantes para o professor compreender as necessidades dos estudantes ou, ainda, por falta de informação acerca da importância de proceder à análise desse documento. Em qualquer das hipóteses, reconhecemos que é preciso investir sistematicamente em discussões e aprofundamento teórico acerca das concepções que sustentam a prática da Avaliação Psicopedagógica com os professores psicopedagogos, em especial, e com os professores, em geral.

Outro ponto de reflexão, para o qual as respostas docentes forneceram importantes elementos, referiu-se às contribuições do processo avaliativo para a compreensão da aprendizagem do aluno. Ainda que 68% dos professores afirmassem que o processo avaliativo contribui para a aprendizagem do estudante, 58% dos docentes responderam não fazer uso efetivo do resultado da avaliação para fins didáticos e 32% afirmaram que não contribui ou não responderam, ratificando a contradição já assinalada. Essa incongruência acentua-se quando se constata, nas questões em que se solicitava somente o assinalar de alternativas, que 80% dos professores questionados afirmaram que a avaliação contribui para a recondução da ação didática, 76% consideraram que o processo de Avaliação Psicopedagógica favoreceu a aprendizagem dos alunos e 74% indicaram que se sentem apoiados pelo processo avaliativo. Entretanto, indagamos a que apoio se referem. Como um relatório do qual apenas se tomou ciência pode contribuir para a recondução dos processos de ensino, indicando adaptações e mediações adequadas?

Uma possibilidade de compreensão dessa incoerência seria o professor sentir-se apoiado, na medida em que as dificuldades apontadas nos alunos justifiquem os seus resultados acadêmicos, possibilitando ao docente minimizar a sua responsabilidade na condução do processo pedagógico,

gerando-lhe, por conseguinte, maior tranquilidade. Ademais, sublinhamos que a contradição observada pode ter sido favorecida pelo caráter das perguntas, somente as alternativas *sim* ou *não*, sem a solicitação de justificativas.

Em outra questão, 45% dos professores afirmaram haver um bom nível de **envolvimento entre a escola e os alunos com necessidades educacionais especiais**, uma vez que a escola tem buscado alternativas de inserção efetiva desses discentes, especialmente nos Pré-Conselhos, nos Conselhos de Classe e nas Reflexões Pedagógicas, momentos de discussão coletiva previstos em calendário. Todavia, 55% apresentaram considerações discordantes: falta de apoio e suporte da mantenedora, falta de domínio teórico e prático por parte do corpo docente, ausência de horários para discussão e estudo, o que dificulta a definição de práticas que respondam às necessidades dos estudantes. Esses aspectos negativos têm sido apontados em outras pesquisas, como Prause (2020) e Teixeira (2021).

Quanto à **contribuição do Relatório de Avaliação Psicopedagógica para o processo docente**, 33% dos professores assinalaram a alternativa "para explicar as causas das dificuldades de aprendizagem", na medida em que o relatório indica Transtornos Específicos de Aprendizagem, e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, ou ainda aponta causas ambientais e emocionais. Notamos que a ênfase está mais na etiologia do déficit do que no estudo das vias preferenciais para o acesso e domínio dos conhecimentos científicos. Para 49% dos professores, a contribuição está na indicação de recursos a serem utilizados no processo pedagógico.

As respostas dos docentes aludem à necessidade de discussões coletivas que permitam ampliar a compreensão quanto à função do psicopedagogo escolar. Mesmo que a maioria tenha valorizado a sugestão de recursos pedagógicos no relatório relativo à Avaliação Psicopedagógica, um índice expressivo referiu-se à explicitação de diagnósticos, o que favorece a rotulação dos alunos e pouco contribui para o enfrentamento das dificuldades tanto do aluno quando do professor. Sublinhamos também que muitos professores não opinaram nessa questão.

A mesma tendência pode ser observada com relação à contribuição da avaliação do coeficiente intelectual por meio do WISC IV, realizada pelo psicólogo da Secretaria Municipal de Educação. Nessa questão, os professores participantes deveriam escolher entre duas alternativas: 47% dos entrevistados assinalaram que o relatório contribui para explicar as causas das dificuldades do estudante, 41% optaram pela alternativa referente à indicação de intervenções adequadas e 12% preferiram não responder.

Não desmerecemos o valor do reconhecimento da etiologia do déficit, mas entendemos que a contribuição imprescindível da avaliação do coeficiente intelectual está em orientar quanto às mediações adequadas e às adaptações necessárias a serem feitas pelo professor para que o estudante avance no processo de aquisição do conhecimento.

Diante das respostas analisadas, concluímos que, na visão dos professores regentes, o Serviço de Psicopedagogia colabora para a qualidade de ensino da rede municipal. Contudo, as contradições reveladas indicam a necessidade de se investir em programas de formação continuada baseados na Teoria Histórico-Cultural no que tange às concepções de aprendizagem e desenvolvimento, bem como ao processo de constituição da subjetividade, fornecendo subsídio para a própria redefinição do papel do psicopedagogo escolar.

Discussão

Serviço de Psicopedagogia e educação inclusiva: Considerações a partir da pesquisa

Os dados da pesquisa, expostos na seção anterior, denotam que, apesar de o município ter uma proposta para o Serviço de Psicopedagogia e uma Deliberação específica emitida pelo Conselho Municipal de Educação, existem muitas fragilidades no que concerne ao propósito da existência desse serviço nas escolas da rede, uma vez que as respostas docentes revelam inconsistências e contradições.

Diante disso, consideramos legítimo problematizar a atuação psicopedagógica, cujas bases e recursos práticos conduzem-nos a pensar que a investigação das razões e das origens das dificuldades

de aprendizagem centra-se no próprio sujeito, por serem entendidas como inerentes à sua constituição biológica, em razão de déficits, de transtornos e/ou de deficiências.

Reconhecemos que a atuação psicopedagógica contribui para o processo de aprendizagem, na medida em que fornece elementos que explicitem as necessidades educacionais dos estudantes para a organização do processo pedagógico, tal como afirmado pela THC, que orienta as concepções educacionais na Proposta Pedagógica Curricular adotada na região. Nessa perspectiva,

> Ao tratar das deficiências, é preciso recuperar a defesa de Vigotski (1997), segundo o qual o aluno com deficiência se apropria do conhecimento por vias diferenciadas e acesso a dispositivos que proporcionam a aprendizagem e o desenvolvimento, os quais não interfiram na complexidade do saber sistematizado, ou seja, não diminua o seu valor social, frente à função da escola, que é de trabalhar com esse saber. (AMOP, 2020, p. 97)

Trata-se de uma concepção adotada para se pensar o ensino de estudantes com deficiência que se estende aos sujeitos em atraso nas aprendizagens escolares, uma vez que são o público do Serviço de Psicopedagogia na rede municipal de ensino. Como propõe a THC, a razão do atraso na aprendizagem está mais no âmbito social do que no próprio sujeito, já que todas as capacidades intelectivas tipicamente humanas se desenvolvem primeiro no plano coletivo, para depois se internalizarem no individual: o percurso é, desse modo, do interpsíquico para o intrapsíquico.

Assim sendo, investigar o desempenho do sujeito, deixando de lado as condições necessárias para que ele avance em seu processo de aprendizagem, pouco contribuirá para a atuação da escola e da família. Para que haja efetiva transformação, é fundamental que sejam fornecidas recomendações práticas e explicações capazes de sustentar e amparar as escolhas didático-pedagógicas do professor, o que seria mais promissor e coerente com a necessidade de indicar caminhos que assegurem o ensino desses estudantes.

A Proposta Pedagógica Curricular utilizada no município de Toledo - PR é bastante clara ao tratar das bases teóricas que devem orientar as ações da Educação Especial Inclusiva:

> Os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Especial Inclusiva buscam responder aos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo que na Educação Especial, especialmente, ainda há um longo percurso a ser trilhado rumo a essa compreensão nas práticas cotidianas, nos diversos espaços educativos, sobretudo, nas práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares. (AMOP, 2020, p. 91)

É necessário entender que a Psicopedagogia não é um serviço da Educação Especial, mas atua diretamente na Avaliação Pedagógica dos estudantes em atraso na aprendizagem escolar. Em muitos casos, esses estudantes passam a integrar o público da Educação Especial após concluído o processo avaliativo pelo Serviço de Psicologia da Secretaria Municipal da Educação, além de ser um serviço disponível no ambiente escolar. Dessa forma, na prática avaliativa, as considerações pedagógicas constantes nos relatórios precisam estar em consonância com os postulados da Educação Especial.

Muitas são as produções e trabalhos que explicam o desenvolvimento infantil a partir dos postulados da THC, assim como inúmeras reflexões sobre os processos avaliativos. De acordo com Barroco e Leonardo (2016),

> O fato de se identificar aquilo que já é de domínio do sujeito está longe de esgotar todo o problema do desvendamento do desenvolvimento. Esse diagnóstico, portanto, deve ter como meta verificar também os processos em fase de desenvolvimento, e isso só é possível com a constatação da zona de desenvolvimento próximo. (p. 336)

As respostas dos docentes no questionário revelam que os dados fornecidos pelos psicopedagogos aos professores pouco têm interferido no planejamento do processo pedagógico. Esse dado nos instiga a indagar o porquê. Em que

medida as informações fornecidas têm sido úteis? Os resultados obtidos indicam que as informações necessárias são outras, não dirigidas a classificar o aluno, mas, sim, a revelar quais são os conceitos não apropriados que o estão impedindo de avançar, assim como o estudo de formas alternativas que contribuam para que o professor possa efetivar esse processo pedagógico.

Se o processo avaliativo psicopedagógico se centra, preferencialmente, na identificação da zona de desenvolvimento real e não na identificação da zona de desenvolvimento iminente, como seria o esperado em uma abordagem que se pauta nos postulados da Proposta Pedagógica Curricular que orienta a prática educacional nesse município, questionamos em que medida contribuirá efetivamente para uma atuação pedagógica promotora de desenvolvimento.

Na perspectiva da THC, "um diagnóstico autêntico deve explicar, predizer e dar recomendação prática fundamentada cientificamente" (Barroco & Leonardo, 2016, p. 336). No entanto, é recorrente o fato de que as Avaliações Psicopedagógicas no Contexto Escolar, exercidas pelos profissionais em questão, mais *justificam* os resultados do desempenho escolar do estudante a partir da análise dos domínios e dificuldades que apresentam do que *identificam* o seu nível de desenvolvimento iminente, para, a partir disso, propor intervenções que respondam às necessidades educacionais que garantam a promoção de seu efetivo desenvolvimento.

Uma Avaliação Psicopedagógica realizada à luz da THC não pode considerar o aluno como elemento central de suas dificuldades, pois isso levaria apenas à identificação dos responsáveis pelo insucesso, o que, de fato, não conduz à elaboração de tarefas pedagógicas que promovam a aprendizagem dos estudantes e se constituam práticas desenvolventes. Para tanto, é preciso compreender o ato educativo, tanto pedagógico quanto psicopedagógico, em suas múltiplas determinações, buscando caminhos para superar as dificuldades que fazem parte dos processos de ensino e de aprendizagem.

Educar é um ato político que está, invariavelmente, sustentado por uma visão de mundo, de homem, de sociedade, de aprendizagem e de desenvolvimento e na relação entre esses elementos. A escola e seus agentes, desse modo, devem pensar essas questões visando à intencionalidade educativa e à resolução das dificuldades como ato que tem um pertencimento social. Pereira (2010) enfatiza que

> A apropriação teórica é o principal aspecto norteador da prática psicopedagógica. Sem uma boa teoria não existe uma prática de qualidade. O maior engano que se comete numa prática educacional é considerá-la ação realizada por meio de improviso. O trabalho (pedagógico e também psicopedagógico) exige planejamento, estrutura, estratégias de ação e avaliação, para que ele se autorregule, se renove e alcance seus objetivos. Para planejar e agir adequadamente, temos que assumir posturas teóricas e ideológicas que vão definir uma visão de mundo, de homem e de Educação. Somente com concepções teóricas bem sustentadas é possível pensar em intervir no contexto de ensino e aprendizagem, buscando modificações neste sistema. (p. 16)

A atuação psicopedagógica exige compreensões sólidas e bem sustentadas que iluminem o fenômeno das dificuldades de aprendizagem e a sua relação com os fatores que a originaram e a sustentam. Com base nessas considerações, torna-se possível propor ações que garantam o acionamento das funções psicológicas superiores, a partir de adequadas práticas de ensino.

Para além da identificação dos fatores que originaram e sustentam as dificuldades de aprendizagem, Vigotski (2022) nos fornece elementos importantes para compreendermos o fluxo do desenvolvimento infantil ao afirmar que:

> Às perguntas sobre de onde se tomam, como se formam e por que via se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que esses surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferência - a si mesmas - das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação social circundante. Observamos que as formas coletivas precedem

> às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre a dupla manifestação das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento infantil. Desse modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual. (p. 292)

Trata-se de uma premissa fundamental da THC que tem relação direta com a atuação psicopedagógica, uma vez que orienta o modo de pensar, de investigar e de enfrentar as dificuldades de aprendizagem ou atrasos no desenvolvimento. Embora seja de conhecimento comum que as bases teóricas psicopedagógicas, em muitos cursos de formação e aperfeiçoamento, tenham um caráter clínico, dialogando superficialmente com os postulados teóricos evidenciados na Proposta Pedagógica Curricular utilizada no município de Toledo - PR, por terem uma tendência biologizante na compreensão das dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar que essa não é a única forma de compreender a questão das dificuldades escolares. Ao atuar em escolas da rede municipal de ensino, que contam com um documento para balizar as ações educativas, é importante que o profissional da Psicopedagogia, em sua atuação avaliativa e interventiva, paute-se em bases que se articulem com a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento desse currículo, fundamentado na THC.

Para a THC, "quando pouco ou nada se espera dos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver" (Barroco & Leonardo, 2016, p. 330). Essa é uma compreensão que pode mudar a forma como, normalmente, são concebidas as crianças com deficiência, com transtornos ou com atrasos no desenvolvimento. Sob essa ótica, cabe ao Serviço de Psicopedagogia Escolar dar apoio à disseminação dessas concepções na escola, visando a uma instituição efetivamente inclusiva e não apenas de direito. Para tanto, questões importantes requerem compreensão e enfrentamento, a exemplo:

> A esfera das funções psicológicas superiores era considerada fechada e inacessível à criança anormal, e todos os esforços pedagógicos eram encaminhados ao aperfeiçoamento, avanço e melhoramento dos processos inferiores, elementares. Essa ideia se refletiu de maneira mais clara na teoria e na prática da educação sensório-motora, no exercício e na educação das diferentes sensações, dos diferentes movimentos e dos diferentes processos elementares. A criança com atraso mental não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes de cores, sons etc. e não somente a cultura sensório-motora, mas toda a educação da criança anormal seguia uma orientação com tendência ao elementar e inferior. (Vigotski, 2022, p. 295)

Pode-se afirmar que essas questões estão superadas no contexto social, escolar e familiar? São aspectos que nos impelem a repensar a forma como a escola normalmente conduz o processo de ensino, particularmente, o ensino de estudantes em atraso no desenvolvimento, de singular valor, por ser responsável pela identificação das necessidades educacionais dos estudantes e pelo apoio à escola, propondo práticas promotoras de aprendizagem e, consequentemente, de desenvolvimento. Para responder a essa exigência, é condição *sine qua non* compreender os conceitos constantes na Proposta Pedagógica Curricular.

O desenvolvimento, de acordo com Vigotski (2018),

> (...) **é um processo de constituição e surgimento do homem** (...) que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações (...) que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores. (p. 35)

O desenvolvimento, ao mesmo tempo que implica o surgimento de algo novo, traz em si premissas que **já estão presentes na etapa anterior**. Por isso, não se trata de um simples crescimento

quantitativo, mas da emergência de neoformações em estado embrionário, que precisam ser identificadas e trabalhadas pedagogicamente para se concretizarem em um futuro qualitativamente distinto.

Esse processo, contudo, tem uma natureza histórica, determinado pelas condições sociais em que a criança está inserida. O contexto social, além de seu próprio movimento, intervém e se modifica para a criança de acordo com o ponto de desenvolvimento em que ela se encontra. Ainda que, à primeira vista, esses elementos externos pareçam inalterados, a relação que estabelecem com a criança se modifica, pois se trata de um "momento refratado pela vivência" do sujeito (Vigotski, 2018, p. 75).

Vigotski (2018) ressalta que, embora o desenvolvimento se apresente como um processo articulado, ele ocorre em ciclos com diferentes durações, cada qual com conteúdos específicos que podem envolver momentos de desaceleração, de retrocesso ou de aceleração. Nesse sentido, "a influência de cada elemento do meio dependerá não do que ele contém, mas da relação do que ele tem com a criança. O significado de um mesmo elemento do meio será diferente dependendo de sua relação com a criança" (Vigotski, 2018, p. 46).

Aprendizagem e desenvolvimento, desse modo, não são sinônimos, haja vista que o desenvolvimento decorre da aprendizagem. Ao discutirem essa relação, Vigotski et al. (2010) esclarecem que não se trata da aprendizagem de hábitos automáticos, e sim da aprendizagem relacionada a uma atividade de natureza intelectual, "(...) que permite a transferência de princípios estruturais implícitos na execução de uma tarefa para uma série de atividades diversas" (p. 115). Essa é a aprendizagem que promoverá neoformações neuronais, estimulando processos internos de desenvolvimento. Assim, "todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem" (Vigotski et al., 2010, p. 115).

A incumbência fundamental do psicopedagogo escolar é, portanto, a de potencializar a aprendizagem do sujeito a partir da identificação e da eliminação de fatores que possam interferir negativamente na consolidação do processo de aprendizagem. Outra tarefa fundamental desse profissional é conduzir a escola a se tornar mais receptiva às necessidades dos alunos, com a atenção voltada à resposta educativa que precisa ser pensada, a partir da Avaliação Psicopedagógica, na qual a identificação da etiologia do déficit apresentado pelo estudante é de menor importância.

Vigotski (2022) apresenta indicativos contundentes de que, antes da identificação e da definição do diagnóstico, é essencial identificar as vias de acesso ao conhecimento, as adaptações, os recursos e as mediações que o estudante requer para desenvolver as funções psicológicas superiores, por meio da apropriação dos construtos culturais humanos:

> No caso do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, somos com frequência, incapazes de eliminar a causa que provoca o desenvolvimento insuficiente e, portanto, lutamos não contra a causa do atraso mental, mas contra suas manifestações; não contra a doença, mas contra seus sintomas. (Vigotski, 2022, p. 297)

Na ótica desse teórico, a grande tarefa da escola, ao trabalhar com estudantes com deficiência ou com atraso no desenvolvimento, consiste em promover o avanço das funções psicológicas superiores que resultam das apropriações culturais, e essas só serão promovidas na medida em que forem requeridas, ou seja, a partir de seu efetivo uso. Em vista disso, cercar a criança com atraso de cuidados excessivos e assumir que ela tem limites para aprender, propondo atividades simplificadas, mecânicas e repetitivas, que pouco exigem em termos de exercício intelectual, não favorecerá a sua aprendizagem, tampouco promoverá o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

Considerações

Os resultados desta pesquisa revelam questões importantes para adequar a atuação psicopedagógica escolar aos postulados teóricos da THC, constantes na Proposta Pedagógica Curricular adotada em Toledo - PR (AMOP, 2020). Ao abordarmos as dificuldades de aprendizagem dos estudantes,

precisamos considerar os diferentes fatores sociais que incidem sobre elas, o que requer a observação das práticas pedagógicas, a compreensão dos processos de aprender, a expectativa sobre os estudantes, a compreensão do currículo e seus conteúdos e a sua relação com a prática pedagógica, isto é, ***o que se faz, como se faz, por que se faz e como se faz.***

Esta pesquisa evidenciou a existência de uma inconsistência quanto ao uso que o professor regente faz dos resultados da Avaliação Psicopedagógica na escola, para a recondução das suas práticas didáticas. Tais dados forneceram fortes indicativos da importância de discutirmos formas de encaminhamento dessa avaliação que respondam às necessidades dos professores, de modo que possam pensar e planejar intervenções didáticas desenvolventes.

Isso requer estudos sistemáticos e aprofundados que busquem uma releitura da prática psicopedagógica escolar. Não se trata de discutir instrumentos e modelos de avaliação, mas, sim, os fundamentos e as concepções que devem iluminar as escolhas dos instrumentos, dos recursos e das técnicas disponíveis, assim como a leitura que se faz deles. A avaliação da aprendizagem é um componente da organização do ensino, a partir do qual o professor levanta informações para realizar o seu planejamento e define objetivos orientadores da prática e de sua avaliação.

Notamos que, nos relatórios, há um esforço do professor psicopedagogo em responder à expectativa dos professores e dos pais, justificando as dificuldades do estudante a partir de um laudo ou diagnóstico, porém, isso atribui um caráter reducionista aos processos de avaliação. Autores como Moysés e Collares (2023) têm questionado esse tipo laudo por direcionar mais à medicalização do que ao caminho pedagógico, imprescindível para o desenvolvimento do aluno.

Tal como vem se desenvolvendo na realidade de Toledo - PR, esses processos são estanques, pois, primeiramente, o psicopedagogo avalia para, posteriormente, pensar-se no processo psicopedagógico, ou então o professor conduz o processo pedagógico sem muita contribuição da avaliação apresentada pelo psicopedagogo.

Diante desse cenário, indagamos: Será que o professor precisa esperar que a Avaliação Psicopedagógica lhe permita conhecer melhor o estudante com atraso na aprendizagem para, só então, compreender as suas particularidades e planejar práticas de ensino que atendam às suas necessidades educacionais? Por outro lado, os relatórios dos alunos avaliados contêm subsídios para a prática pedagógica? Será que o professor e o psicopedagogo caminhando **juntos**, em um processo avaliativo que **simultaneamente** seja interventivo e oriente o trabalho pedagógico pela via do desenvolvimento iminente, não resultariam em melhores resultados?

Teixeira e Szymanski (2021) alistam as condições necessárias para que um trabalho colaborativo ocorra na escola. Destacamos as que se relacionam mais à realidade educacional de Toledo - PR: 1) organização de condições de espaço e de tempo destinados à discussão envolvendo professor e psicopedagogo para a definição das diretrizes para o planejamento; 2) atuação do coordenador pedagógico e do psicopedagogo voltada à efetivação de práticas que possibilitem e assegurem o processo de escolarização significativo aos estudantes; e 3) espaço e tempo destinados à formação continuada, que permitam a apropriação efetiva dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento constantes na THC e a interlocução entre os professores.

Nas escolas, pouco se questiona sobre as metodologias reificadoras, as práticas tradicionais e as didáticas conservadoras que se mantém, enquanto se busca classificar e descrever o aluno. Essa abordagem biologizante acarreta limites que dificultam outras formas de entendimento das deficiências e dificuldades de aprendizagem e dicotomizam o processo de escolarização: de um lado, a Avaliação Psicopedagógica, de outro lado, a atuação do professor em sala de aula.

Notamos ainda que não há produções científicas que promovam uma releitura do Serviço de Psicopedagogia à luz da THC, o que ressalta o longo percurso para que a Avaliação Psicopedagógica tome por base a análise das condições objetivas de produção das dificuldades escolares para além dos resultados produzidos por essas condições.

Tal afirmação conduz ao reconhecimento da relevância de estudos e pesquisas que incluam a área de atuação do pedagogo no debate da Avaliação Psicopedagógica na perspectiva da THC. Além disso, como evidenciado neste estudo, os dados analisados revelam a necessidade de promover discussões e avançar na construção de uma proposta de Avaliação Psicopedagógica atinente a essa perspectiva teórico-metodológica, uma vez que é a que melhor expressa a função da Educação como promotora de desenvolvimento humano para a formação de uma sociedade DE todos e PARA todos.

Referências

Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. (2020). *Proposta Pedagógica Curricular: educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais): rede pública municipal: região da AMOP*. Assoeste.

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Barroco, S. M. S., & Leonardo, N. S. T. (2016). A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 321-341). Autores Associados.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2023). Novos modos de vigiar, novos modos de punir: a patologização da vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, *57*, 31-44. DOI: https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11

Pereira, M. S. N. (2010). *Estratégias de Intervenção Psicopedagógica*. FGF/POSEAD.

Prause, V. F. (2020). *Transtorno do Espectro Autista: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. https://tede.unioeste.br/handle/tede/5205

Teixeira, A. (2021). *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum em escolas públicas*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. https://tede.unioeste.br/handle/tede/5472

Teixeira, A., & Szymanski, M. L. S. (2021). *O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais e o do ensino comum* [Sessão de Artigos] 40ª. Reunião Nacional da ANPED. https://anais.anped.org.br/40reuniao/trabalhos/o-trabalho-colaborativo-entre-o-professor-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial-que-atua-na-sala

Toledo. (2024). *Projeto Político-Pedagógico Secretaria Municipal da Educação de Toledo*. Secretaria Municipal de Educação.

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. E-Papers.

Vigotski, L. S. (2022). *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. EDUNIOESTE.

Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. (2010). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Ícone.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência
Elissiane Aparecida Zen do Amaral
R. João Pedro Bordignon, 698, Jd. Coopagro – Toledo, PR, Brasil – CEP 85903-550. E-mail: elissianezen@gmail.com

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 30/10/2025
Aprovado: 25/11/2025

Direito à aprendizagem no Ensino Superior: Potencialização, prevenção e intervenção psicopedagógica

The right to learning in Higher Education: Psychopedagogical enhancement, prevention, and intervention

Lilian Flores[1]; Lovani Volmer[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260037

Resumo

A aprendizagem ocorre em meio à complexidade das relações humanas. Considerando esse aspecto e tendo em vista que diversos fatores estão envolvidos nesse processo, nenhum sujeito está predeterminado a saber ou a não saber. O sujeito se humaniza por meio do conhecimento e, nesse movimento, aprende. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo discutir ações psicopedagógicas de potencialização, prevenção e intervenção frente às dificuldades e aos processos de aprendizagem de estudantes no Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, realizada por meio de pesquisa de campo. A coleta de dados ocorreu em duas etapas. Inicialmente, foi aplicado um questionário por meio da ferramenta *online* Google Forms aos psicopedagogos associados da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS). Com base nas respostas obtidas, foram selecionados todos os psicopedagogos com atuação no Ensino Superior para a realização de entrevistas semiestruturadas, tendo a participação de cinco psicopedagogas. A análise dos dados revelou que as ações psicopedagógicas no Ensino Superior se articulam em três dimensões: a potencialização das habilidades dos estudantes, a prevenção das dificuldades de aprendizagem e a intervenção frente aos desafios do processo educativo. As psicopedagogas participantes destacaram a importância da escuta sensível, da constituição de espaços coletivos de aprendizagem, do acompanhamento individualizado e do trabalho institucional colaborativo. Os resultados evidenciam que a atuação psicopedagógica contribui de maneira significativa para a promoção de uma aprendizagem mais inclusiva, autoral e relacional no contexto universitário.

Unitermos: Aprendizagem. Dificuldades de Aprendizagem. Psicopedagogia. Universidade.

Summary

Learning occurs amidst the complexity of human relations. Considering this aspect, and bearing in mind that various factors are involved in this process, no subject is predetermined to know or not to know. The subject becomes humanized through knowledge and, within this dynamic, learns. In this sense, this study aims to discuss psychopedagogical actions of enhancement, prevention, and intervention concerning the learning processes and difficulties of students in Higher Education. This is a qualitative, exploratory study conducted through field research. Data collection occurred in two stages. Initially, a questionnaire was administered via the online tool Google Forms to psychopedagogues associated with the Brazilian Association of Psychopedagogy – Rio Grande do Sul Chapter (ABPp-RS). Based on the responses obtained, all psychopedagogues working in Higher Education were selected for semi-structured interviews, comprising a total of five participating psychopedagogues. Data analysis revealed that psychopedagogical actions in higher education are articulated across three dimensions: the enhancement of students' skills, the prevention of learning difficulties, and the intervention in the face of educational process challenges. The participating psychopedagogues highlighted the importance of sensitive listening, the establishment of collective learning spaces, individualized monitoring, and collaborative institutional work. The results demonstrate that psychopedagogical practice contributes significantly to promoting more inclusive, authorial, and relational learning within the university context.

Keywords: Learning. Learning Difficulties. Psychopedagogy. University.

Trabalho realizado na Universidade Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil.
Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Lilian Flores – Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social – Universidade Feevale; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Feevale; Especialista em Neurocognição e Aprendizagem - IENH/NH; Pedagoga – Feevale, Novo Hamburgo, RS, Brasil. **2.** Lovani Volmer – Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo; Mestrado em Letras, ênfase em Leitura e Cognição, pela UNISC; Doutorado em Letras, ênfase em Leitura e Linguagens, pela UCS/Uniritter; Professora na Feevale; Pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Novo Hamburgo, RS, Brasil.

Introdução

A educação contemporânea apresenta um grande desafio: transformar a lógica que tenta enquadrar todos os sujeitos em um mesmo padrão. A diversidade presente no contexto educacional, em todas as etapas e níveis de ensino, exige um olhar sensível à pluralidade de pessoas e grupos. No contexto do Ensino Superior, as exigências acadêmicas, permeadas por aspectos emocionais e sociais, indicam à instituição o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que considerem as diferenças e singularidades que constituem o ser humano e as variadas dimensões envolvidas no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, neste estudo, em que o ambiente universitário está em foco, parte-se da compreensão de que a atenção às singularidades dos estudantes é condição essencial para a construção de experiências de aprendizagem significativas, que respeitem as suas trajetórias e histórias de vida. Dessa forma, a efetiva inclusão passa a compor os espaços acadêmicos e a representar o compromisso institucional com a equidade. Esse compromisso exige ações concretas que assegurem o direito de todos ao acesso, à permanência, participação e aprendizagem.

A aprendizagem é um processo complexo que se desenvolve a partir das relações humanas e contextuais. Ela é um processo dinâmico, entendida como parte de nós e das nossas experiências, em uma construção que se dá histórica, cultural e socialmente. Considerar que nenhum sujeito está predeterminado a aprender ou não aprender exige uma visão ampliada sobre os diversos fatores que influenciam esse processo, sejam eles cognitivos, psicológicos, ambientais ou humanos.

Diante da crescente demanda por ações que assegurem a permanência e o sucesso acadêmico, a atuação psicopedagógica surge como uma estratégia potente. A Psicopedagogia Institucional pode ampliar o escutar-olhar[i] nos processos de aprendizagem de adultos, articular a mediação entre as relações institucionais, bem como fortalecer a autoria[ii] de estudantes, professores e envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo discutir ações psicopedagógicas de potencialização, prevenção e intervenção frente às dificuldades e processos de aprendizagem de estudantes no Ensino Superior. A partir desse propósito, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como construir práticas psicopedagógicas significativas no Ensino Superior que favoreçam estudantes, docentes e relações institucionais?

Ensino Superior e inclusão: Aprendizagem como direito permanente

Aprender é um dos aspectos mais distintos do ser humano, fundamental para sua sobrevivência e bem-estar. A aprendizagem nos acompanha ao longo de toda a vida, manifestando-se de formas distintas na infância, adolescência, idade adulta e velhice. Entende-se que uma nova aprendizagem ocorre em referência a aprendizagens anteriores, mas não da mesma forma como a primeira. Esse aspecto evidencia as diferenças nos processos de aprendizagem entre crianças, jovens, adultos e idosos. Além disso, a aprendizagem é um processo constituído em interação com o outro e com o meio, sendo parte de nós e das nossas experiências. Ela se constrói histórica, cultural e socialmente — perspectiva amplamente desenvolvida por Vigotski (1998), ao compreender que o sujeito se constitui nas e pelas relações sociais, sendo constantemente mediado pela linguagem.

Ao aprender algo novo, a pessoa já dispõe de conhecimentos prévios, e esse novo saber se relaciona com aquilo que foi anteriormente aprendido. Essa relação pode facilitar ou dificultar a assimilação de certos aspectos do novo saber. Enquanto a criança aprende com base em suas experiências recentes pelos poucos anos de vida, o adulto, por sua vez, integra o novo conhecimento a uma estrutura construída ao longo de sua história. Essa estrutura é entrelaçada às experiências que o contexto social e cultural lhe oferece, seu pensamento, sistemas de conhecimento e determinada modalidade de aprendizagem constituída por décadas de vivências, relações e reflexões.

Fernández (1991) declara que "em cada um de nós, podemos observar uma particular modalidade de aprendizagem, quer dizer, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e para conformar seu saber" (p. 107). Segundo a autora, essa modalidade foi construída desde o nascimento do sujeito e desde o grupo familiar, de acordo com as experiências de aprendizagem e de como as mesmas foram interpretadas.

Nesse sentido, infere-se que "a modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem" (Fernández, 1991, p. 107). Essa matriz influencia tanto a assimilação e processamento de informações quanto as atitudes emocionais e comportamentais do sujeito diante do conhecimento, funcionando como uma lente que molda sua percepção do mundo, estratégias de enfrentamento e desenvolvimento. Compreendê-la é essencial para planejar intervenções educativas ou terapêuticas adequadas às necessidades de cada pessoa.

Quando o estudante ingressa no Ensino Superior, pressupõe-se que, ao ter percorrido todas as etapas da educação básica, supostamente sua base intelectual, afetiva e cultural esteja constituída. Por outra perspectiva, os níveis de aprendizagem alcançados pelos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior são muito diferentes. Considera-se, nesse caso, a evolução da complexidade dos programas de cada etapa relacionados à evolução dos processos de aprendizagem do estudante. Gomes e Pavão (2021) afirmam que: "O avanço dos níveis escolares percorre, progressivamente, do simples para o complexo, e assim os conteúdos de ensino desafiam a prontidão do estudante, evidenciados pelo amadurecimento das funções psicológicas, cognitivas e afetivas, prioritariamente durante todo o processo educacional" (p. 38).

Além disso, é amplamente aceita a ideia de que as dificuldades de aprendizagem ocorrem, sobretudo, nos anos iniciais da escolarização. Essas dificuldades podem impactar significativamente o processo de aprendizagem, refletindo-se ainda no desempenho acadêmico no Ensino Superior.

Ao perpetuar a crença de que os estudantes universitários chegam ao Ensino Superior plenamente aptos a aprender de forma autônoma e sem necessidade de apoio pedagógico ou outro tipo de auxílio, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) negligenciam a diversidade dos percursos formativos. Dessa forma, torna-se urgente a atualização das IES e de suas estruturas para oferecer suporte efetivo aos estudantes que enfrentam desafios educacionais somados ao longo da vida escolar.

Diante desse contexto, é importante reconhecer que diferentes abordagens de ensino podem contribuir para a formação do estudante universitário em suas múltiplas dimensões. A palavra pedagogia tem origem na junção dos termos gregos *paid* (criança) e *agogus* (líder de), significando literalmente "a arte e a ciência de ensinar às crianças" (Knowles et al., 2009, p. 40). Por outro lado, a andragogia, abordagem que ganhou destaque no século XX, especialmente no Ensino Superior, centra-se no adulto como agente ativo de sua própria aprendizagem. Para Knowles et al. (2009), a andragogia é "um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a todas as situações de aprendizagem" (p. 3), valorizando suas experiências anteriores, necessidades e interesses.

Nesse sentido, a andragogia propõe a construção do conhecimento de forma colaborativa, com foco no aprendiz, que assume responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem valoriza as experiências de vida como ponto de partida para novos conhecimentos, provocando mudanças significativas a partir delas. Enquanto modelo voltado para a educação de adultos, a andragogia se caracteriza pelo foco no processo de aprendizagem, em vez de centrar-se exclusivamente no conteúdo. Gonçalves (2022) salienta que:

> No modelo andragógico, os adultos são vistos como pessoas com uma experiência distinta das crianças e dos jovens. Em numerosas situações de formação, são os próprios adultos que constituem o recurso mais rico para as suas aprendizagens. Eles geralmente estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade

> para melhor enfrentar problemas reais de sua vida pessoal e profissional. Além disso, nos adultos, a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana (p. 44).

Assim sendo, o processo de aprendizagem segue uma ordem, corroborado por Noffs e Rodrigues (2011): "sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática), conclusão (convergência) e compartilhamento (sedimentação)" (p. 286). Portanto, a andragogia mostra-se especialmente adequada ao contexto universitário, ao reconhecer que estudantes adultos chegam às instituições com trajetórias diversas e com possibilidades de construir conhecimento de maneira ativa, reflexiva e autoral.

No que tange à inclusão educacional, a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), segundo o artigo 208, inciso V, garante o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um". Nesse viés, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, em relação ao Ensino Superior, define suas finalidades, como o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão desse nível de ensino; a formação de profissionais; e a promoção do conhecimento e da cultura (art. 43). Ela também estabelece os tipos de cursos e programas oferecidos, como graduação, pós-graduação, extensão, entre outros (art. 44). Além disso, o art. 3º, inciso XIII, preconiza a "garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 1996).

Ademais, a LDB foi complementada por outras normas e políticas públicas que fortalecem a inclusão educacional no Ensino Superior. Nesse sentido, cita-se a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência), que proíbe qualquer forma de discriminação no acesso ao Ensino Superior, bem como outros marcos legais que consolidam o direito das pessoas com deficiência e demais pessoas de ingressarem e permanecerem no Ensino Superior com apoio adequado, garantindo acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e atitudinal nas instituições (Brasil, 2008; 2011; 2014; 2015; 2016).

Embora a legislação assegure o direito à educação para todos no Ensino Superior, muitas vezes esse direito não se concretiza plenamente. É fundamental que as universidades revisem seus documentos e práticas pedagógicas de modo a reconhecer que adultos demandam metodologias distintas daquelas aplicadas a crianças e adolescentes, em respeito às suas especificidades.

Diante dos objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei nº 10.861) (Brasil, 2004), que envolvem a melhoria da qualidade do Ensino Superior, a efetividade acadêmica e social e o compromisso das instituições com a diversidade e a autonomia, torna-se evidente a necessidade de adotar ações pedagógicas mais eficientes e coerentes com essas metas. Nesse contexto, a andragogia se apresenta como uma alternativa pertinente, ao reconhecer o estudante adulto como protagonista do próprio processo de aprendizagem, valorizando sua trajetória, autonomia e participação ativa, em consonância com os princípios de qualidade, inclusão e responsabilidade social promovidos pelo SINAES.

Ressalta-se também que o SINAES preconiza no art. 3º, inciso IX, "políticas de atendimento ao estudante" (Brasil, 2004), o que reitera o compromisso das universidades de oferecerem programas sistemáticos de atendimentos extraclasse, por exemplo. Ao se dedicar ao estudo dos processos de aprendizagem, a Psicopedagogia pode contribuir para o escutar-olhar institucional, viabilizando, a partir da perspectiva da andragogia, possibilidades de aprendizagem permanente.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa científica realiza-se por meio de um estudo planejado, cujo pensamento reflexivo requer um tratamento sistemático que possibilite a compreensão da realidade ou a descoberta de verdades parciais. Utiliza-se do uso rigoroso de métodos científicos. Para Gil (2008), a pesquisa é entendida como "processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos" (p. 26).

Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Prodanov e Freitas (2013), "tem o ambiente como fonte direta dos dados" (p. 70), exigindo, portanto, "um trabalho mais intensivo de campo" (p. 70). Trata-se de uma investigação que valoriza mais o processo do que o produto.

Quanto aos fins, o estudo tem caráter exploratório. Nesse sentido, busca proporcionar maior familiaridade com o problema, fornecendo uma base para o aprofundamento dos estudos e a investigação de possibilidades. De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória "possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos" (p. 52).

Para alcançar o objetivo proposto – discutir ações psicopedagógicas de potencialização, prevenção e intervenção frente às dificuldades e aos processos de aprendizagem de estudantes no Ensino Superior –, foi realizada uma pesquisa de campo, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), tem o objetivo de "conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, [...] ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles" (p. 59). À vista disso, a coleta de dados ocorreu em duas etapas. Inicialmente, com o intuito de obter um panorama geral das experiências em relação à atuação em instituições de Ensino Superior dos psicopedagogos associados da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Rio Grande do Sul (ABPp-RS), foi aplicado, entre os dias 05/04/2024 e 31/05/2024, um questionário por meio da ferramenta *online* Google Forms. Dos 333 associados ativos, 76 responderam ao questionário, sendo que nove responderam que atuam ou atuaram como psicopedagogos no Ensino Superior, correspondendo a 11,8% dos associados respondentes.

Com base nas respostas obtidas na etapa inicial da pesquisa, foram selecionados nove psicopedagogos com atuação no Ensino Superior para participar de entrevistas semiestruturadas, a fim de aprofundar a compreensão sobre suas práticas psicopedagógicas e vivências no contexto investigado. As entrevistas ocorreram entre os meses de outubro de 2024 e fevereiro de 2025, contando com a participação efetiva de cinco profissionais que aceitaram o convite.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas *online*, por meio das plataformas Google Meet ou Microsoft Teams, com horários previamente agendados de acordo com a disponibilidade das psicopedagogas participantes. Cada entrevistada assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando sua concordância com a participação na pesquisa. As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, os áudios transcritos integralmente para análise. A partir da pergunta central "Como a abordagem psicopedagógica pode contribuir para a aprendizagem de adultos no Ensino Superior?", as cinco psicopedagogas compartilharam suas experiências de atuação nesse contexto, refletindo sobre como concebem a prática psicopedagógica junto a adultos nas universidades, considerando seu papel no processo de aprendizagem, na autoria dos estudantes e na interação com os demais sujeitos envolvidos.

A presente pesquisa respeitou os princípios éticos que regem estudos com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/2012 (Brasil, Conselho Nacional de Saúde [CNS], 2012). Todas as participantes foram informadas sobre os objetivos do estudo e concordaram em participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – Universidade Feevale, sob o parecer nº 6.223.333, com aprovação em 07 de agosto de 2023.

Os dados obtidos a partir dos relatos das psicopedagogas foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos de Moraes (1999). A leitura atenta desses relatos permitiu identificar unidades de análise, que, posteriormente, foram organizadas em categorias. Os significados das unidades de análise foram explorados de forma mais completa recorrendo-se às unidades de contexto, o que contribuiu para uma melhor interpretação dessas partes específicas.

A construção das categorias seguiu critérios específicos, baseados na aplicação prática de princípios teóricos, como validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade, conforme

orienta o autor. Essas estratégias têm como objetivo assegurar que as categorias sejam pertinentes, bem definidas e capazes de abranger as diversas dimensões presentes no material analisado. Para Moraes (1999), a categorização consiste em "um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles" (p. 6).

Nessa perspectiva, optou-se pela análise de conteúdo por sua capacidade de proporcionar uma compreensão sistemática dos dados, permitindo não apenas a descrição, mas também a interpretação dos significados presentes nas entrevistas. Essa abordagem mostra-se adequada para discutir as ações psicopedagógicas de potencialização, prevenção e intervenção no Ensino Superior, assegurando critérios de validade, homogeneidade e objetividade que conferem confiabilidade aos resultados.

As categorias foram definidas por meio de um processo sistemático de leitura e análise contínua, assegurando coerência entre dados e interpretação. Assim, estabeleceram-se três categorias: (1) Ações psicopedagógicas de potencialização e fortalecimento das habilidades dos estudantes; (2) Ações psicopedagógicas de prevenção das dificuldades de aprendizagem; e (3) Ações psicopedagógicas de intervenção frente às dificuldades e processos de aprendizagem.

Na próxima seção, os dados da pesquisa são discutidos a partir das categorias de análise, relacionando as falas das participantes aos referenciais teóricos que sustentam o estudo.

Análise e discussão dos resultados

A Psicopedagogia, enquanto área das Ciências Humanas, "ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural" (ABPp, 2019). A atitude clínica do psicopedagogo, incorporada pelo olhar e escuta sensível, é fundamentada por um corpo teórico inter e transdisciplinar, que possibilita "saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende" (Bossa, 2007, p. 26).

Nas instituições, a prática psicopedagógica implica um trabalho preventivo, que pressupõe promover condições que facilitem o desenvolvimento da pessoa, do grupo, da instituição e da comunidade. Dessa forma, sua prática pode favorecer a abertura de espaços de pensamento, fazendo o conhecimento circular. De acordo com Fernández (2012), "a atividade pensante nos singulariza" (p. 151) e, num espaço coletivo, convoca-nos às relações que se estabelecem entre os sujeitos, ensinantes e aprendentes.

As ações psicopedagógicas costumam ser associadas à educação básica, mas os desafios de aprendizagem também se manifestam no Ensino Superior. Nesse contexto, é essencial ampliar o olhar institucional, pois, como destacam Eidelwein e Santos (2010), "[...] embora se ouça falar com maior frequência na atuação desse profissional no âmbito institucional em escolas, principalmente no ensino fundamental e no médio, é indiscutível a importância da atuação desse profissional também no ensino superior" (p. 34).

Os estudantes que ingressam na universidade trazem uma trajetória prévia de aprendizagem e desenvolvimento, sejam jovens ou adultos em busca de formação inicial ou de nova graduação. Suas experiências anteriores favorecem a construção de novas aprendizagens, articuladas aos conhecimentos já adquiridos e ao convívio acadêmico. Com o avanço do curso, a complexidade dos conteúdos se amplia progressivamente.

Lidar com situações complexas requer considerar a distância entre o desenvolvimento real, ligado à autonomia, e o desenvolvimento potencial, alcançado com apoio ou colaboração. Essa diferença corresponde à "zona de desenvolvimento proximal", definida por Vigotski (1998, p. 112), também aplicável às interações de aprendizagem entre adultos.

Nesta seção, discutem-se as ações psicopedagógicas de potencialização, prevenção e intervenção no Ensino Superior, com base nos relatos de cinco psicopedagogas atuantes em diferentes contextos institucionais: duas vinculadas a universidades públicas e três a instituições privadas do Rio Grande do Sul. Essa diversidade de cenários permite observar como as ações psicopedagógicas se articulam

conforme a estrutura e a autonomia de cada instituição. A análise organiza-se em três categorias: (1) Ações psicopedagógicas de potencialização e fortalecimento das habilidades dos estudantes; (2) Ações psicopedagógicas de prevenção das dificuldades de aprendizagem e (3) Ações psicopedagógicas de intervenção frente às dificuldades e processos de aprendizagem.

Para preservar a identidade das participantes e, ao mesmo tempo, valorizar a fundamentação teórica da pesquisa, foram atribuídos nomes fictícios às psicopedagogas entrevistadas, escolhidos de forma simbólica, em homenagem a autoras de referência nos estudos sobre aprendizagem e bases teóricas da Psicopedagogia: Sara (Sara Paín), Alicia (Alicia Fernández), Nadia (Nadia Bossa), Maria Lucia (Maria Lucia Weiss) e Emília (Emília Ferreiro). Essa opção garante o anonimato ético e reconhece a relevância das contribuições dessas autoras para a área.

Ao trazer para a cena o objeto de estudo da Psicopedagogia no Ensino Superior, as entrevistadas — Sara, Alicia, Nadia, Maria Lucia e Emília — destacam diferentes perspectivas sobre a atuação do psicopedagogo. A análise dos relatos evidencia aproximações e singularidades nas práticas institucionais, as quais são orientadas pelos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPI), derivados dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Essas ações ganham materialidade por meio de núcleos de apoio formalmente constituídos na estrutura organizacional das IES, nos quais a prática psicopedagógica se institucionaliza por meio de atendimentos individuais, oficinas coletivas de aprendizagem e assessoria em articulação com o corpo docente, integrando as políticas institucionais de permanência estudantil.

Ações psicopedagógicas de potencialização e fortalecimento das habilidades dos estudantes

As Instituições de Ensino Superior constituem espaços de formação acadêmica, científica e profissional destinados a jovens e adultos com trajetórias diversas. Diante dos desafios contemporâneos, torna-se imprescindível promover uma educação que acolha a diversidade e reconheça as diferenças presentes no contexto acadêmico. Nesse sentido, a atuação psicopedagógica direcionada a adultos em processo de aprendizagem configura-se como um recurso legítimo para a potencialização e o fortalecimento das habilidades de todos os estudantes.

Nesse contexto, a Psicopedagogia propõe uma escuta atenta às demandas educacionais dos sujeitos — com ou sem deficiência, com ou sem dificuldades de aprendizagem — considerando suas singularidades, necessidades e desejo de aprender, reconhecendo e respeitando o percurso individual de cada um.

Nos estudos sobre defectologia, Vigotski (2022) reforça a atenção às diferenças e à singularidade no aprendizado, discutindo a compensação e o desenvolvimento de funções substitutas. Conforme o autor, "a compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas" (Vigotski, 2022, p. 39). Esse enfoque evidencia a importância de reconhecer estratégias individuais de adaptação, aspecto essencial na atuação psicopedagógica voltada à diversidade no contexto acadêmico.

As falas das psicopedagogas evidenciam o compromisso ético com a atenção às singularidades dos estudantes universitários, ressaltando o reconhecimento de suas potencialidades como forma de validar sua autoria. Emília, Nadia e Sara destacam a realização de ações de potencialização em espaços coletivos além da sala de aula, como oficinas, grupos de estudo e projetos mediadores. Exemplos incluem oficinas de leitura e interpretação de textos, matemática, otimização dos estudos, e formação docente, em que, segundo Emília, "trabalhamos as concepções de aprendizagem, a relação entre ensinar e aprender [...] a docência é essencialmente relacional".

Nessa perspectiva, Nadia defende que uma abordagem psicopedagógica "num sentido mais integrador, olhando para o que acontece naquele momento" pode potencializar o desenvolvimento de cada sujeito, reconhecendo que "tudo é processo". Tal compreensão fortalece a importância de

estratégias que valorizem não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também os modos singulares com que cada estudante se apropria do conhecimento. À vista disso, Fernández (2001a) afirma que cada pessoa tem uma modalidade de aprendizagem singular, que a distingue dos outros pela forma particular de relacionar-se com o conhecimento, mas que "está em permanente reconstrução e sobre a qual são incluídas as novas aprendizagens que vão transformando-a" (p. 78).

A psicopedagoga Alicia enfatiza a aprendizagem como um processo contínuo, ampliando a percepção do estudante sobre si mesmo, de modo que ele "possa se reconhecer enquanto aquele que aprende". Maria Lucia, por sua vez, contextualiza essa abordagem na formação médica, destacando a importância de práticas humanizadas e de uma escuta sensível às vivências dos estudantes, questionando: "se a gente não acolhe aquele aluno que está ali, quem vai acolher o paciente"?

Maria Lucia destaca que a escuta se efetiva em sala de aula por meio de grupos formativos, nos quais os estudantes revisitam suas experiências de aprendizagem na infância, registrando-as por escrita, desenho ou outras formas expressivas. A partir dessas narrativas, são promovidas discussões sobre questões do cotidiano universitário, como ansiedade antes das provas e estratégias de estudo.

Maria Lucia observou que, no curso de Medicina, a ansiedade relacionada às avaliações podia comprometer o desempenho dos estudantes, chegando a provocar "crises de pânico", mesmo quando demonstravam conhecimento. Noffs e Rodrigues (2011) indicam que o modelo andragógico, voltado para adultos, é aplicável ao Ensino Superior, no qual o professor atua como facilitador, promovendo diálogo e aprendizagem ativa, transformando a experiência em conteúdo assimilável.

Fernández (2012) corrobora que "a atividade de pensar nasce na intersubjetividade" (p. 101), destacando que, quando o sujeito se sente autorizado a se expressar e interagir, torna possível reconhecer o próprio conhecimento. No entanto, em avaliações universitárias tradicionais, marcadas por ansiedade, esse reconhecimento pode ser prejudicado, conforme observa Maria Lucia em sua experiência.

Ações psicopedagógicas de prevenção das dificuldades de aprendizagem

Na abordagem institucional, a Psicopedagogia concentra o seu olhar nas "modalidades de ensino-aprendizagem desencadeadas e/ou possibilitadas pela instituição escola. Sua intenção é cuidar da prevenção e do enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização" (Noffs, 2003, p. 26).

O trabalho psicopedagógico institucional implica a criação de espaços, tanto objetivos quanto subjetivos, que favoreçam a autoria de pensamento entre os sujeitos, permitindo a circulação do conhecimento e do saber. Para isso, faz-se necessário identificar, através da escuta psicopedagógica, as demandas individuais e coletivas. Nesse sentido, no que se refere à prevenção das dificuldades de aprendizagem, constatou-se a compreensão ampliada das psicopedagogas entrevistadas sobre a ação preventiva da sua atuação.

> O psicopedagogo na instituição trabalha principalmente em uma perspectiva preventiva, contribuindo para a construção de espaços saudáveis de produção de conhecimento. Dessa forma, esse profissional não irá tratar os problemas de aprendizagem, mas propor um espaço de interlocução, em que o processo ensino aprendizagem possa ser visto e discutido tanto com os acadêmicos quanto com os seus professores. (Eidelwein & Santos, 2010, p. 34)

As cinco participantes destacaram ações preventivas comuns às dificuldades de aprendizagem, como o acolhimento no ingresso ao Ensino Superior, a escuta qualificada das experiências prévias e a atenção aos primeiros sinais de sofrimento no percurso universitário. Para elas, prevenir significa garantir espaços institucionais de pertencimento, compreensão e valorização das singularidades dos estudantes.

Emília, por exemplo, destaca que "o acolhimento é a chave de tudo, é fazer escuta", o que se relaciona com a proposta de Sara, o acompanhamento dos estudantes desde sua entrada na universidade, "nas entrevistas iniciais, ter um espaço para conhecer melhor os alunos". Sara ressalta que esse trabalho

não é solitário, mas coletivo, o que implica a instituição "estar sensível para que todos possam ser melhor atendidos".

Diante do aumento da evasão nos primeiros semestres, Emília relatou que "a reitoria pediu que o nosso núcleo fizesse um levantamento [...] quem eram esses estudantes que saíam", o que possibilitou identificar as causas prováveis da desistência e elaborar estratégias para assegurar a permanência e a aprendizagem. Constatou-se que a evasão nesse período estava fortemente relacionada ao perfil do professor inicial. A partir dessa descoberta, a instituição passou a reconhecer que o docente dos primeiros semestres "precisa ser acolhedor, ele é um professor que precisa ter uma concepção de aprendizagem mais ampla". Assim sendo,

> A aprendizagem é uma construção singular que cada sujeito vai fazendo a partir de seu saber para ir transformando as informações em conhecimentos. Entre o ensinante e o aprendente introduz-se um campo de diferenças, que é lugar de novidade, de criação; portanto, a presença de um grupo empírico em que o aluno possa situar-se entre pares adquire uma grande relevância. Percebemos isso tanto entre crianças quanto entre os adultos. (Fernández, 2001b, p. 124)

As psicopedagogas Nadia e Alícia destacam a potência da Psicopedagogia para contribuir com os processos inclusivos no Ensino Superior. Para elas, adotar uma visão mais integradora, que considere as metodologias, perfil docente, bem como as dificuldades e as possibilidades dos estudantes pode promover práticas mais assertivas no contexto universitário. Nesse sentido, Nadia propõe "se direcionar numa visão mais compreensiva do ser humano, integrando, tanto a categoria docente, quanto o próprio estudante". Ela enfatiza a importância de reconhecer a complexidade das relações e dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A interação entre professores e estudantes é fundamental, "[...] não se pode entender um processo somente a partir do aprendente, sem recorrer ao ensinante [...]" (Fernández, 1991, p. 26). Ao considerar os envolvidos no processo de ensinar e aprender, a atuação preventiva psicopedagógica se mostra essencial para antecipar dificuldades, apoiar a trajetória dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo.

> [...] a necessidade de que, os mediadores dos processos de aprendizagem, entre eles, o psicopedagogo, se esforce para encontrar estratégias que contemplem as reais necessidades e demandas dos aprendentes, revendo os procedimentos e as propostas educacionais atuais, abrindo diálogo entre as diferentes teorias e áreas do conhecimento, estabelecendo um paradigma de educação, no qual o centro do processo seja, integralmente, o sujeito, sua aprendizagem em suas diferentes dimensões. (Noffs & Rodrigues, 2011, p. 291)

Sob esse olhar, Alicia sugere "dar a conhecer, [...] problematizar na universidade que essa aprendizagem é na vida, ela não se dá só na etapa da educação básica". Seu pensamento ressalta a necessidade de ampliar a compreensão de que a aprendizagem é um processo contínuo e de reconhecer a importância de preparar o estudante antes mesmo de seu ingresso no Ensino Superior. Como ela mesma exemplifica, "finalizou o ensino médio, fecha uma gaveta, abre a do Ensino Superior", indicando a urgência de romper com essa lógica compartimentada do aprender.

Essa concepção compreende que os processos formativos não se encerram em etapas, mas se articulam ao longo da vida em um movimento contínuo de aprendizagem. Nesse cenário, as instituições de Ensino Superior são chamadas a desenvolver uma escuta atenta e sensível às experiências prévias dos estudantes, adotando estratégias de apoio que respondam aos desafios próprios da transição acadêmica. Alicia ressalta a importância da 'formação docente continuada, o olhar para as metodologias, com foco na garantia da aprendizagem', entendendo que a busca por diferentes possibilidades fortalece a autoria do pensar dos sujeitos. Nessa perspectiva, a intervenção psicopedagógica visa criar um espaço que favoreça esse reconhecimento e potencialize os processos de aprendizagem.

A Lei nº 13.146 (Brasil, 2015), que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a

importância da acessibilidade e da eliminação de barreiras que limitam ou impeçam a participação social da pessoa e o exercício de seus direitos, como acessibilidade, liberdade de movimento, comunicação, informação e segurança. Ela exige das instituições de ensino compromissos concretos com a inclusão, considerando as diretrizes e normativas estabelecidas na legislação brasileira.

Nesse mesmo viés, a criação de núcleos de apoio nas instituições de Ensino Superior configura-se como uma das principais estratégias para materializar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Mencionados pelas cinco psicopedagogas participantes da pesquisa, esses núcleos atuam diretamente na identificação de necessidades, na oferta de recursos e serviços, no desenvolvimento de práticas colaborativas e na orientação de estudantes, docentes e técnicos. Contudo, embora tais marcos legais estimulem a acessibilidade, a legislação nacional é omissa quanto à obrigatoriedade dessas estruturas no Ensino Superior. Desse modo, a implementação e a existência desses núcleos apoiam-se, fundamentalmente, na autonomia universitária garantida pelo Artigo 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), cabendo a cada instituição a decisão de institucionalizar esse espaço de apoio pedagógico. A atuação psicopedagógica destaca-se como um espaço privilegiado de mediação e escuta qualificada. Ela favorece a construção de percursos mais conscientes, relacionais, autorais e conectados ao projeto de vida dos estudantes, seja por meio da atuação em equipe multidisciplinar nos núcleos de apoio, seja pela mediação direta nos processos de aprendizagem e permanência no Ensino Superior.

A transição para o Ensino Superior demanda mais do que domínio de conteúdos acadêmicos: exige preparo para lidar com novas regras sociais, diferentes professores, maior autonomia e ambientes marcados por imprevisibilidade. Sem essa preparação, aumentam os riscos de evasão, sofrimento psíquico e isolamento.

Essa categoria, que contempla ações psicopedagógicas de prevenção das dificuldades de aprendizagem, compreende escuta, planejamento institucional e ações formativas que considerem as singularidades dos sujeitos, respeitando seus tempos e trajetórias.

Ações psicopedagógicas de intervenção frente às dificuldades e processos de aprendizagem

As instituições de ensino se caracterizam por serem espaços relacionais de aprendizagem e construção do conhecimento. Fernández (1991) afirma que para aprender, "é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação" (p. 32). Essas posições subjetivas atravessam os sujeitos e se manifestam em todos os vínculos, entre pais e filhos, amigos, alunos e professores, e também entre os próprios pares, reafirmando a ideia de que "só quem se posiciona como ensinante poderá aprender e quem se posiciona como aprendente poderá ensinar" (Fernández, 2001a, p. 54). Reitera-se que esse entendimento se prolonga ao longo de toda a vida, pois as possibilidades de aprendizagem nos acompanham de forma contínua.

As ações psicopedagógicas de intervenção no Ensino Superior, voltadas às dificuldades e aos processos de aprendizagem, se configuram como práticas que buscam compreender os sujeitos em sua singularidade, incluindo um outro modo de olhar para as suas posições ensinantes e aprendentes. Desse modo, o psicopedagogo pode intervir ao conhecer a modalidade de aprendizagem utilizada pelos sujeitos para construir conhecimento, identificar as fragilidades e promover condições institucionais que favoreçam o aprender.

As falas das psicopedagogas entrevistadas evidenciam estratégias que se inserem na categoria de intervenção psicopedagógica frente às dificuldades de aprendizagem, especialmente pela ênfase na escuta qualificada, no acompanhamento individualizado e na articulação com diferentes atores da comunidade acadêmica. Maria Lucia ilustra esse movimento ao relatar uma prática de caráter clínico-institucional, sustentada pela escuta sensível das histórias de vida dos estudantes. Sua atuação mostra que a intervenção vai além da queixa acadêmica,

alcançando dimensões subjetivas e contextuais que atravessam o aprender. No acompanhamento das turmas de Medicina, destacam-se a análise individual, os atendimentos sistemáticos e o diálogo constante com a gestão institucional, compondo um processo integrado e contínuo, orientado à permanência e ao fortalecimento da aprendizagem.

> Eles fazem a escrita da história de vida. Com todos que entram no curso [...]. E, a partir disso, eu vou chamando individual. [...] Eu organizo para mim atender todos os alunos, uma agenda, um horário individual pra cada um. [...] Eu acompanho até o nível 4. [...] E é interessante [...] eles chegam muito assustados. (Maria Lucia)

Essa escuta individualizada permite à psicopedagoga intervir nas dificuldades que impactam o processo de aprendizagem, sejam elas de ordem emocional, cognitiva ou relacional, especialmente nos momentos de avaliação, como ilustra Maria Lucia: "O aluno estava tendo crises de pânico, não conseguindo [...] o emocional atrapalhava muito o processo, e isso foi mudando [...] agora eles estão modificando". A intervenção, nesse caso, vai além da identificação do problema e envolve a mediação com a equipe docente e a gestão, buscando mudanças institucionais em prol da permanência qualificada.

Da mesma forma, Emília destaca a atuação institucionalizada de seu núcleo, que promoveu um mapeamento das causas da evasão nos primeiros semestres dos cursos. A partir dessa análise, foram delineadas intervenções voltadas tanto à reestruturação do corpo docente quanto à oferta de oficinas de apoio acadêmico: "A gente foi mapeando através do levantamento das evasões e das reprovações, a gente foi mapeando com que fragilidades eles chegavam no Ensino Superior". Como complemento, destaca: "Se estabeleceu um conjunto de oficinas [...] em leitura e interpretação de textos [...] cálculo um, cálculo dois [...] com professores qualificados". Esse movimento demonstra a relevância da presença de psicopedagogos no núcleo institucional, contribuindo para a construção de estratégias de prevenção, intervenção e fortalecimento da permanência estudantil.

Essas oficinas, ofertadas gratuitamente e integradas ao currículo, constituem-se como estratégias concretas de intervenção psicopedagógica diante das dificuldades diagnosticadas, evitando que os estudantes enfrentem sozinhos tais desafios. Ao adotar uma perspectiva de trabalho coletivo, a universidade ampliou sua concepção de diversidade, reconhecendo que existem possibilidades diferentes de aprender e que, na contemporaneidade, não se pode mais sustentar a ideia de padrões homogêneos.

Evidencia-se, ainda, a relevância da mediação com os docentes como parte da intervenção psicopedagógica frente às dificuldades de aprendizagem, uma vez que tal ação busca transformar práticas e posturas que, muitas vezes, reforçam o fracasso acadêmico. Nadia problematiza a tendência institucional de atribuir a dificuldade exclusivamente ao estudante, enfatizando a necessidade de voltar o olhar também para os métodos de ensino e para o perfil docente: "Sabe-se que muitos estudantes têm problemas com essas áreas duras [...], mas por quê? É por causa do método? [...] Deixar de olhar para o aluno com um problema". Sua fala evidencia o caráter crítico da intervenção psicopedagógica, que não se limita ao acompanhamento individual, mas amplia-se para a reflexão e ressignificação das práticas pedagógicas institucionais. Nesse sentido,

> Um processo de formação com os professores deve ter base sólida na práxis educativa, ou seja, não deve estar limitado ao desenvolvimento de habilidades técnicas do saber-fazer, mas, sim, atingindo as dimensões filosóficas, sociológicas, políticas, culturais, éticas, pedagógicas. Além disso, deve estar articulado ao projeto pedagógico institucional e, no caso do ensino superior, aos projetos dos cursos de graduação e pós-graduação. É necessário garantir um espaço de discussão sobre a ação educativa, escutando os professores em suas angústias e necessidades. (Eidelwein & Santos, 2010, p. 34)

Essa perspectiva desloca o foco da intervenção psicopedagógica para o âmbito institucional, reconhecendo que as dificuldades de aprendizagem não se restringem ao sujeito, mas são também

produzidas nas relações intersubjetivas e nas condições estruturais de ensino. Nesse sentido, Fernández (2001b) corrobora que "para promover espaços tanto nas escolas quanto nas universidades e nas famílias, onde a autoria de pensamento emerja, precisamos mudar o antigo paradigma de ensino" (p. 92). Observa-se, entretanto, que em muitas universidades ainda prevalece um modelo conteudista, centrado na transmissão e na atenção do aluno ao objeto apresentado pelo professor. Em contrapartida, "para de fato aprender, necessitamos de um ensinante que se mostre conhecendo, e não conhecedor; que se mostre pensante, e não exiba e imponha o que pensa" (Fernández, 2001b, p. 92).

As falas das psicopedagogas ressaltam, ainda, a importância de uma abordagem que promova o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, profissionais da educação e políticas públicas. Alicia destaca essa dimensão ao afirmar que "o psicopedagogo pode sim ajudar muito [...] abrir um espaço atencional para esse professor [...] olhar para esse aluno, muitas vezes vai precisar de uma mediação". Em consonância, Gomes e Pavão (2021) reiteram que o psicopedagogo possui "atribuições específicas e a interação com outros profissionais durante o desempenho das suas atividades é uma das suas características essenciais de atuação" (p. 41). Nesse sentido, evidencia-se que a intervenção psicopedagógica ganha força quando se constitui de forma articulada, favorecendo a mediação entre sujeitos, saberes e contextos institucionais.

Assim, a intervenção psicopedagógica no Ensino Superior vai além da assistência individual ao estudante, abrangendo o mapeamento institucional das dificuldades, a elaboração de estratégias coletivas, a escuta ativa e o reposicionamento de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma atuação ética e relacional, cujo objetivo central é assegurar o direito de aprender para todos.

Considerações

Este estudo buscou discutir as ações psicopedagógicas voltadas à potencialização, prevenção e intervenção frente às dificuldades e aos processos de aprendizagem de estudantes no Ensino Superior, considerando os desafios e as possibilidades que emergem desse contexto. As análises realizadas, com base nas falas de cinco psicopedagogas entrevistadas, evidenciam que a atuação psicopedagógica nesse nível de ensino é complexa, mas essencial.

Embora cada profissional atue em um contexto institucional específico, há práticas comuns que orientam sua ação, como o reconhecimento do estudante como autor do próprio processo de aprendizagem, a escuta sensível, o olhar clínico-institucional, a construção de vínculos, a atenção às transições entre níveis de ensino e a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento integral dos sujeitos. Ao mesmo tempo, as singularidades de cada psicopedagoga emergem de sua trajetória, formação, experiência clínica, análise pessoal e saber construído ao longo da prática, delineando modos próprios de enfrentar os desafios do cotidiano universitário.

As três categorias de análise deste estudo – ações psicopedagógicas de potencialização e fortalecimento das habilidades dos estudantes; ações psicopedagógicas de prevenção das dificuldades de aprendizagem e ações psicopedagógicas de intervenção frente às dificuldades e processos de aprendizagem – evidenciam a complexidade dos processos de aprendizagem no Ensino Superior. Tais reflexões contribuem para pensar a aprendizagem do adulto numa perspectiva inclusiva, relacional e autoral.

As ações de potencialização das habilidades dos estudantes se expressam no respeito à singularidade, na escuta sensível e na criação de espaços que favoreçam o desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, a aprendizagem é entendida como um processo contínuo, em que a autoria e o reconhecimento das potencialidades têm papel central. Estratégias como oficinas de escrita acadêmica, grupos formativos sobre hábitos de estudo e encontros reflexivos sobre identidade profissional mostram-se eficazes, podendo ser implementadas tanto em universidades públicas, por meio de núcleos de apoio pedagógico e projetos de extensão, quanto em instituições privadas, por meio de programas de nivelamento e ações interdisciplinares vinculadas aos centros acadêmicos.

As ações de prevenção das dificuldades de aprendizagem envolvem a escuta qualificada, o acolhimento e o planejamento institucional que valoriza as trajetórias e experiências prévias dos estudantes, criando condições para a permanência, o sentimento de pertencimento e a construção de percursos mais inclusivos e autorais. Na prática, isso se traduz em semanas de acolhimento aos ingressantes, orientações sobre organização do tempo e métodos de estudo, e grupos de apoio para lidar com a ansiedade em períodos de avaliação. Essas estratégias adaptam-se às demandas específicas de cada curso, alcançando estudantes de diferentes turnos e realidades acadêmicas, como aqueles que conciliam trabalho e estudo ou enfrentam sobrecarga de disciplinas em cursos integrais.

As ações de intervenção incluem acompanhamento individualizado, mediação institucional e articulação entre sujeitos e contextos, garantindo o direito de aprender de forma inclusiva. Podem ocorrer por meio de atendimentos personalizados em clínicas-escola ou setores pedagógicos, no diálogo entre estudantes e docentes, e no apoio direcionado a estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas, em articulação com núcleos de acessibilidade ou setores de inclusão. Em instituições de maior porte, essas práticas costumam estar estruturadas em serviços permanentes; já em universidades comunitárias ou com menor infraestrutura, assumem formatos mais pontuais, como atendimentos específicos, reuniões com turmas e projetos de extensão, sempre integrados às coordenações de curso e ao corpo docente.

A pesquisa concentrou-se em cinco psicopedagogas, sendo que uma atua especificamente em um curso de Medicina. Essa delimitação constitui uma limitação do estudo, pois os resultados refletem experiências situadas em contextos particulares e não podem ser generalizados para todas as áreas do Ensino Superior. Recomenda-se que futuras investigações ampliem a amostra e contemplem diferentes cursos e instituições, permitindo uma análise mais abrangente da atuação psicopedagógica nesse nível de ensino.

A Psicopedagogia, ao articular práticas que potencializam habilidades, previnem dificuldades e intervêm de forma ética e contextualizada, contribui significativamente para reconhecer a aprendizagem como processo relacional, contínuo e singular. Sua atuação integra a escuta sensível, o olhar clínico-institucional e o compromisso com o processo de cada sujeito. Desse modo, o psicopedagogo atua como mediador entre sujeitos, saberes e instituições, fortalecendo percursos de autoria e ampliando possibilidades de aprendizagem. Evidencia-se, portanto, a urgência de superar práticas isoladas e institucionalizar a Psicopedagogia no Ensino Superior, consolidando esses núcleos de apoio como políticas oficiais de permanência estudantil. Dessa forma, será possível promover ambientes universitários genuinamente mais inclusivos, humanos e responsivos às necessidades dos aprendentes.

Referências

Associação Brasileira de Psicopedagogia. (2019). *Código de ética do psicopedagogo.* ABPp. https://www.abpp.com.br/wp-content/uploads/2020/11/codigo_de_etica.pdf

Bossa, N. A. (2007). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.* Artmed.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Brasil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. (2004). *Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm

Brasil. (2008). Ministério da Educação. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.* Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Brasil. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Brasil. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. (2012). *Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Presidência da República. https://ppg.uem.br/arquivos-gerais/copep/res-cns-466-2012.pdf

Brasil. Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. (2014). Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de

2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm

Brasil. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).* Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2016). Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016). *Altera a Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino.* Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm

Eidelwein, M. P., & Santos, S. M. dos. (2010). Psicopedagogia no âmbito institucional do contexto universitário: contribuições na formação de professores. *Revista Prâksis*, *1*, 29-36. https://doi.org/10.25112/rp.v1i0.683

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.* Artes Médicas.

Fernández, A. (2001a). *Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação.* Artmed.

Fernández, A. (2001b). *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento.* Artmed.

Fernández, A. (2012). *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional.* Penso.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.

Gomes, C. C., & Pavão, S. M. de O. (2021). Intervenção psicopedagógica no ensino superior. *Construção Psicopedagógica*, *29*(30), 37-49. https://doi.org/10.37388/CP2021/v29n30a05

Gonçalves, J. E. (2022). *Psicopedagogia para adultos e idosos: diagnóstico e intervenção* (2ª ed.). Wak Editora.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2009). *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.* Elsevier.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, *22*(37), 7-32. http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf

Noffs, N. de A. (2003). *Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de seus atores-autores.* Elevação.

Noffs, N. de A., & Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na psicopedagogia: A atuação com adultos. *Revista Psicopedagogia*, *28*(87), 283-292. https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/159/andragogia-na-psicopedagogia--a-atuacao-com-adultos

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale. https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf

Vigotski, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2022). *Obras completas – tomo cinco: fundamentos de defectologia.* Edunioeste.

Notas de rodapé

i Escutar-olhar psicopedagógicos, segundo Fernández (1991) supõe uma atitude clínica em que, "Escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é de ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se. Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar" (p. 131).

ii De acordo com Fernández (2001b), "a autoria do pensamento, possível e necessária para que um ser humano conecte-se com a condição humana mais preciosa da liberdade, constitui o objeto de nossa psicopedagogia clínica" (p. 93). Nesse sentido, a autoria está relacionada com a nossa possibilidade de pensar, de descobrir nossa singularidade, nossa diferença, abrindo espaços de criatividade.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência
Lilian Flores
Rua Guia Lopes, 968/21 – Bairro Rondônia – Novo Hamburgo, RS, Brasil – CEP 93415-516
E-mail: lilianflores.pp@gmail.com

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 10/1/2026
Aprovado: 6/6/2026

Sintomas de depressão em adolescentes gestantes e sua associação com a gravidez não planejada

Depressive symptoms in pregnant adolescents and their association with unplanned pregnancy

Leila Matos da Silva Jacob[1]; Ana Alexandrina Silva Pinheiro[2]; Mariana Arinana Canuto Pereira[3]; Edson dos Santos Farias[4]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260035

Resumo

Este estudo transversal analisou a relação entre gravidez não planejada e sintomas de depressão em adolescentes gestantes atendidas em Unidades Básicas de Saúde da zona leste de Porto Velho, Rondônia. A amostra foi composta por 323 adolescentes, entre 14 e 19 anos, que responderam a um questionário sociodemográfico e à escala DASS-21. Identificou-se que 60,4% apresentaram sintomas depressivos, sendo essa prevalência significativamente maior entre aquelas que não planejaram a gestação (80,7%). A análise multivariada apontou associação robusta entre sintomas depressivos e fatores como ausência de apoio familiar, evasão escolar e baixa renda. À luz da epidemiologia crítica, compreende-se que o sofrimento psíquico vivenciado por essas adolescentes não se restringe à esfera individual, mas reflete desigualdades estruturais que marcam seus contextos de vida. Nesse sentido, a gravidez não planejada em adolescentes emerge como um fenômeno multifacetado, permeado por vulnerabilidades sociais que intensificam riscos à saúde mental. Conclui-se que estratégias de planejamento reprodutivo, articuladas a políticas públicas intersetoriais, podem atuar como importantes fatores protetivos, promovendo não apenas a saúde mental materna, mas também melhores condições de desenvolvimento para mãe e filho em contextos de maior vulnerabilidade social.

Unitermos: Gravidez na Adolescência. Depressão. Planejamento Familiar. Saúde Mental.

Summary

This cross-sectional study analyzed the relationship between unplanned pregnancy and depressive symptoms in pregnant adolescents receiving care at Primary Health Units in the eastern zone of Porto Velho, Rondônia, Brazil. The sample consisted of 323 adolescents, aged between 14 and 19 years, who answered a sociodemographic questionnaire and the DASS-21 scale. It was found that 60.4% presented depressive symptoms, with this prevalence being significantly higher among those who had not planned their pregnancy (80.7%). Multivariate analysis showed a strong association between depressive symptoms and factors such as lack of family support, school dropout, and low income. From the perspective of critical epidemiology, the psychological distress experienced by these adolescents is understood not as an isolated individual issue, but as a reflection of structural inequalities that shape their living conditions. In this sense, unplanned pregnancy in adolescence emerges as a multifaceted phenomenon, permeated by social vulnerabilities that intensify mental health risks. It is concluded that reproductive planning strategies, articulated with intersectoral public policies, can serve as important protective factors, promoting not only maternal mental health but also better developmental conditions for both mother and child in contexts of greater social vulnerability.

Keywords: Adolescent Pregnancy. Depression. Family Planning. Mental Health.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Leila Matos da Silva Jacob – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, Brasil. **2.** Ana Alexandrina Silva Pinheiro – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, Brasil. **3.** Mariana Arinana Canuto Pereira – Doutoranda em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS, Brasil. **4.** Edson dos Santos Farias – Doutor em Saúde da Criança e do Adolescente; Docente da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, RO, Brasil.

Introdução

A gravidez não planejada na adolescência constitui um fenômeno complexo, que envolve dimensões biológicas, sociais e emocionais, e está associada a um risco aumentado de sofrimento psíquico. Evidências empíricas indicam que gestações não intencionais elevam significativamente a prevalência de sintomas depressivos nos períodos pré e pós-natal, especialmente entre adolescentes e mulheres jovens (Faisal-Cury et al., 2017; Costa Júnior et al., 2022). Esse achado tem sido consistentemente observado em diferentes contextos socioculturais, sugerindo que a ausência de planejamento reprodutivo representa um importante fator de vulnerabilidade para a saúde mental materna.

Meta-análises recentes reforçam essa associação ao demonstrarem que mulheres com gravidez não planejada apresentam maior risco de desenvolver depressão perinatal quando comparadas àquelas cuja gestação foi intencional (Qiu et al., 2020; Gresh et al., 2020). Esses estudos destacam que a gravidez não planejada pode intensificar sentimentos de insegurança, ambivalência e estresse, contribuindo para o agravamento do sofrimento emocional durante a gestação e o puerpério.

No contexto brasileiro, dados indicam que a proporção de gestações não planejadas entre adolescentes permanece elevada e está fortemente associada à ocorrência de sintomas depressivos. Em estudo realizado no município de São Luís (MA), Costa Júnior et al. (2022) identificaram que 74,6% das gestações não foram planejadas, sendo que adolescentes e jovens com baixa escolaridade e sem acesso a aconselhamento psicológico apresentaram risco significativamente maior de depressão. Revisões e estudos internacionais corroboram esses achados ao apontarem que a maternidade precoce se associa a maior prevalência de ansiedade, isolamento social e depressão, sobretudo, em contextos marcados por vulnerabilidade social e fragilidade das redes de apoio (Kingston et al., 2012; Madlala & Kassier, 2018; Recto & Champion, 2017).

Essas evidências reforçam que a depressão em adolescentes gestantes com gravidez não planejada não pode ser compreendida apenas no âmbito individual, mas deve ser analisada como expressão de desigualdades sociais e estruturais. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar a associação entre gravidez não planejada e sintomas de depressão em adolescentes gestantes, considerando o impacto das condições sociais, do suporte familiar e do acesso a políticas públicas de saúde reprodutiva, de modo a subsidiar estratégias intersetoriais de prevenção e promoção da saúde mental materna em contextos de vulnerabilidade.

Método

Trata-se de um estudo observacional de corte transversal, conduzido com adolescentes gestantes cadastradas em sete Unidades de Saúde da Família (USF) localizadas na região leste do município de Porto Velho, Rondônia. A coleta de dados foi realizada entre agosto e dezembro de 2022 e integrou o projeto de pesquisa intitulado Determinantes Sociais da Saúde em Crianças e Adolescentes: no Contexto Ambiental da Região Norte Brasileira, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob parecer nº 5.137.634 e CAAE nº 53306221.2.0000.5300.

Foram incluídas adolescentes com idade entre 14 e 19 anos, em período gestacional entre 15 e 40 semanas, primíparas ou multíparas, que concordaram em participar do estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso de participantes menores de 18 anos.

O poder amostral foi calculado utilizando o *software* G*Power, versão 3.1.9.7, considerando a inclusão de todas as adolescentes elegíveis durante o período de coleta. O estudo apresentou poder amostral de 93% (β=0,061) e nível de significância de 5% (α=0,05), sendo capaz de detectar áreas sob a curva *Receiver Operating Characteristic* (ROC) iguais ou superiores a 0,50 como estatisticamente significativas.

A coleta de dados foi realizada por residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal de Rondônia, após autorização da Secretaria Municipal de Saúde. Foram utilizados dados secundários provenientes da caderneta da gestante e do prontuário eletrônico e-SUS APS®. Durante as consultas de pré-natal, as participantes responderam a um questionário autodeclarado contendo informações sociodemográficas e reprodutivas, incluindo planejamento da gestação,

idade, histórico de uso de métodos contraceptivos, paridade, cor da pele, estado civil, escolaridade, rede de apoio familiar, renda familiar e uso prévio de contraceptivos.

Posteriormente, foi aplicada a escala de depressão do *Depression Anxiety and Stress Scale* – 21 items (DASS-21), versão adaptada e validada para a língua portuguesa (Apóstolo et al., 2006). A escala é composta por 21 itens que avaliam sintomas emocionais relacionados à depressão, considerando fatores ambientais e contextuais que influenciam a percepção subjetiva do indivíduo. A pontuação foi interpretada conforme a escala Likert proposta por Lovibond e Lovibond (1995), sendo adotado o ponto de corte ≥10 para indicar a presença de sintomas depressivos.

A análise estatística foi realizada por meio dos *softwares* SPSS, versão 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY, EUA), e Stata™, versão 11.0, utilizando o módulo svy. Foram estimadas prevalências e respectivos intervalos de confiança de 95%. A associação entre as variáveis independentes e a presença de sintomas depressivos foi inicialmente avaliada por meio do teste do Qui-Quadrado, sendo selecionadas para a análise multivariável aquelas com valor de p<0,20. Em seguida, os fatores associados foram identificados por regressão de Poisson múltipla, utilizando o procedimento de eliminação retrógrada (*backward elimination*). Variáveis com p<0,05 foram consideradas estatisticamente significativas, enquanto idade e uso de contraceptivos antes da gestação foram mantidos como variáveis de ajuste em todas as etapas do modelo múltiplo.

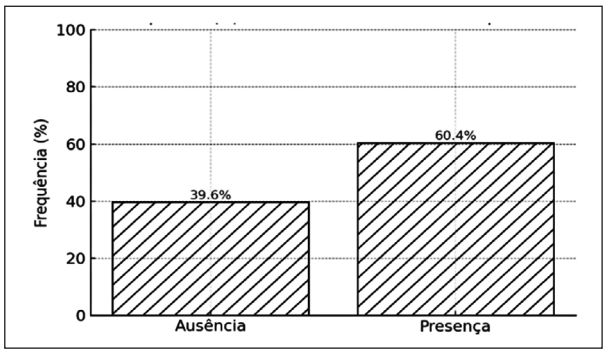
Resultados

No presente estudo, foram avaliadas 323 adolescentes gestantes, com idade média de 17,07±1,67 anos, variando entre 14 e 19 anos. Os resultados revelam um quadro preocupante em relação à saúde mental desse grupo. O Gráfico 1 demonstra que 60,4% das participantes relataram sintomas de depressão durante a gestação, evidenciando elevada prevalência. O Gráfico 2 indica que essa frequência foi ainda maior entre as adolescentes cuja gestação não foi planejada, atingindo 80,7%.

O Gráfico 3 ilustra a relação entre sintomas depressivos, gravidez não planejada e idade das

Gráfico 1

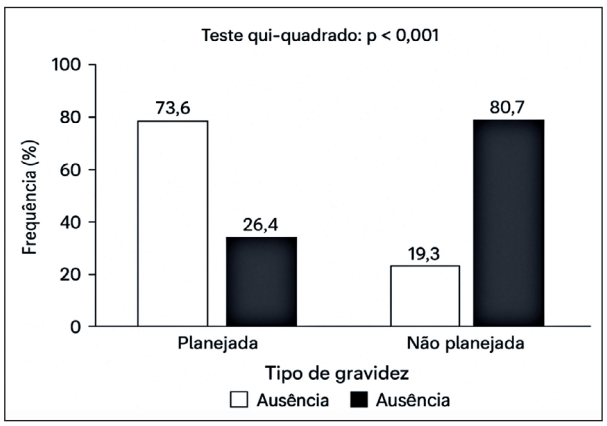
Frequências (%) autorrelatadas de sintomas de depressão pelas adolescentes gestantes entrevistadas. 2022. n=323



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Gráfico 2

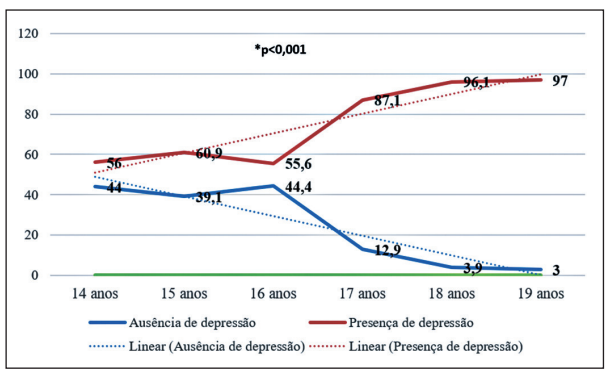
Associação entre a presença de sintomas de depressão autorrelatada durante a gravidez não planejada. 2022. n=323



Fonte: Dados da pesquisa, SPSS 27 (2022)

Gráfico 3

Associação entre a presença de sintomas de depressão autorrelatada durante a gravidez não planejada de acordo com a idade das adolescentes. 2022. n=323



Fonte: Dados da pesquisa (2022) *Teste Qui-Quadrado

participantes, mostrando aumento progressivo da prevalência de depressão com o avanço da idade: 56% aos 14 anos e aproximadamente 97% aos 19 anos. O teste estatístico revelou associação significativa (p<0,001), sugerindo que a idade constitui um fator relevante no agravamento do sofrimento psíquico nesse contexto.

A Tabela 1 apresenta a prevalência e os fatores associados à presença de sintomas depressivos entre adolescentes que relataram gravidez não planejada. Observou-se maior prevalência de sintomas depressivos nesse grupo, sendo a associação mantida após ajuste por idade e uso prévio de contraceptivos. Além da ausência de intenção de engravidar, a condição de primípara mostrou-se relacionada a maior prevalência de sintomas depressivos. Entre as características sociodemográficas, adolescentes de cor parda ou preta apresentaram maior prevalência de sintomas depressivos em comparação às brancas. A condição de solteira e o abandono escolar também se associaram significativamente à presença de sintomas depressivos, embora a baixa escolaridade isoladamente não tenha apresentado relação estatisticamente significativa. Por fim, a ausência

Tabela 1

Prevalência (%) e fatores associados da presença de sintomas de depressão em adolescentes que autorrelataram gravidez não planejada. 2022. n=323

Variáveis	Prevalência de depressão n (%)	RPb (IC95%)	*p*	RPa (IC95%)*	*p*
Gravidez*					
Planejada	32 (26,4)	1	–	1	–
Não planejada	163 (80,7)	3,05 (2,25–4,14)	<0,001	3,15 (2,37–4,21)	<0,001
Intenção da gravidez					
Sim	59 (73,8)	1	–	1	–
Não	104 (85,2)	1,21 (1,03–1,46)	0,047	1,20 (1,01–1,45)	0,047
Paridade					
Multípara	59 (73,8)	1	–	1	–
Primípara	104 (85,2)	1,61 (1,03–2,52)	0,040	1,60 (1,02–2,50)	0,047
Cor da pele (referida)					
Branca	47 (79,7)	1	0,004	1	0,037
Parda/preta	116 (81,1)	1,29 (1,05–1,59)	–	1,19 (1,02–1,45)	–
Estado civil					
Casada/união estável	103 (76,9)	1	–	1	–
Solteira	60 (88,2)	1,98 (1,62–2,41)	0,001	1,26 (1,02–1,57)	0,040
Escolaridade					
>9 anos	116 (83,5)	1	–	1	–
≤9 anos	31 (67,4)	1,94 (0,77–2,88)	0,160	1,89 (0,71–2,04)	0,127
Abandono dos estudos	16 (94,1)	1,80 (1,06–3,03)	0,029	1,78 (1,03–3,00)	0,020
Rede de apoio familiar					
Sim	106 (80,3)	1	–	1	–
Não	57 (81,4)	2,11 (1,17–3,98)	0,021	1,92 (1,33–2,76)	<0,001
Renda familiar (SM)					
≥3 SM	103 (76,9)	1	–	1	–
<3 SM	60 (88,2)	–	–	–	–

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

RPb = razão de prevalência bruta; RPa = razão de prevalência ajustada; IC95% = intervalo de confiança de 95%. *Valores ajustados pela idade e pelo uso de contraceptivos antes da gravidez. Teste Qui-quadrado de aderência aplicado à variável "gravidez" (planejada/não planejada); para as demais variáveis, utilizou-se o teste de homogeneidade entre camadas (>2 categorias); Renda Familiar (SM)

de rede de apoio familiar destacou-se como um dos fatores mais fortemente associados à depressão, com quase o dobro da prevalência em comparação às adolescentes que relataram suporte familiar.

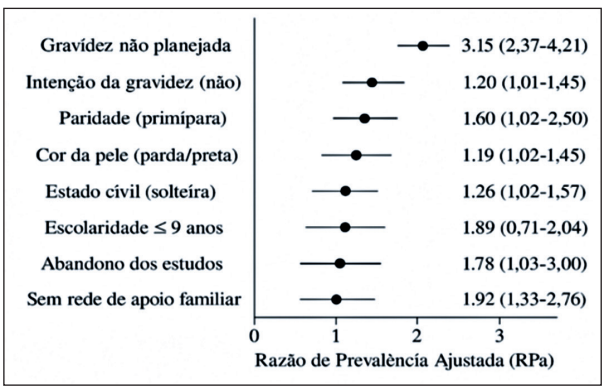
O Gráfico 4 apresenta os fatores associados à presença de sintomas de depressão em adolescentes com gravidez não planejada (n=323). Observou-se maior prevalência de sintomas depressivos entre adolescentes grávidas que não planejaram a gravidez (RP=3,15; IC95%: 2,37-4,21), sem rede de apoio familiar (RP=1,92; IC95%: 1,33-2,76), abandono dos estudos (RP=1,78; IC95%: 1,03-3,00), paridade/primípara (RP=1,60; IC95%:1,02-2,50), estado civil solteira (RP=1,26; IC95%: 1,02-1,57), não teve intenção de ficar grávida (RP=1,20; IC95%: 1,01-1,45) e cor da pele parda/preta (RP=1,19; IC95%: 1,02-1,45). Esses achados indicam que fatores associados contribuem para maior prevalência de sintomas depressivos nesse grupo.

Discussão

Os resultados obtidos evidenciam uma prevalência extremamente elevada de sintomas depressivos autorreferidos entre adolescentes gestantes na amostra (60,4%), superando em muito os valores estimados para a população gestante em geral (10% a 25%), segundo a Organização Mundial da Saúde (World Health Organization [WHO], 2022). Tal discrepância indica que condições sociais, econômicas e culturais próprias desse subgrupo – adolescentes residentes na região Norte do Brasil e em contextos de vulnerabilidade – amplificam os riscos à saúde mental durante a gestação. Epidemiologicamente, esse achado representa um desafio importante de saúde pública, considerando-se os efeitos adversos da depressão perinatal sobre a evolução da gestação, o desfecho obstétrico e o estabelecimento do vínculo mãe-bebê (Costa Júnior et al., 2022; O'Hara & McCabe, 2013).

Gráfico 4

Fatores associados à presença de sintomas de depressão em adolescentes com gravidez não planejada. Porto Velho, RO, n=323



Do ponto de vista teórico, reforça-se que a saúde mental no período gestacional não pode ser dissociada dos determinantes sociais da saúde, especialmente em populações vulneráveis. A adolescência é marcada por intensas transformações biológicas, psicológicas e sociais e, quando associada a uma gestação precoce, impõe demandas extras para as quais muitas jovens não dispõem de recursos emocionais, sociais ou estruturais. Estudos recentes apontam que grávidas adolescentes apresentam risco elevado de depressão, ansiedade, ideação suicida e baixa autoestima, o que é potencializado por fatores como exclusão social, ausência de rede de apoio e pobreza persistente (de Carvalho et al., 2025; Recto & Champion, 2017; Asante et al., 2024).

No Brasil, pesquisas multicêntricas com adolescentes mães têm relatado proporções semelhantes. Por exemplo, de Carvalho et al. (2025) observaram que 61,9% das adolescentes apresentaram algum nível de depressão conforme o instrumento DASS-21. Esse valor aproxima-se daquele encontrado em nosso estudo, reforçando a consistência do fenômeno em populações vulneráveis no país. Esse contexto sugere que não se trata de um caso pontual, mas de uma realidade recorrente em contextos desfavoráveis, demandando atenção institucional e políticas públicas específicas.

O Gráfico 2 revelou uma associação estatisticamente significativa (p<0,001) entre o planejamento reprodutivo e a presença de sintomas depressivos: entre adolescentes com gravidez não planejada, 80,7% manifestaram sintomas depressivos, enquanto apenas 26,4% dos casos com gravidez planejada relataram tais sintomas. Esse dado sugere que o planejamento reprodutivo atua como um fator

protetivo da saúde mental, possivelmente ao favorecer preparo psicológico, maior estrutura de apoio social ou familiar e condições sociais menos adversas ao longo da gestação. M. C. N. Costa et al. (2020) destacam que gestações não intencionais entre adolescentes frequentemente se associam a sentimentos de frustração, angústia e medo do julgamento social, elementos propulsores do sofrimento psíquico materno.

A perspectiva da epidemiologia crítica alerta que a relação entre gravidez não planejada e depressão não pode ser tratada apenas como uma conexão causal isolada, mas deve ser interpretada como expressão de processos estruturais. Minayo (2021) defende que o sofrimento em saúde é indissociável das condições históricas, culturais e materiais em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, a falta de acesso à educação sexual de qualidade, métodos contraceptivos eficazes, acolhimento nos serviços de saúde e redes de proteção social contribuem para a perpetuação das desigualdades, atingindo de forma mais intensa adolescentes em situação de vulnerabilidade.

O Gráfico 3 descreve um padrão de elevação progressiva nos relatos de sintomas depressivos conforme o aumento da idade das adolescentes gestantes. Aos 14 anos, aproximadamente 56% relataram sintomas depressivos, percentual que alcança 97% aos 19 anos. A associação estatística foi significativa (p<0,001), indicando que a idade — ainda que dentro do período da adolescência — atua como fator relevante no agravamento do sofrimento psíquico. Esse padrão pode estar relacionado ao amadurecimento emocional e cognitivo, que propicia maior consciência das perdas acadêmicas, sociais e das implicações da maternidade precoce (Salerno et al., 2024).

No campo da saúde coletiva, é fundamental não interpretar essa tendência de forma estritamente linear, mas analisá-la sob a ótica dos determinantes estruturais da saúde. Adolescentes grávidas enfrentam barreiras institucionais, invisibilidade nas políticas públicas e escassez de cuidado específico voltado à saúde mental (Faisal-Cury et al., 2022). A epidemiologia crítica reforça que os sintomas depressivos não devem ser compreendidos como fenômenos exclusivamente individuais, mas como expressões de desigualdades históricas, exclusão social e falhas na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos. Assim, a intensificação do sofrimento psíquico em faixas etárias mais elevadas pode refletir o acúmulo de experiências de frustração, abandono e insegurança, elementos frequentemente associados à maternidade na adolescência em contextos de vulnerabilidade.

Além disso, estudos recentes têm identificado fatores contextuais fortemente associados à depressão durante a gestação em adolescentes. Em um estudo conduzido na África do Sul, a prevalência de depressão entre gestantes adolescentes foi de 42,8%, com associações positivas envolvendo uso de álcool, insegurança alimentar e baixo apoio financeiro e social, enquanto a resiliência e o suporte familiar atuaram como fatores protetores (Seakamela et al., 2023). No mesmo estudo, gestações não intencionais representaram 81,8% do total e apresentaram forte associação com a presença de sintomas depressivos (Seakamela et al., 2023). Em Uganda, a prevalência de depressão entre adolescentes grávidas foi de 35,9%, sendo a insegurança alimentar e o consumo de álcool fatores de risco relevantes, enquanto o suporte familiar exerceu efeito protetor (Muwanguzi et al., 2025). No contexto brasileiro, o estudo nacional sobre gravidez não planejada identificou uma prevalência mediana de 59,7% de gestações não intencionais, reforçando a magnitude do problema em nível populacional (Nilson et al., 2023).

Cabe destacar que, embora estimativas globais indiquem prevalências entre 10% e 25% de sintomas depressivos durante a gestação, essas médias tendem a obscurecer a heterogeneidade social, especialmente em contextos de extrema vulnerabilidade. Conforme Silva et al. (2009), em estudo realizado no sul do Brasil, foi observada prevalência de 21,2% de depressão entre gestantes de áreas urbanas assistidas pelo sistema público de saúde. Esse valor já supera estimativas mais conservadoras, indicando que mesmo em populações consideradas relativamente mais favorecidas o risco é expressivo. Revisões sistemáticas apontam que, entre adolescentes

grávidas, as prevalências variam de 16% a 44%, o que sugere que o percentual de aproximadamente 60% identificado no presente estudo situa-se no extremo superior dessa distribuição (Muwanguzi et al., 2025).

Algumas limitações devem ser reconhecidas. Primeiramente, o uso de instrumentos de autorrelato para avaliação de sintomas depressivos pode introduzir vieses de memória ou superestimação, especialmente em populações jovens. Em segundo lugar, o delineamento transversal do estudo impede a realização de inferências causais entre as variáveis analisadas. Por fim, é possível que fatores não mensurados — como histórico prévio de transtornos mentais, exposição à violência doméstica ou uso de substâncias psicoativas — tenham influenciado a ocorrência de sintomas depressivos.

Apesar dessas limitações, os achados apresentam implicações práticas relevantes. Evidencia-se a necessidade urgente de incorporar o rastreamento sistemático de sintomas depressivos, por meio de instrumentos validados para adolescentes, nas rotinas de atenção pré-natal, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Ademais, as intervenções devem ser estruturadas de forma intersetorial, articulando saúde, educação, assistência social e redes comunitárias, com foco na garantia dos direitos sexuais e reprodutivos, no suporte psicológico e na continuidade escolar. Por fim, políticas públicas devem reconhecer adolescentes gestantes em situação de vulnerabilidade como grupo prioritário para ações de promoção da saúde mental, prevendo estratégias específicas de acompanhamento longitudinal e fortalecimento da resiliência psicossocial.

Considerações

O estudo evidenciou elevada prevalência de sintomas depressivos (60,4%) entre adolescentes gestantes, especialmente naquelas com gravidez não planejada (80,7%), percentual que aumenta progressivamente com a idade. Fatores como ausência de apoio familiar, interrupção dos estudos, baixa renda e vulnerabilidade social intensificam o sofrimento psíquico. Os achados indicam que a depressão materna na adolescência não se configura apenas como fenômeno individual, mas como expressão de desigualdades sociais estruturais. Dessa forma, o planejamento reprodutivo, aliado a políticas públicas intersetoriais e estratégias de suporte familiar e escolar, emerge como elemento essencial para a proteção da saúde mental de adolescentes gestantes em contextos de vulnerabilidade.

Referências

Apóstolo, J. L. A., Mendes, A. C., & Azeredo, Z. A.. (2006). Adaptation to Portuguese of the Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS). *Revista Latino-americana De Enfermagem*, *14*(6), 863–871. https://doi.org/10.1590/S0104-11692006000600006

Asante, H. A., Boyetey, S. T., Essaw, E., Sackey, J. K. B., & Donkor, E. S. (2024). Prevalence and associated factors of antepartum depression among adolescent women in the Assin North District, Ghana: A cross-sectional study. *BMC Women's Health*, *24*(1), 276. https://doi.org/10.1186/s12905-024-03111-1

Costa, F., Silva, L., Andrade, R., Barbosa, M., Oliveira, D., & Lima, T. (2020). Psychosocial impact of unintended pregnancy among adolescents. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, *20*(3), 421-430. https://doi.org/10.1590/1806-93042020000300006

Costa Júnior, J. S., Silva, R. A., Nunes, B. P., Souza, L. D. M., & Pinheiro, R. T. (2022). Gravidez não planejada e depressão em adolescentes em São Luís. *Revista de Saúde Pública*, *56*(3), 345-352. https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2022056003692

Costa, M. C. N., Guedes, R. N., Nascimento, E. R., & Dias, M. D. (2020). Planejamento reprodutivo e maternidade na adolescência: Análise sob a ótica de adolescentes gestantes. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, *20*(4), 957-966. https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.10902013

de Carvalho, A. F., Silva, T. V., Oliveira, R. S., Santos, C. P., & Almeida, M. L. (2025). Mental health issues in adolescent mothers and young adult mothers: The Brazilian context. *Jornal de Pediatria*, *101*(4), 608-615. https://doi.org/10.1016/j.jped.2025.03.011

Faisal-Cury, A., Menezes, P. R., Quayle, J., & Matijasevich, A. (2017). Unplanned pregnancy and risk of maternal depression: secondary data analysis from a prospective pregnancy cohort. *Psychology, health & medicine*, *22*(1), 65–74. https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1153678

Faisal-Cury, A., Oliveira Rodrigues, D. M., Matijasevich, A., Tarpinian, F., & Tabb, K. (2022). Prevalence and associated risk factors of suicidal ideation among Brazilian pregnant women: A population-based study. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 779518. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.779518

Gresh, L., Pillay, Y., Barker, G., & Cooper, P. J. (2020). Unintended pregnancy and perinatal depression: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *276*, 1169-1178. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.07.096

Kingston, D., Heaman, M., Fell, D., Dzakpasu, S., & Chalmers, B. (2012). Factors associated with perceived stress and depressive symptoms among adolescent mothers in Canada. *Maternal and Child Health Journal*, *16*(8), 1689-1697. https://doi.org/10.1007/s10995-011-0874-8

Lovibond, S. H., & Lovibond, P. F. (1995). *Manual for the Depression Anxiety Stress Scales* (2ª ed.). Psychology Foundation.

Madlala, S. T., & Kassier, S. M. (2018). Antenatal depression and its association with adverse pregnancy outcomes in low and middle-income countries: A systematic review. *BMC Pregnancy and Childbirth*, *18*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s12884-018-2101-4

Minayo, M. C. S. (2021). Dialogando sobre o conceito de determinação social. *Cadernos de Saúde Pública*, *37*(12), e00254221. https://doi.org/10.1590/0102-311X00254221

Muwanguzi, M., Oworinawe, S., Mwahuzi, D., Lila, P., & Ashaba, S. (2025). Depression among pregnant teenagers receiving antenatal care from primary healthcare facilities in Mbarara city, Southwestern Uganda. *BMC Pregnancy and Childbirth*, *25*(1), 595. https://doi.org/10.1186/s12884-025-07709-7

Nilson, T. V., Amato, A. A., Resende, C. N., Primo, W. Q. S. P., Nomura, R. M. Y., Costa, M. L., Opperman, M. L., Brock, M., Trapani Junior, A., Damasio, L. C. V. D. C., Reis, N., Borges, V., Araújo, A. C., Ruano, R., & Zaconeta, A. C. M. (2023). Unplanned pregnancy in Brazil: National study in eight university hospitals. *Revista de Saúde Pública*, *57*, 35. https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2023057004449

O'Hara, M. W., & McCabe, J. E. (2013). Postpartum depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology*, *9*, 379-407. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185612

Qiu, X., Zhang, S., Sun, X., Li, H., & Wang, D. (2020). Unintended pregnancy and postpartum depression: A meta-analysis of cohort and case-control studies. *Journal of Psychosomatic Research*, *138*, 110259. https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2020.110259

Recto, P., & Champion, J. D. (2017). Psychosocial risk factors for perinatal depression among female adolescents: A systematic review. *Issues in Mental Health Nursing*, *38*(8), 633-642. https://doi.org/10.1080/01612840.2017.1330908

Salerno, A., Tosto, M., Raciti, I., & Merenda, A. (2024). Self-differentiation and parenting stress in adolescent mothers: An exploratory study. *Frontiers in Developmental Psychology*, *2*, 1306427. https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1306427

Seakamela, K. P., Mashaba, R. G., Ntimana, C. B., Mbombi, M. O., Tlouyamma, J., Mphekgwana, P., Nemuramba, R., Mothapo, K., Muthelo, L., Mabila, L. N., Dhau, I., & Maimela, E. (2023). Prevalence and associated factors of probable depression amongst pregnant and parenting young females: a comparison of adolescents and young adults in rural South Africa. *Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry*, *2*, 1200759. https://doi.org/10.3389/frcha.2023.1200759

Silva, J. C., Pinheiro, R., Jansen, K., Souza, L. D. M., Silva, R. A., & Magalhães, P. V. S. (2009). Depression during pregnancy in the Brazilian public health care system. *Archives of Women's Mental Health, 12*(1), 21-27. https://doi.org/10.1007/s00737-008-0047-y

World Health Organization. (2022). *Maternal mental health and child health and development in low and middle income countries: Report of the meeting*. World Health Organization. https://www.who.int/publications/i/item/9789241507937

Correspondência
Leila Matos da Silva Jacob
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)
Campus, BR 364, Km 9,5 – Zona Rural –
Porto Velho, RO, Brasil – CEP 76801-059
E-mail: leilamatos58@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 29/7/2025
Aprovado: 24/11/2025

Fluência leitora no 4º ano do Ensino Fundamental pós-ensino remoto

Reading fluence in the 4th year of Elementary School post remote teaching

Ana Paula Rigatti Scherer[1]; Flavia Soares Machado[2]; Gabriela Castro Menezes de Freitas[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260028

Resumo

Objetivo: Caracterizar e avaliar a fluência de leitura em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental que cursaram o 1º e 2º ano no ensino remoto, que diferenciou-se entre escolas públicas (predominantemente assíncrono) e escolas privadas (predominantemente síncrono); identificar o impacto dessa modalidade de ensino na fluência leitora; verificar o grau de fluência dos escolares e compará-lo entre os estudantes de escolas públicas e privadas, conforme a experiência do ensino remoto. **Método:** Analisou-se a fluência leitora de 77 escolares de 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas. Foram excluídos da pesquisa aqueles que não compareceram no dia da avaliação, que reprovaram nos anos anteriores, que apresentaram alterações de fala e/ou outros diagnósticos que podem interferir na aprendizagem. A leitura oral dos escolares foi gravada e cada componente da fluência (automaticidade, precisão e prosódia) foi analisado separadamente. **Resultados:** A defasagem na aprendizagem da leitura ocorre em ambas as redes escolares que adotaram o ensino remoto no período da pandemia, o que é evidenciado quando observa-se que nem metade dos participantes atingiu o número padrão de palavras lidas por minuto conforme a Política Nacional de Alfabetização - PNA. O desempenho da fluência leitora se mostrou estatisticamente inferior nos participantes das escolas públicas em relação às privadas. **Considerações:** O estudo sugere que a aprendizagem da fluência leitora, já deficitária antes da pandemia, pode ter sido impactada

Summary

Purpose: Characterize and evaluate reading fluency in children in the 4th year of Elementary School who attended the 1st and 2nd year in remote education, which differed between public schools (predominantly asynchronous) and private schools (predominantly synchronous); identify the impact of this teaching modality on reading fluency; verify the level of fluency of students and compare it between students from public and private schools, according to the experience of remote teaching. **Methods:** The reading fluency of 77 4th year elementary school students from public and private schools was analyzed. Those who did not attend the assessment day, who failed in previous years, who presented speech disorders and/or other diagnoses that could interfere with learning were excluded from the research. The students' oral reading was recorded and each component of fluency (automaticity, accuracy and prosody) was analyzed separately. **Results:** The gap in learning to read occurs in both school networks that adopted remote teaching during the pandemic period, which is evidenced when it is observed that not half of the participants reached the standard number of words read per minute according to the National Literacy Policy - PNA. Reading fluency performance was statistically lower in participants from public schools compared to private ones. **Considerations:** The study suggests that learning reading fluency, already

Trabalho realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Ana Paula Rigatti Scherer – Fonoaudióloga, Doutora em Letras; Professora Associada do Departamento de Odontologia Conservadora - Faculdade de Odontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. **2.** Flavia Soares Machado – Graduanda em Fonoaudiologia; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. **3.** Gabriela Castro Menezes de Freitas – Doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora no Curso de Especialização em Psicopedagogia da PUCRS, Porto Alegre, RS, Brasil.

negativamente com o ensino remoto, observando-se maior prejuízo em escolas públicas, evidenciando a necessidade de medidas de recuperação e prevenção de dificuldades na leitura.

Unitermos: Transtorno da Fluência. Leitura. Pandemias. Ensino. Aprendizagem.

lacking before the pandemic, may have been negatively impacted by remote teaching, with greater losses being observed in public schools, highlighting the need for measures to recover and prevent reading difficulties.

Keywords: Fluency Disorder. Reading. Pandemics. Teaching. Learning.

Introdução

A leitura é uma habilidade exclusiva da raça humana que reflete em diferentes esferas da nossa vida, como a acadêmica, a social, a profissional, entre outras, e é explicada na ciência por diferentes vieses. A Psicologia Cognitiva, por exemplo, explica a leitura através dos processos psicológicos envolvidos no reconhecimento e processamento das informações, como a atenção, a memória, a linguagem e o raciocínio. A neurociência, por sua vez, estuda a habilidade de leitura através dos processos neuronais envolvidos durante a prática leitora (Sargiani & Maluf, 2018). Em síntese, autores entendem a leitura como uma habilidade cognitiva complexa que se inicia no reconhecimento de palavras, passa pelo desenvolvimento da fluência e repercute no seu objetivo principal, a compreensão textual (Meggiato et al., 2021).

Recentemente as pesquisas têm evidenciado que há uma forte relação entre a fluência em leitura e a compreensão textual (Silva et al., 2022) e, apesar de não ser bem estabelecido na literatura se a leitura fluida é causa ou consequência da compreensão ou se essa relação é recíproca, a fluência vem recebendo o foco de muitos estudos devido à sua irrefutável importância no processo de leitura (Puliezi & Maluf, 2014). Também há controvérsias na ciência sobre a definição de fluência de leitura, no entanto, observa-se consenso entre autores no que diz respeito aos três componentes que se combinam no desenvolvimento da fluência: precisão (capacidade de decodificar as palavras corretamente), velocidade (velocidade com qual as palavras são decodificadas) e prosódia (expressão e ritmo apropriados à leitura). Assim, para ser considerado um leitor fluente, é necessário que a leitura seja realizada de maneira rápida, precisa e expressiva (Martins & Capellini, 2018).

A habilidade de ler não acontece de forma natural, mas sim através de um longo processo de aprendizagem. Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo oficial que define quais são as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver em cada etapa e modalidade, nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Entre 3º e o 5º ano de escolaridade, existem habilidades que já devem ter sido adquiridas para que a leitura em todos os campos de atuação seja desenvolvida adequadamente. Entre elas está a habilidade de ler e compreender textos curtos com bom nível de textualidade, silenciosamente e em voz alta, com autonomia e fluência (Brasil, 2017). Entretanto, apesar do que é determinado pela BNCC, em pesquisa da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), realizada em 2016 e exposta no documento oficial PNA (Política Nacional de Alfabetização) (Brasil, 2019), é evidenciado que mais de 54% de uma amostra de 2 milhões de escolares concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental apresentam desempenho insuficiente na proficiência de leitura.

A aprendizagem da leitura de crianças nessa etapa escolar, que já se mostrava deficitária antes da pandemia, ficou ainda mais problemática diante do cenário pandêmico que se instaurou no ano de 2020. Em função do isolamento social como alternativa para conter a disseminação do vírus de covid-19, as escolas precisaram adotar uma nova modalidade de ensino para que os alunos não ficassem sem aulas; o ensino remoto. A adoção dessa modalidade teve como objetivo amenizar os efeitos negativos do distanciamento (Todos pela Educação, 2020), no entanto, sem a interação presencial, surgiram diversas lacunas no momento da aprendizagem.

Apesar de todos os estudantes terem sido afetados por essa nova forma de aprendizagem, a discrepância entre a realidade do estudante da rede pública e da rede privada, que já era observada empiricamente na prática docente, se mostra ainda mais evidente. Enquanto na rede privada os alunos, em sua maioria, tinham acesso a aulas com ferramentas avançadas, professores capacitados e suporte familiar adequado, crianças que frequentavam a rede pública ingressaram no ensino remoto sem ferramentas tecnológicas básicas e sem condições de acessar e acompanhar aulas e atividades (Pacheco & Hubner, 2021). Além disso, em pesquisa recente realizada em escolas da cidade de Porto Alegre (RS) foi evidenciado que alunos de escolas públicas tiveram mais tempo de ensino remoto assíncrono, e apenas alguns momentos de atividades síncronas, em que menos de 40% da turma participava devido à dificuldade de acesso. Em contraponto, as escolas particulares apresentaram maior número de aulas síncronas, em que a participação dos alunos foi de 70% a 100%, sendo possível o acompanhamento de sua aprendizagem (Pellegrin et al., 2024).

Em virtude do agravo na defasagem da alfabetização nos anos escolares iniciais, especialmente no que diz respeito às escolas públicas, muitas crianças têm sido encaminhadas para atendimentos clínicos com fonoaudiólogos e psicopedagogos devido a dificuldades na leitura, como imprecisão na decodificação, lentidão, prosódia inapropriada e falta de compreensão. Essas dificuldades corroboram no baixo desempenho acadêmico, visto que a adequada compreensão de textos é crucial para a realização de todas as atividades no âmbito escolar, além de impactar na vida cotidiana e, futuramente, caso não haja uma intervenção adequada, na vida profissional e social.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é caracterizar e avaliar a fluência de leitura em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental que cursaram o 1º e o 2º ano no ensino remoto, o qual foi diferente em escolas públicas (predominantemente assíncrono) e escolas privadas (predominantemente síncrono). Esse estudo pretende identificar o impacto dessa modalidade de ensino na fluência leitora, verificar o grau de fluência dos escolares participantes e compará-lo entre os estudantes de escolas públicas e privadas conforme a experiência do ensino remoto.

Método

Trata-se de um estudo observacional e transversal, de caráter qualiquantitativo, realizado após aprovação no Comitê de Ética do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana sob o protocolo nº 6.289.989.

Como critério de inclusão para participar da pesquisa foi solicitado o Termo de Aceite assinado pelo responsável pelas escolas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos responsáveis dos escolares e o Termo de Assentimento assinado por cada participante no dia da coleta. Foram excluídos da pesquisa os escolares que reprovaram nos anos anteriores; que apresentassem alterações de fala, audição e/ou outros diagnósticos que podem interferir na aprendizagem, como dificuldades cognitivas.

O número de participantes foi determinado por conveniência. No total, foram selecionados para participar da pesquisa 88 escolares de 4º ano do Ensino Fundamental, sendo 48 de escolas da rede privada e 40 de escolas públicas. Desses participantes, 11 foram excluídos, resultando na amostra final de 77 participantes, a qual conta com 43 estudantes da rede privada e 34 da rede pública. Ambas as escolas participantes da pesquisa são pertencentes à cidade de Porto Alegre-RS.

Materiais e instrumentos

A coleta dos dados foi realizada por meio da gravação da leitura individual e em voz alta de um texto adequado ao ano escolar dos participantes, realizada na própria escola, em horário de aula, em uma sala concedida pela escola.

O texto utilizado para a avaliação da fluência foi o "Trecho da Lenda do Boitatá" (Anexo 1). O texto foi selecionado considerando-se a temática de interesse para a faixa etária, bem como a extensão do texto e número de palavras.

Para avaliar a fluência de leitura, foram analisados separadamente, por meio das gravações, os três aspectos que a compõem: a automaticidade, a precisão e a prosódia.

Análise da automaticidade

Na análise da automaticidade, ou seja, a velocidade de leitura do texto, foi contabilizado o número de palavras lidas por minuto. Assim, para determinar a taxa de automaticidade, foi calculado o número total de palavras lidas do texto multiplicado por 60 segundos e dividido pelo tempo total de leitura (em segundos).

Análise da precisão

A precisão ou acurácia foi determinada considerando-se o número de erros cometidos durante a leitura do texto. Foram considerados erros as ocorrências de omissões, inversões, acréscimos, trocas de letras ou sílabas. Autocorreções não foram contabilizadas como erro. Desta forma, calculou-se a taxa de acurácia através da seguinte fórmula: número de palavras lidas corretamente X 60 segundos dividido pelo tempo total de leitura (em segundos).

Análise da prosódia

A prosódia foi avaliada considerando-se seus quatro elementos, conforme visto em outros estudos sobre a fluência (Meggiato et al., 2021): a expressão e volume, o fraseamento (respeitar os limites da frase), a suavidade (leitura sem percalços) e o ritmo (se se aproxima do ritmo da conversação). Cada um destes aspectos prosódicos possui pontuação que varia de 1 a 4, somando-se, ao final, o máximo de 16 pontos e mínimo de 4 pontos para cada participante (Anexo 2). Considerando que a avaliação da prosódia é um tanto subjetiva, as gravações da leitura do texto pelos participantes foram analisadas atentamente, uma a uma, pela pesquisadora e por outras duas juízas para que o resultado fosse o mais fidedigno possível.

Procedimentos de análise estatística

Primeiramente os dados foram organizados em planilha Excel e, posteriormente, analisados com tratamento estatístico no Programa SPSS (*Statistical package for the Social Sciences*), versão 25. Foram calculadas as médias e desvio-padrão de cada componente da fluência (automaticidade, precisão e prosódia) de escolas públicas e privadas.

A distribuição de normalidade foi verificada pelo Teste de Kolmogorov-Smirnov. Para a comparação das médias de cada componente da fluência entre escolas públicas e privadas, foi utilizado o Teste T para amostras independentes. O nível de significância adotado foi de 5% (<0,05). Também foi verificado o tamanho de efeito por meio do cálculo do d Cohen.

Resultados

Os resultados encontrados após as análises dos dados estão dispostos em tabelas. As Tabelas 1 e 2 apresentam o desempenho de cada um dos participantes das escolas privadas e públicas, respectivamente.

As tabelas indicam o resultado de cada um dos três componentes da fluência em leitura: automaticidade, acurácia e prosódia, além do número de palavras lidas corretamente e o número de erros cometidos durante a leitura. Para cada componente listado na tabela foi calculada a média dos resultados.

Conforme consta na PNA (Política Nacional de Alfabetização), toma-se como padrão para o 4º ano do Ensino Fundamental o número de 100 palavras lidas por minuto (Brasil, 2019), no entanto, é possível observar que apenas 19 participantes da escolas privadas atingiram essa média (Tabela 1), totalizando em 44,18%. Nas escolas da rede pública, esse número foi ainda menor (Tabela 2), somente cinco dos participantes conseguiram ler 100 ou mais palavras por minuto, ou seja, apenas 14,70% destes.

O desempenho nos três componentes da fluência leitora também se mostrou inferior nos participantes das escolas públicas em relação aos de escolas privadas, o que se verifica na comparação das médias de cada componente da fluência (Tabela 3).

Tabela 1

Desempenho dos participantes de escolas privadas nos três componentes da fluência

Participantes	Palavras por minuto	Erros	Tempo (segundos)	Taxa de automaticidade	Taxa de acurácia	Prosódia (soma)
P1	11	11	113	105,66	99,82	16
P2	130*	4	95	125,68	123,15	14
P3	88	6	124	96,29	93,38	12
P4	121*	3	112	106,6	105	14
P5	74	17	140	85,28	78	14
P6	63	12	195	61,23	57,53	10
P7	97	6	135	88,44	85,77	15
P8	112*	2	104	114,8	113,65	16
P9	115*	7	116	102,93	99,31	11
P10	120*	11	105	113,71	107,42	16
P11	70	4	163	73,25	72,51	10
P12	110*	7	108	110,55	106,66	12
P13	107*	4	110	108,54	106,36	15
P14	68	20	199	60	53,96	12
P15	60	17	193	61,86	56,68	9
P16	39	10	313	38,14	36,23	6
P17	68	12	168	71,07	66,78	10
P18	98	6	129	92,55	89,76	15
P19	103*	4	107	111,58	109,34	15
P20	131*	2	92	129,78	128,47	15
P21	103*	3	117	102,05	100,51	14
P22	88	21	126	94,76	84,76	12
P23	66	11	160	74,62	70,5	10
P24	78	1	158	75,56	75,18	10
P25	108*	7	114	104,73	101,05	14
P26	115*	0	108	110,55	110,55	16
P27	75	8	155	77,03	73,93	10
P28	91	6	126	94,76	91,9	11
P29	113*	6	105	112,71	110,28	16
P30	114*	7	111	107,56	103,78	12
P31	71	11	165	72,36	68,33	10
P32	108*	5	113	105,66	103	11
P33	103*	1	117	102,05	101,53	11
P34	51	5	263	45,39	44,25	7
P35	100*	5	123	97,07	94,63	13
P36	93	5	120	99,5	97	13
P37	88	5	147	81,22	79,18	12
P38	67	3	200	59,7	58,8	9
P39	100*	2	118	101,18	100,16	12
P40	67	11	166	71,92	67,95	10
P41	91	5	127	94,01	91,65	12
P42	93	4	122	97,86	95,9	16
P43	108*	1	105	113,71	113,14	15

*Atingiram o padrão de 100 palavras por minuto, conforme consta na PNA (44,18% dos participantes)

Tabela 2

Desempenho dos participantes de escolas públicas nos três componentes da fluência

Participantes	Palavras por minutos	Erros	Tempo (segundos)	Taxa de automaticidade	Taxa de acurácia	Prosódia (soma)
P1	68	20	192	62,18	55,93	9
P2	55	8	230	51,91	49,82	7
P3	88	10	144	82,91	78,75	13
P4	88	25	141	84,68	74,04	10
P5	45	18	332	35,96	32,71	5
P6	52	8	256	46,64	44,76	7
P7	57	13	248	48,14	45	6
P8	91	6	73	163,56	158,63	12
P9	54	10	240	49,75	47,25	8
P10	28	41	510	23,41	18,58	4
P11	53	39	238	50,16	40,33	6
P12	62	9	196	60,91	58,16	9
P13	48	11	275	43,41	41,01	7
P14	57	19	171	69,82	63,15	8
P15	76	2	156	76,53	75,76	11
P16	104*	7	124	96,29	92,9	15
P17	60	8	227	52,59	50,48	8
P18	79	2	140	85,28	84,42	13
P19	91	9	145	82,34	78,62	12
P20	96	5	117	102,05	99,48	16
P21	117*	2	106	112,64	11,5	13
P22	97	3	120	99,5	98	12
P23	97	6	120	99,5	96,5	15
P24	84	17	140	85,28	78	9
P25	108*	5	163	73,25	71,41	13
P26	85	6	137	87,15	84,52	12
P27	101*	4	118	101,18	99,15	15
P28	70	7	185	64,54	62,27	12
P29	91	7	136	87,79	84,7	12
P30	125*	1	97	123,09	122,47	15
P31	82	8	140	85,28	81,85	12
P32	78	1	155	77,03	76,64	12
P33	71	3	157	76,05	74,9	12
P34	83	7	138	86,52	83,47	12

*Atingiram o padrão de 100 palavras por minuto, conforme consta na PNA (14,7% dos participantes)

Tabela 3

Médias e desvios padrão dos três aspectos da fluência e seus valores de significância estatística

Variável	Rede	Média±DP	Valor de *p*
Taxa de automaticidade	pública	77,27±27,49	0,026*
	privada	90,24±21,28	
Taxa de acurácia	pública	71,03±29,01	0,008*
	privada	87,34±21,62	
Prosódia	pública	10,64±3,18	0,023*
	privada	12,23±2,62	

Test-T Independente (p≤0,05) *Diferença estatisticamente significativa

Após a análise do Teste T de duas amostras independentes, verificou-se que a diferença das médias na fluência em leitura entre os participantes de escolas públicas e privadas foi estatisticamente significativa, com valor menor que 0,05. Além disso, verificando o tamanho dessa significância, o cálculo do d Cohen mostra-se de nível moderado, sendo essa significância relevante para o estudo. Na taxa de automaticidade, a diferença foi de 12,97 palavras lidas por minuto das médias entre pública e privada. A média da precisão nas escolas públicas também se mostrou inferior em relação às privadas, apresentando uma diferença de 16,31 palavras corretas. Da mesma forma, a prosódia também se mostrou com maior prejuízo aos participantes das escolas públicas, onde a diferença das pontuações foi de 1,59.

Discussão

O presente estudo buscou verificar o grau da fluência em leitura de escolares do 4º ano do Ensino Fundamental que se alfabetizaram por meio do ensino remoto durante o período de pandemia, identificando se a adoção dessa modalidade pode ter implicado em prejuízos na habilidade leitora.

O ensino sistemático da leitura inicia assim que a criança ingressa no Ensino Fundamental, quando já está bem estruturada a competência oral na língua materna, por volta dos 6 anos de idade (Teixeira & Azevedo, 2021). Após tomar consciência de que as palavras são constituídas por letras (grafemas) e que as letras possuem sons (fonemas), ocorre a compreensão da relação grafema-fonema, ou seja, a realização da decodificação das palavras (Landim & Flôres, 2018). Esse processo de aprendizagem da leitura decorre pelo 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, esperando-se que, ao final deste chamado Ciclo de Alfabetização, as habilidades iniciais de leitura já estejam consolidadas (Gonçalves & Silva, 2020). No entanto, em virtude do isolamento social para evitar a disseminação do vírus de covid-19, no ano de 2020 os estudantes que entraram no 1º ano escolar já foram inseridos na modalidade de ensino remoto, com diminuição do contato sistemático com o professor, o que pode ter causado ou acentuado a defasagem na aprendizagem da leitura de crianças que se alfabetizaram nesse período.

Se tratando de um tema ainda bastante recente, muitos estudos sobre os impactos do ensino remoto na alfabetização ainda estão em andamento, no entanto, já é possível encontrar na literatura pesquisas evidenciando a preocupação sobre o assunto (Suhr & Campos, 2023). Uma das questões levantadas sobre a situação do ensino durante a pandemia em pesquisas recentes, por exemplo, retrata o hiato temporal do início das atividades remotas entre as escolas públicas e privadas, pois enquanto faltava à rede pública informações, orientações e definições sobre quais estratégias pedagógicas deveriam ser adotadas, grande parte das escolas da rede privada buscaram soluções imediatas para amenizar os efeitos do distanciamento social no processo de aprendizagem (Peres & Oliven, 2023).

Os prejuízos na aprendizagem da leitura durante o período remoto se mostrou em ambas as redes, o que pode ser evidenciado quando se observa o número de palavras lidas por minuto pelos participantes da pesquisa. A maior parte dos participantes de ambas as escolas não atingiu o número padrão de palavras lidas por minuto conforme consta na PNA. Consoante o documento oficial, um dos parâmetros para o bom desempenho na leitura é o número de palavras lidas por minuto, sendo considerado 100 palavras o padrão para crianças de 4º ano do Ensino Fundamental, no entanto, nem metade do número de participantes atingiu essa média tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Sobretudo, os resultados dessa pesquisa evidenciam a disparidade de realidades entre escolas públicas e privadas no ensino remoto ao se avaliar a fluência em leitura dos participantes. A análise dos dados coletados mostra que os participantes de escolas privadas, onde as atividades durante o período de alfabetização foram realizadas, em sua maioria, de maneira síncrona, apresentaram desempenho superior estatisticamente significativo em todos os aspectos da fluência de leitura em relação àqueles que se alfabetizaram em escolas públicas, com atividades assíncronas.

Conforme exposto, observa-se que há relação importante entre a fluência em leitura e a compreensão textual, portanto, uma leitura não-fluente acarreta déficit na compreensão leitora, podendo promover inúmeros prejuízos a curto e a longo prazo ao sujeito, pois impacta negativamente não só nos aspectos educacionais, como também nos emocionais e sociais.

Dessa forma, observa-se um crescimento significativo de encaminhamentos de crianças com dificuldades na leitura para serviços de avaliação e atendimento clínico (Mazzarotto et al., 2016), entre eles, a busca por profissionais da Fonoaudiologia.

Observa-se que muitos desses encaminhamentos para atendimento clínico de crianças com dificuldades na leitura vêm acompanhados de suspeitas de transtornos de aprendizagem, TDAH, dislexia ou outras alterações cognitivas e comportamentais, relacionando a dificuldade na leitura a aspectos individuais das crianças, desconsiderando os determinantes sociais e culturais relacionados aos processos de ensino-aprendizagem do sistema educacional (Mazzarotto et al., 2016). Nesse sentido, os atendimentos clínicos fonoaudiológicos por dificuldades relacionadas à leitura podem sobrecarregar o sistema de saúde, muitas vezes deficiente na área de Fonoaudiologia. Dessa forma, é necessário pensar em soluções que possibilitem recuperar as defasagens observadas, além do trabalho preventivo que pode ocorrer ao longo do processo de alfabetização. Pensando nisso, o trabalho de remediação escolar em conjunto com a Fonoaudiologia Educacional pode contribuir para essa realidade.

Considerações

Ao verificar o grau de fluência leitora dos participantes do estudo, os resultados dessa pesquisa sugerem que essa habilidade foi impactada negativamente pelo ensino remoto para os que se alfabetizaram por meio dessa modalidade. Ademais, conclui-se que o desempenho na fluência de leitura foi pior nos participantes de escolas públicas, que tiveram menos tempo de momentos síncronos com os educadores, o que prejudicou a aprendizagem das habilidades iniciais da leitura. Assim, o estudo contribuiu para identificar que o ensino remoto teve consequências negativas na alfabetização, especialmente àqueles que tiveram maiores dificuldades tecnológicas, tanto para educadores quanto para estudantes. Apesar desse estudo ter sido realizado com uma amostra pequena, os resultados apontam para que outras pesquisas sobre o tema sejam realizadas, a fim de contemplar um panorama mais amplo sobre a situação da leitura nas escolas. Além disso, é urgente que se pense em estratégias para recuperar as defasagens, não esquecendo da importância de medidas de prevenção das dificuldades de leitura, nas quais o papel da Fonoaudiologia Educacional, em conjunto com a comunidade escolar, se faz fundamental.

Referências

Sargiani, R. A., & Maluf, M. R. (2018). Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. *Psicologia Escolar e Educacional*, *22*(3), 477-487. http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018033777

Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). Fluência em leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. *Cadernos de Pesquisa*, *51*, e07797. https://doi.org/10.1590/198053147797

Silva, C. C. R., Lima, T. O., Burmester, W. E., & Maluf, M. R. (2022). Fluência como componente da boa leitura: um estudo com universitários. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, *42*(103), 165-174.

Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, *19*(3), 467-475. http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712014019003009

Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2018). Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. *CoDAS*, *31*(1), e20170244. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244

Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase

Brasil. Ministério da Educação. (2019). *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização* (54 p.). MEC/ SEALF. https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf

Todos Pela Educação (2020). *Nota técnica: ensino à distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19*. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf

Pacheco, L. P., & Hübner, L. C. (2021). Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. *Signo*, *46*(85), 58-69. https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15672

Pellegrin, V., Scherer, A. P. R., Lehnen, C. S., Yates, D. B., Freitas, G. C. M. de, & Athayde, M. L. (2024). Análise do Processo de Alfabetização Durante o Ensino Remoto em Porto Alegre e Região Metropolitana. *Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas*, *25*(1), 116–123. https://doi.org/10.17921/2447-8733.2024v25n1p116-123

Teixeira, M. T., & Azevedo, A. F. de. (2021). Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização. *Letrônica*, *14*(2), e38792. https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38792

Landim, M. R. M., & Flôres, O. C. (2018). Aprendizagem da leitura: preditores emergentes na pré-escola. *A Cor das Letras*, *19*(3), 27-37. https://doi.org/10.13102/cl.v19i3.3482

Gonçalves, A. V., & Silva, C. (2020). Prática de intervenção fonológica associada à leitura nas dificuldades de aprendizagem. *Vértices*, *22*(2), 355-367. https://doi.org/10.19180/1809-2667.v22n22020p355-367

Suhr, I., & Campos, J. M. C. de. (2023). Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: o que dizem as produções acadêmicas. *Revista Brasileira de Alfabetização*, *19*, 1-15. https://doi.org/10.47249/rba2023632

Peres, F. C. L., & Oliven, R. G. (2023). De um lado, sobrecarga de trabalho; de outro, falta de concentração: a relação entre docentes e estudantes de escola pública e privada de Porto Alegre durante o ensino remoto emergencial na pandemia de Covid-19. *Anuário Antropológico*, *48*(3), 71-91. https://journals.openedition.org/aa/11434

Mazzarotto, I. H. E. K., Berberian, A. P., Massi, G., Cunha, J. T., Tonocchi, R., & Barbosa, A. P. B. (2016). Encaminhamentos escolares de crianças com dificuldades na escrita: uma análise da posição adotada pela família. *Revista CEFAC*, *18*(2), 408-416. https://doi.org/10.1590/1982-0216201618211615

ANEXOS

Anexo 1

Texto para o teste de fluência em leitura

Trecho da lenda do Boitatá

Há muito tempo, uma noite se prorrogou e parecia que nunca mais haveria luz do dia. Uma noites escura como breu, sem estrelas, sem barulho dos bichos da floresta, um grande silêncio

Os homens viviam dentro de casa, a comida começava a faltar, a lenha para manter o fogão aceso começava a faltar, os braseiros se apagando... era preciso poupar a lenha.

Naquela escuridão fechada era impossível, até para os mais experientes dos homens criados na floresta, conseguir caminhar por ela.

A noite seguia sem ir embora. Na escuridão não se ouvia nada, apenas um único canto ainda resistia. Era só o do Quero-Quero (espécie de Gavião) que às vezes cantava. Fora este pássaro, o silêncio predominava naquela noite sem fim.

Começou a chover muito, os campos foram sendo inundados, as lagoas não mais suportavam a capacidade de água e transbordaram inundando tudo. Apenas umas pequenas coroas (pequenas porções de areia que permaneceram no rio, semelhantes a uma ilha) restaram. Muitos animais foram morrendo.

E uma grande cobra que vivia em repouso despertou, com fome, e passou a se alimentar dos olhos dos animais mortos. A água foi baixando e a grande cobra foi comendo.

Anexo 2

Escala para análise da prosódia

AVALIAÇÃO DA PROSÓDIA

A) Expressão e volume

1. Lê palavras como se estivessem escritas fora de contexto (lê por lê). Esforça-se pouco para tentar aproximar a leitura da linguagem oral. Tende a ler em voz baixa.
2. Começa a fazer com que a leitura do texto se aproxime da linguagem oral em algumas áreas do texto, mas não em outras. O foco permanece, em grande parte, no pronunciando das palavras uma a uma. Ainda lê em voz baixa.
3. Faz com que a leitura do texto se aproxime da linguagem oral durante a maior parte do texto. Ocasionalmente desliza para uma leitura inexpressiva. O volume de voz é geralmente apropriado ao longo o texto.
4. Lê com boa expressão e entusiasmo ao longo de todo o texto. Varia de expressão e volume para coincidir com sua interpretação.

B) Fraseamento

1. Lê em tom monótono, com pouca noção dos limites das frases, frequentemente lê palavra por palavra.
2. Frequentemente lê como se as frases tivessem 2 ou 3 palavras, dando a impressão de uma leitura irregular, utilizando padrões de entonação inadequada no fim das sentenças.
3. Lê fazendo pausa no meio das sentenças para tomar fôlego e algumas falhas intermitentes; ênfase e entonação razoáveis.
4. Geralmente lê com bom fraseamento, principalmente em orações sentenças, dando devida atenção à expressão.

C) Suavidade

1. Faz pausas estendidas com frequência, hesitações, falsos começos, repetições e/ou múltiplas tentativas de leitura de um mesmo trecho/palavra.
2. Realiza Vários pontos imperfeitos no texto, onde faz pausas prolongadas e as hesitações são mais frequentes e perturbadoras.
3. Ocasionalmente, quebra o ritmo suave devido a dificuldades com palavras e/ou estruturas específicas.
4. Geralmente lê suavemente com algumas pausas, mas resolve suas dificuldades com as palavras e estruturas rapidamente, geralmente através de autocorreção.

D) Ritmo

1. Lê de forma lenta e laboriosa.
2. Lê com moderada lentidão
3. Lê com uma mistura desigual de ritmo rápido e lento.
4. Constantemente lê no ritmo de uma conversação; taxa de leitura adequada.

Correspondência
Ana Paula Rigatti Scherer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2492 - 2º andar – Porto Alegre, RS, Brasil – CEP90035-003
E-mail: rigatti.scherer@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO ORIGINAL

Artigo recebido: 25/9/2025
Aprovado: 17/11/2025

Proposta de diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" para escolares com déficits linguísticos

Proposal for pedagogical differentiation of the game "Developing Morphological Awareness" for students with language deficits

Rafael Rossi de Sousa[1]; Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260023

Resumo

Este artigo propõe a diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" para escolares com déficits linguísticos, visando promover o desenvolvimento da consciência morfológica, habilidade metalinguística essencial para a alfabetização e a ortografia. A partir de uma análise de conteúdo do material original e de uma revisão bibliográfica sobre consciência morfológica e déficits de linguagem, foram identificadas as necessidades específicas de crianças com dificuldades de aprendizagem e propostas adaptações no jogo para melhorar sua usabilidade e eficácia. O método incluiu a análise do jogo e a proposição de modificações baseadas em evidências científicas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As diferenciações pedagógicas sugeridas incluem a simplificação das regras, a inclusão de suportes visuais e a introdução de atividades complementares, organizadas em níveis de dificuldade (Explorador, Conquistador e Aventureiro). Os resultados indicam que as adaptações podem facilitar o desenvolvimento da consciência morfológica em crianças com déficits linguísticos, contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem. Conclui-se que a diferenciação pedagógica de materiais já existentes é uma estratégia viável e eficaz para promover a inclusão educacional e o sucesso acadêmico de alunos com necessidades específicas.

Unitermos: Consciência Morfológica. Habilidades Metalinguísticas. Déficits Linguísticos. Diferenciação Pedagógica. Adaptação Pedagógica. Materiais Pedagógicos.

Summary

This article proposes the pedagogical differentiation of the game "Developing Morphological Awareness" for schoolchildren with language deficits, aiming to promote the development of morphological awareness, a metalinguistic skill essential for literacy and spelling. Based on a content analysis of the original material and a literature review on morphological awareness and language deficits, the specific needs of children with learning difficulties were identified, and adaptations to the game were proposed to improve its usability and effectiveness. The method included the analysis of the game, a literature review, and the proposition of modifications based on scientific evidence, such as the Universal Design for Learning (UDL). The suggested adaptations include simplifying the rules, adding visual supports, and introducing complementary activities, organized into difficulty levels (Explorer, Conqueror, and Adventurer). The results indicate that the adaptations can facilitate the development of morphological awareness in children with language deficits, contributing to overcoming learning difficulties. It is concluded that the pedagogical differentiation of existing materials is a viable and effective strategy for promoting educational inclusion and academic success for students with specific needs.

Keywords: Morphological Awareness. Metalinguistic Skills. Language Deficits. Pedagogical Differentiation. Pedagogical Adaptation. Pedagogical Materials.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Rafael Rossi de Sousa – Doutorando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **2.** Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota – Professora Titular, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil; Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, RJ, Brasil.

Introdução

A educação inclusiva tem sido um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com déficits linguísticos (Florian & Beaton, 2018; UNESCO, 2020). No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), aproximadamente 5% das crianças em idade escolar apresentam algum tipo de déficit linguístico.

Esses déficits, caracterizados por dificuldades na compreensão e produção da linguagem, impactam significativamente o processo de alfabetização e o desempenho acadêmico dessas crianças. Os déficits de linguagem são condições que afetam significativamente a aquisição, o desenvolvimento e a compreensão da linguagem, estando frequentemente associados a transtornos do desenvolvimento, como dislexia, transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 2022), os déficits linguísticos podem se manifestar em diferentes áreas da linguagem, incluindo fonologia (dificuldades com os sons da fala), morfologia (dificuldades na formação de palavras), sintaxe (dificuldades com a estrutura das frases), semântica (dificuldades com o significado das palavras) e pragmática (dificuldades com o uso da linguagem em contextos sociais). Essas dificuldades podem representar obstáculos significativos para o acesso e o sucesso escolar, especialmente em fases críticas como a alfabetização, requerendo suportes em vários aspectos do ensino da linguagem, como a metalinguagem.

A consciência metalinguística, definida como a capacidade de refletir intencionalmente sobre aspectos da língua (Gombert, 1992), tem sido apontada como uma ferramenta poderosa para superar déficits de linguagem. Dentre as habilidades metalinguísticas, a consciência morfológica, capacidade de refletir e manipular os morfemas, as menores unidades de significado da língua (Carlisle, 1995), tem recebido atenção especial devido ao seu papel no desenvolvimento da leitura e da escrita. Estudos têm demonstrado que a consciência morfológica está fortemente correlacionada com o sucesso na alfabetização e na ortografia, tanto em línguas transparentes quanto opacas (Deacon & Levesque, 2024; Guimarães, 2022; Mota, 2008, 2009; Mota et al., 2008).

Em crianças com déficits de linguagem, a consciência morfológica pode ser particularmente benéfica. Por exemplo, Bishop et al. (2014) destacam que intervenções focadas em habilidades metalinguísticas, incluindo a consciência morfológica, podem melhorar significativamente o desempenho em leitura e escrita em crianças com transtornos de linguagem. Da mesma forma, Apel e Henbest (2020) argumentam que a consciência morfológica é uma habilidade crítica para a superação de dificuldades de aprendizagem, especialmente em crianças com dislexia e outros transtornos de leitura.

Mendes e Kirby (2024) realizaram uma intervenção de 20 horas com 24 crianças disléxicas canadenses com idades de 10 a 12 anos, focada no desenvolvimento da consciência morfológica em crianças com dislexia, especificamente em suas habilidades de leitura e escrita. A intervenção visava ensinar as crianças a compreenderem e manipular morfemas (as menores unidades de significado nas palavras) para melhorar a decodificação, análise morfológica e ortografia. Os autores também buscaram verificar se os ganhos obtidos com a intervenção se transfeririam para medidas padronizadas de leitura e escrita.

As atividades da intervenção contaram com conceitos básicos de morfologia, decodificação morfológica, análise morfológica, regras de ortografia, bases gregas e latinas e aplicações práticas. Como resultados, o grupo experimental mostrou ganhos significativamente maiores do que o grupo controle em medidas de consciência morfológica, decodificação morfológica, análise morfológica e ortografia morfológica. Os ganhos foram observados tanto para palavras ensinadas durante a intervenção quanto para palavras não ensinadas, indicando que as crianças conseguiram transferir as habilidades aprendidas para novas palavras.

Apesar da amostra pequena do estudo, Mendes e Kirby (2024) destacam que a morfologia pode ser

uma vantagem relativa para crianças com dislexia, permitindo que elas compensem, em parte, suas dificuldades fonológicas. Com isso, ponderam que a instrução morfológica pode ser mais eficaz do que a instrução fonológica para algumas crianças, pois a morfologia está mais diretamente ligada ao significado das palavras, o que pode facilitar a compreensão.

Em outra intervenção, McLeod e Apel (2015), buscaram avaliar os efeitos de uma intervenção de consciência morfológica em um aluno de 6 anos com histórico de distúrbios de fala e linguagem e dificuldades de leitura. A intervenção visava aumentar a consciência do aluno sobre afixos (prefixos e sufixos) e as relações de significado entre palavras base e suas formas flexionadas ou derivadas. Os autores também buscaram verificar se a intervenção levaria a melhorias nas habilidades de leitura do aluno.

O aluno já vinha sendo submetido a intervenções fonoaudiológicas havia três anos, pois apresentava dificuldades significativas em articulação e fonologia desde os 3 anos de idade, além de atrasos na linguagem receptiva e expressiva. Ele também demonstrava dificuldades em tarefas de decodificação e leitura, como omitir sons finais ao ler (por exemplo, marcadores de plural e passado). No pré-teste do estudo, o aluno apresentou desempenho abaixo do esperado em medidas de consciência morfológica e leitura, consistentes com seu diagnóstico de distúrbios de fala e linguagem.

A intervenção durou 7 semanas, com sessões de 35 minutos, realizadas de 3 a 4 vezes por semana, totalizando 25 sessões. O foco de trabalho foi no ensino de consciência morfológica, incluindo identificação de afixos, relações entre palavras, atividades práticas envolvendo leitura de histórias e revisão.

No pós-teste, demonstrou ganhos clinicamente relevantes em todas as três medidas de consciência morfológica: Tarefa de Identificação de Afixos – melhora de 4500% (saltando de 1 para 46 pontos); Tarefa de Relacionamento de Palavras – melhora de 66% (saltando de 9 para 15 pontos) e Tarefa de Criação de Palavras – melhora de 21% (saltou de 48 para 58 pontos). Houve também melhora significativa na leitura de palavras (*sight words*), mas não clinicamente relevantes nas áreas de leitura de pseudo palavras e compreensão leitora.

O estudo de Gellert et al. (2020) investigou os efeitos de uma intervenção morfológica em estudantes do 5º ano com vocabulário limitado, visando melhorar a compreensão leitora e o conhecimento de palavras. A amostra incluiu 332 alunos dinamarqueses, divididos em três grupos: intervenção morfológica, intervenção baseada em contexto e grupo controle. Os resultados mostraram efeitos significativos no curto prazo, com melhoria na segmentação e explicação de palavras ensinadas e não ensinadas contendo morfemas conhecidos. Efeitos de médio a grande porte persistiram após 10 meses, especialmente para palavras ensinadas e de transferência. No entanto, o treinamento teve impacto limitado na compreensão leitora geral, sugerindo que a consciência morfológica beneficia principalmente o processamento de palavras, mas não necessariamente habilidades de leitura mais amplas.

McLeod e Apel (2015) destacam que a consciência morfológica é uma habilidade crucial para o desenvolvimento da leitura e escrita, especialmente para crianças com distúrbios de fala e linguagem. Para os autores, a intervenção em consciência morfológica pode ajudar crianças com dificuldades de linguagem a compensar suas deficiências fonológicas, fornecendo uma base sólida para a leitura e escrita. Além disso, a capacidade de reconhecer e manipular morfemas (prefixos, sufixos e palavras base) pode facilitar a decodificação de palavras complexas e a compreensão de textos. A intervenção foi eficaz em um curto período (7 semanas), sugerindo que mesmo intervenções breves podem ter um impacto significativo.

Em contextos de sala de aula, estudos também mostram eficácia desta habilidade para a aprendizagem. O estudo de Guimarães et al. (2025) investigou os efeitos de um treinamento em consciência morfológica na leitura e ortografia de crianças falantes de português no 3º ano do Ensino Fundamental. A intervenção, realizada em 19 sessões com 17 alunos, focou no ensino de morfemas derivacionais e

flexionais, tanto na modalidade oral quanto escrita. Os resultados demonstraram melhoras significativas na consciência morfológica e na ortografia de palavras morfologicamente complexas, mas não foram observados efeitos significativos na leitura em nível de palavra ou na ortografia geral. Os achados sugerem que o treinamento morfológico tem impactos específicos, sendo particularmente útil para a escrita de palavras complexas, que são frequentes em textos escritos. O estudo destaca a importância de incluir instrução morfológica no currículo escolar, mesmo em línguas com ortografias relativamente transparentes, como o português.

Por sua vez, Sousa e Mota (2025a) examinaram os efeitos de um programa de intervenção em consciência morfológica na ortografia e leitura de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro. A intervenção, composta por 12 sessões, enfocou morfemas com grafias ambíguas, como -esa/-eza e -il/-iu. Os resultados indicaram melhoras significativas na ortografia de palavras morfologicamente complexas e em palavras com regras contextuais. Os autores sugerem que, em línguas como o português, a consciência morfológica pode ser mais relevante para a ortografia do que para a leitura, devido à estabilidade ortográfica dos morfemas. O estudo reforça a utilidade de intervenções morfológicas em contextos educacionais desafiadores, destacando sua viabilidade e baixo custo.

Kirby et al. (2025) investigaram os efeitos da consciência fonológica, velocidade de nomeação e consciência morfológica nas habilidades de leitura (precisão, velocidade e compreensão) em 126 crianças canadenses falantes de inglês, acompanhadas do 3º ao 5º ano. O estudo longitudinal utilizou medidas padronizadas em leitura de palavras, compreensão textual, velocidade de leitura e tarefas específicas para consciência morfológica e fonológica. Os resultados, analisados por regressão hierárquica, mostraram que todos os três preditores contribuíram significativamente para a leitura, mesmo após controle de habilidades verbais e não verbais. A consciência morfológica destacou-se como preditora forte da compreensão leitora, enquanto a velocidade de nomeação influenciou principalmente a fluência. O estudo aponta que mudanças nas trajetórias dessas habilidades (especialmente a morfológica) entre os anos predisseram ganhos adicionais na leitura, sugerindo que intervenções pós-3º ano podem ser benéficas para a aprendizagem da leitura.

Observa-se que estudos sobre consciência morfológica, em diferentes perfis linguísticos, são conduzidos em múltiplos contextos e países ao longo dos anos. Contudo, reflexões sobre materiais didáticos são quase inexistentes e devem ser considerados como forma de acesso e inclusão aos conteúdos de ensino e aprendizagem.

Embora saiba-se que a especificidade da incidência dos déficits linguísticos são particulares a cada sujeito, não podemos nos abster de pensar em propostas que diferenciem materiais já produzidos a partir de evidências científicas. A diferenciação pedagógica é, segundo Tomlinson (2014), "o processo de modificar o ensino para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que cada um tenha a oportunidade de aprender de maneira significativa e eficaz" (p. 15). Essa abordagem envolve a adaptação de conteúdos, processos e produtos de aprendizagem, de modo a promover a inclusão e o sucesso acadêmico de todos os estudantes.

No contexto brasileiro, Sousa e Mota (2025b) identificaram uma escassez de pesquisas e, sobretudo, materiais pedagógicos focados no desenvolvimento da consciência morfológica. Essa lacuna é preocupante, dado o potencial dessa habilidade para promover a inclusão educacional e o sucesso acadêmico já relatados anteriormente na literatura.

Com base nos resultados de intervenções na área da consciência morfológica para a aprendizagem e a escassez de estudos e materiais em contexto nacional a respeito do desenvolvimento desta habilidade, propomos estratégias de diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica", originalmente desenvolvido para crianças em processo de aquisição ortográfica, adaptando-o para atender às necessidades específicas de escolares com déficits linguísticos. O objetivo principal do artigo é apresentar uma proposta de diferenciação pedagógica baseada em evidências científicas, que

possa ser utilizada por educadores e terapeutas para promover o desenvolvimento da consciência morfológica nessa população. Além disso, busca-se contribuir para a discussão sobre a importância da diferenciação pedagógica como estratégia para a inclusão educacional.

Método

Este estudo adotou uma abordagem descritiva, com foco na análise de conteúdo e na revisão bibliográfica (Bardin, 2016; Gil, 2019). O processo de diferenciação pedagógica do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" foi realizado em duas etapas: (1) análise do material original, e (2) proposição de adaptações baseadas nas evidências científicas identificadas.

Análise do material original

O jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" foi analisado inicialmente em termos de objetivos, composição, conteúdo e usabilidade. A análise dos objetivos buscou compreender as finalidades pedagógicas do jogo, com foco no desenvolvimento da consciência morfológica e na sistematização de regras ortográficas. Em relação à composição, foram examinados os componentes do jogo, como o número de cartas, a organização das atividades e a estrutura geral do material. O conteúdo foi avaliado com base nos tipos de atividades propostas, incluindo a segmentação e combinação de morfemas, a exploração de sufixos e a aplicação de regras ortográficas. Por fim, a usabilidade foi analisada considerando a clareza das instruções, a acessibilidade do material e a adequação ao público-alvo.

O foco posterior da análise consistiu na identificação de possíveis barreiras para crianças com déficits de linguagem. Para isso, foram considerados aspectos como a complexidade das regras, a presença ou ausência de suportes visuais e a intensidade das tarefas propostas. A análise buscou identificar pontos que poderiam representar desafios para crianças com dificuldades de processamento auditivo, visual ou cognitivo, bem como para aquelas com comorbidades como dislexia, TDAH ou transtornos do espectro autista (TEA).

Proposição de diferenciação pedagógica

Com base na análise do material original e na revisão da literatura, as adaptações no jogo foram planejadas como parte de uma abordagem de diferenciação pedagógica, incluindo a simplificação de regras, a inclusão de suportes visuais e a introdução de atividades complementares para reforçar o aprendizado. As adaptações foram organizadas em quadros, que apresentam as mudanças, as modificações sugeridas e a aplicabilidade do material adaptado. Em seguida, apresentam-se as justificativas em relação à adoção das medidas de reorganização do material.

Resultados

O processo de diferenciação do jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" foi realizado com base em uma análise detalhada do material original e na revisão de literatura sobre consciência morfológica e déficits de linguagem. A seguir, descrevemos as etapas do processo de adaptação, as modificações propostas e as justificativas teóricas que embasaram cada decisão.

Análise do material original

O jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" é um baralho composto por 50 cartas que apresentam atividades de segmentação e combinação de morfemas, com foco nos sufixos -eza/-esa, -il/-iu e -am/-ão. O material foi desenvolvido para crianças que já dominam o sistema alfabético e tem como objetivo principal "apresentar e sistematizar as regras morfológicas de pares ambíguos, facilitando a aprendizagem da norma ortográfica por meio da consciência morfológica" (Sousa & Mota, 2023, p. 6). O Quadro 1 destaca conteúdos e tipos de atividades empregadas no baralho.

A análise do material original identificou que, embora o jogo apresente potencial pedagógico relevante para escolares em processo de aprendizagem ortográfica (Sousa, 2023), alguns outros aspectos podem representar barreiras para crianças com déficits linguísticos. Entre os principais elementos observados destacam-se a complexidade de

Quadro 1

Caracterização de conteúdo do recurso pedagógico "Desenvolvendo a Consciência Morfológica"

Conteúdo/ Sufixos	Quantidade de Cartas	Tipos de atividades comuns empregadas
-eza/ -esa	22	Soletração, aplicação em frases, explicitação e evocação de regras ortográficas com base na morfologia, analogias, completar sentenças.
-il/ -iu	14	
-am/ -ão	14	

Elaboração própria

determinadas instruções, a ausência de suportes visuais mediadores e a elevada demanda atencional exigida em algumas atividades.

No que se refere à complexidade das regras, verificou-se que parte das instruções exige níveis relativamente elevados de processamento linguístico e compreensão verbal. Crianças com alterações na linguagem receptiva, dificuldades de processamento auditivo ou limitações na memória de trabalho verbal podem apresentar dificuldades para compreender comandos extensos ou abstrações metalinguísticas sem mediação adicional. Tal aspecto é particularmente relevante em escolares com transtornos do desenvolvimento da linguagem, dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (ASHA, 2022; Rotta & Riesgo, 2006).

Outro ponto observado refere-se à ausência de suportes visuais que auxiliem na compreensão das atividades. O material original não utiliza imagens, códigos cromáticos ou pistas gráficas para destacar regularidades morfológicas, o que pode dificultar a identificação dos padrões linguísticos trabalhados, especialmente em crianças com déficits atencionais ou dificuldades no processamento visual. Estudos na área das intervenções metalinguísticas indicam que recursos multimodais podem favorecer significativamente a aprendizagem de regras ortográficas e morfológicas, sobretudo, em alunos com dificuldades de aprendizagem (Apel & Henbest, 2020; Collins et al., 2020).

Além disso, observou-se que determinadas tarefas demandam esforço cognitivo sustentado, envolvendo simultaneamente evocação lexical, processamento ortográfico, reflexão morfológica e atenção contínua. Embora tais exigências sejam compatíveis com os objetivos pedagógicos do recurso, podem representar obstáculos para escolares com déficits linguísticos associados a alterações executivas, dificuldades atencionais ou fadiga cognitiva. Nesses casos, a ausência de escalonamento progressivo das atividades pode comprometer o engajamento e a permanência dos estudantes na tarefa.

Diante dessas observações, compreendeu-se a necessidade de propor medidas de diferenciação pedagógica que preservassem os objetivos centrais do jogo, mas reduzissem possíveis barreiras de acesso e participação, ampliando suas possibilidades de utilização em contextos inclusivos.

Proposta de diferenciação pedagógica

Com base na análise do material original e na revisão da literatura, foram propostas adaptações no jogo. As adaptações propostas para o jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" visam atender às necessidades específicas de crianças com déficits de linguagem, promovendo o desenvolvimento dessa habilidade de forma lúdica e acessível. A simplificação das regras e a inclusão de suportes visuais são estratégias que podem facilitar a participação dessas crianças no jogo, enquanto as atividades complementares podem reforçar o aprendizado e a retenção dos conceitos.

Dadas as possibilidades de diferenciação deste material e o âmbito de aplicação sugeridos originalmente, levam-se em consideração dois aspectos: alunos com dificuldades pouco expressivas na linguagem escrita e alunos com dificuldades expressivas na linguagem escrita. Tais categorizações são interpretadas a partir de Capellini et al. (2010), que discutem a variação dos problemas de escrita em crianças com transtornos de aprendizagem.

Para as dificuldades pouco expressivas na linguagem escrita, considera-se os alunos que não possuam concorrência de déficits visuais. Para estes, a organização e intensificação de tarefas junto ao processo de mediação pode auxiliar com efeito na condução e sucesso nas propostas. Uma alternativa para estes casos é o agrupamento por tipo de tarefa. Propomos para este público a exploração cada par sufixal, com escalonamento por níveis (e.g., explorador, conquistador e aventureiro), nos quais verifica-se a 'hierarquia' de aprendizagem demonstrada intencionalmente em cada nível.

As adaptações propostas foram organizadas em três níveis de dificuldade, conforme descrito no Quadro 2. Propomos os termos 'Explorador', 'Conquistador' e 'Aventureiro' em substituição a termos como 'Básico', 'Iniciante' e 'Avançado', justamente para que se propicie uma cultura lúdica e ofereça mais subsídios nos meandros das adaptações aos profissionais que a ela recorrerem.

Ao analisarmos quadros mais expressivos de dificuldades na linguagem escrita, torna-se necessário considerar escolares que apresentam transtornos como disortografia, dislexia e outras comorbidades associadas ao processamento linguístico e executivo. Nesses casos, as dificuldades frequentemente extrapolam aspectos pontuais da ortografia, envolvendo alterações relacionadas ao processamento fonológico, memória de trabalho verbal, automatização da leitura e escrita, monitoramento metalinguístico e manutenção atencional (Shaywitz, 2003; Rotta & Riesgo, 2006). Tais condições podem impactar diretamente a capacidade dos estudantes de compreender regras morfológicas abstratas, manter-se engajados em tarefas extensas e realizar manipulações linguísticas sem apoio mediativo adicional.

Quadro 2

Proposta de adaptação do recurso para dificuldades pouco expressivas na linguagem escrita

Sufixos -esa/ -eza	Sufixos -il/ -iu	Sufixos -am/ -ão
Nível I- Explorador Objetivo: Compreender a diferença básica entre -esa e -eza.	***Nível I- Explorador*** Objetivo: Compreender o uso de -il (adjetivos) e -iu (verbos no passado).	***Nível I- Explorador*** Objetivo: Distinguir verbos no passado (-am) e no futuro (-ão).
1ª tarefa: Apresentação de quando usar cada regra. (Cartas: 1 e 7). *2ª tarefa:* Aplicação das palavras em frases. (Cartas: 11 e 24).	*1ª tarefa:* Introdução aos sufixos -il e -iu. (Cartas: 3 e 35). *2ª tarefa:* Aplicação prática em frase. (Cartas 38 e 40).	*1ª tarefa:* Introdução no uso de -am e -ão. (Cartas: 2, 25 e 26). *2ª tarefa:* Completar frases com verbos no passado e no futuro. (Carta: 28 e 29).
Nível II- Conquistador Objetivo: Aplicar as regras -esa e -eza em contextos mais complexos.	***Nível II- Conquistador*** Objetivo: Aplicar os sufixos em frases cotidianas.	***Nível II- Conquistador*** Objetivo: Aplicar verbos em diferentes contextos.
1ª tarefa: Aplicar as regras em frases utilizando substantivos abstratos e adjetivos pátrios. (Cartas: 4, 5, 6, 12, 8, 13 e 14). *2ª tarefa:* Trabalhar nacionalidades e palavras abstratas. (Cartas: 9, 17, 10, 15, 16 e 18).	*1ª tarefa:* Analogia de palavras. (Cartas 45, 36, 39 e 46). *2ª tarefa:* Completar e analisar frases. (Cartas 37 e 41).	*1ª tarefa:* Conjugar verbos em diferentes frases, com atenção aos marcadores textuais. (Cartas: 30, 48 e 50). *2ª tarefa:* Completar e analisar frases. (Cartas: 27 e 49).
Nível III- Aventureiro Objetivo: Aplicar as regras -esa e -eza em contextos criativos.	***Nível III- Aventureiro*** Objetivo: Aplicar os sufixos -il/ -iu em contextos criativos.	***Nível III- Aventureiro*** Objetivo: Conjugar e soletrar verbos com os sufixos -am e -ão.
1ª tarefa: Produzir frases completas e soletrar palavras com -esa e -eza. (Cartas: 19, 20 e 23). *2ª tarefa:* Aplicar na prática e soletrar palavras. (Cartas: 21 e 22).	*1ª tarefa:* Soletrar palavras e formar frases complexas. (Cartas: 42 e 43). *2ª tarefa:* Soletrar palavras e formar frases complexas. (Cartas: 44 e 47).	*1ª tarefa:* Soletrar verbos no futuro e no passado. (Cartas: 31 e 34). *2ª tarefa:* Completar frases e soletrar palavras. (Cartas 32 e 33).

Elaboração própria

Diferentemente dos escolares com dificuldades menos expressivas, nos quais a reorganização gradual das tarefas pode ser suficiente para favorecer a aprendizagem, alunos com comprometimentos mais acentuados podem demandar níveis mais intensivos de suporte pedagógico e suplementação de recursos. Nesse contexto, optou-se pela manutenção da estrutura central das atividades propostas no Quadro 2, porém associada à introdução de elementos facilitadores adicionais (Quadro 3), capazes de reduzir demandas cognitivas excessivas e ampliar as possibilidades de acesso às tarefas metalinguísticas.

As suplementações sugeridas envolveram principalmente recursos visuais, táteis e sintáticos, tais como letras móveis, cartões ilustrados, pistas gráficas, frases contextualizadas e estratégias de evocação assistida de regras morfológicas. A literatura aponta que abordagens multissensoriais podem favorecer significativamente a aprendizagem de escolares com transtornos de aprendizagem, especialmente aqueles com alterações no processamento fonológico e ortográfico (Fallon & Katz, 2020; McLeod & Apel, 2015). Além disso, a contextualização sintática das atividades pode auxiliar na estabilização das relações entre forma, significado e uso funcional dos morfemas, reduzindo níveis de abstração linguística frequentemente observados como barreiras nesses estudantes.

Justificativas sobre as medidas de diferenciação pedagógica propostas

As diferenciações pedagógicas propostas nos Quadros 2 e 3 foram organizadas a partir da articulação entre evidências empíricas da literatura sobre consciência morfológica, pressupostos da diferenciação pedagógica e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). As modificações sugeridas buscaram reduzir barreiras cognitivas, linguísticas e atencionais frequentemente observadas em escolares com déficits de linguagem, mantendo os objetivos centrais do recurso original.

A simplificação das regras e a organização gradual das tarefas em níveis de complexidade ("Explorador", "Conquistador" e "Aventureiro") fundamentam-se no princípio de progressão assistida do ensino, associado às propostas de diferenciação pedagógica descritas por Tomlinson (2014). Segundo a autora, a diferenciação pressupõe a adaptação do processo de ensino às condições de aprendizagem dos estudantes, considerando suas necessidades, ritmos e possibilidades de desenvolvimento. Nesse contexto, o escalonamento das atividades permite que os alunos avancem gradualmente na complexidade das tarefas morfológicas, reduzindo sobrecarga cognitiva e favorecendo experiências de sucesso durante a aprendizagem.

Além disso, tal organização dialoga diretamente com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2011), especialmente no

Quadro 3

Recursos adicionais devido a complexidades dos déficits de linguagem

Tipo de atividade das cartas	Possíveis recursos adicionais
Soletração	Cartões que ilustram as imagens a serem soletradas. Letras móveis (e.g., embaralhadas, já delimitadas).
Construção de frases	Uso de estratégias sintáticas como recurso para ajudar entender as regras ortográficas com base na morfologia. Frases para completar com as palavras trabalhadas.
Explicitação e evocação de regras	Deixar as cartas-dica (1, 2 e 3) à disposição. Elaboração de cartazes e/ou livros de regras.
Analogias	Utilizar recursos visuais para mostrar as semelhanças (e.g., recursos escritos e imagens associadas). Exemplos concretos para associação.
Completar sentenças	Estratégias sintáticas, como oferecer duas ou três palavras para serem encaixadas na frase, sendo uma correta e duas 'intrusas'.

Elaboração própria

que se refere à oferta de múltiplos meios de engajamento e representação. Crianças com déficits linguísticos frequentemente apresentam dificuldades relacionadas ao processamento de instruções extensas, manutenção da atenção, memória de trabalho verbal e monitoramento metalinguístico (ASHA, 2022; Rotta & Riesgo, 2006). Assim, a fragmentação das tarefas em etapas menores pode favorecer a compreensão das regras morfológicas e ampliar as possibilidades de participação ativa dos estudantes.

A inclusão de suportes visuais, como imagens, destaques gráficos e associações visuais entre palavras, fundamenta-se em estudos que apontam a relevância de estratégias multimodais para crianças com transtornos de linguagem e dificuldades de aprendizagem (Apel & Henbest, 2020; Collins et al., 2020). Recursos visuais auxiliam na mediação do significado das palavras e na estabilização de representações linguísticas, especialmente em alunos que apresentam déficits no processamento fonológico ou limitações na memória verbal. Em crianças com dislexia, por exemplo, o suporte visual pode funcionar como estratégia compensatória, permitindo maior acesso ao conteúdo linguístico mesmo diante de dificuldades na decodificação.

Do mesmo modo, a utilização de recursos táteis e manipuláveis, como letras móveis e cartões ilustrados, está relacionada às evidências favoráveis às abordagens multissensoriais no ensino da linguagem escrita (Shaywitz, 2003; Fallon & Katz, 2020). A manipulação concreta de morfemas pode favorecer a percepção das regularidades linguísticas e ampliar a consciência das relações entre forma e significado das palavras. Em atividades envolvendo pares morfológicos ambíguos, como -esa/-eza ou -am/-ão, o apoio manipulativo contribui para reduzir abstrações excessivas, tornando os padrões ortográficos mais observáveis e acessíveis aos estudantes.

As atividades complementares propostas, como soletração orientada, formação de frases e evocação de regras, também foram organizadas com base em estudos que demonstram os benefícios da prática contextualizada para o desenvolvimento da consciência morfológica (Mota, 2009; Guimarães et al., 2025). A literatura aponta que intervenções eficazes em morfologia não devem restringir-se à memorização mecânica de regras, mas envolver aplicações funcionais da linguagem em diferentes contextos. Assim, ao construir frases, comparar palavras e refletir sobre transformações morfológicas, os estudantes passam a compreender não apenas a grafia das palavras, mas também suas relações semânticas e sintáticas.

A utilização de estratégias sintáticas, como frases lacunadas e palavras "intrusas", também possui fundamentação relevante. Essas estratégias auxiliam na contextualização do uso morfológico e permitem que os estudantes mobilizem simultaneamente conhecimentos gramaticais, semânticos e ortográficos. Para crianças com déficits de linguagem, especialmente aquelas com alterações morfossintáticas, a contextualização pode favorecer a compreensão das funções exercidas pelos morfemas nas palavras e nas frases, ampliando o processamento linguístico global.

Importa destacar que as adaptações propostas não possuem caráter prescritivo ou universal. Pelo contrário, partem do pressuposto de que os déficits linguísticos apresentam manifestações heterogêneas, variando conforme o perfil cognitivo, linguístico e educacional de cada estudante. Nesse sentido, as proposições realizadas devem ser compreendidas como possibilidades de reorganização pedagógica fundamentadas cientificamente, cuja implementação requer avaliação individualizada, acompanhamento contínuo e mediação docente qualificada.

Sob essa perspectiva, a diferenciação pedagógica deixa de ser compreendida apenas como simplificação de atividades e passa a assumir um papel de reorganização intencional das condições de ensino, visando garantir acesso, participação e aprendizagem significativa. As adaptações propostas neste estudo buscam justamente contribuir para esse movimento, oferecendo subsídios para que recursos estruturados já existentes possam ser utilizados de maneira mais inclusiva e responsiva às necessidades dos escolares com déficits linguísticos.

Discussão

O objetivo deste artigo foi apresentar uma proposta de diferenciação pedagógica baseada em evidências científicas, que possa ser utilizada por educadores e terapeutas para promover o desenvolvimento da consciência morfológica nessa população. As adaptações propostas para o jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" têm o potencial de promover o acesso e o sucesso escolar de crianças com déficits de linguagem neste campo. A simplificação das regras, a inclusão de suportes visuais e a introdução de atividades complementares são estratégias que podem facilitar o engajamento e a compreensão das atividades, especialmente para crianças com dificuldades de atenção, processamento auditivo ou visual. Essas adaptações estão alinhadas com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que enfatiza a importância de oferecer múltiplos meios de engajamento, representação e expressão para atender às necessidades de todos os alunos (CAST, 2011).

Os resultados deste estudo corroboram achados anteriores que destacam a eficácia de intervenções baseadas em consciência morfológica para crianças com déficits de linguagem. Por exemplo, Apel e Henbest (2020) demonstraram que a consciência morfológica é uma habilidade crítica para a superação de dificuldades de aprendizagem, especialmente em crianças com dislexia e outros transtornos de leitura. Da mesma forma, Fallon e Katz (2020) argumentam que intervenções estruturadas em consciência morfológica podem melhorar significativamente o desempenho em leitura e escrita, especialmente quando adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

No âmbito da consciência morfológica, a produção e disponibilização de materiais ainda é escassa no Brasil. Além do jogo analisado (Sousa & Mota, 2023), Mota e Sousa (2023) apresentam uma sequência de intervenção mais abrangente, ao qual o jogo alvo deste artigo pertence, de forma estruturada que pode ser base para o aprofundamento de estudos no âmbito de produção de materiais especializados, ajudando a dirimir esta lacuna e colaborando com a difusão de conhecimentos na área.

As adaptações propostas neste estudo visam oportunizar possibilidades de uso do recurso estruturado, oferecendo uma ferramenta acessível e eficaz para educadores e terapeutas. A organização das atividades em níveis de dificuldade (Explorador, Conquistador e Aventureiro) permite que o jogo seja utilizado de forma gradual, atendendo às necessidades de crianças com diferentes perfis de dificuldades linguísticas. Essa abordagem é particularmente relevante para crianças com dislexia e disortografia, que frequentemente apresentam dificuldades significativas no processamento morfológico (Shaywitz, 2003).

Além disso, a inclusão de suportes visuais e táteis, como cartões com imagens e letras móveis, é uma estratégia que pode facilitar a compreensão e a retenção das regras morfológicas. Estudos como o de McLeod e Apel (2015) destacam a importância de abordagens multissensoriais para crianças com déficits de linguagem, especialmente aquelas com dificuldades de processamento fonológico. A utilização de recursos visuais e táteis pode ajudar essas crianças a compensar suas dificuldades, promovendo um aprendizado mais significativo e duradouro.

No entanto, os resultados também dialogam criticamente com estudos como o de Gellert et al. (2020), que alertam para o impacto limitado de intervenções morfológicas na compreensão leitora global. Essa contradição pode ser explicada pela natureza específica das adaptações aqui propostas, que focam em habilidades de decodificação e ortografia, áreas onde a morfologia tem efeito mais direto em línguas transparentes como o português (Mota, 2009). Além disso, a ênfase em pares morfológicos ambíguos (*-esa/-eza*, *-il/-iu*, *-am/-ão*), uma carência apontada por Sousa e Mota (2025b), diferencia esta proposta de intervenções genéricas, oferecendo um caminho mais estruturado para a superação de dificuldades ortográficas.

Por fim, este estudo contribui para a discussão sobre a importância da diferenciação pedagógica como estratégia para a inclusão educacional. Como destacado por Tomlinson (2014), a diferenciação pedagógica envolve a adaptação de conteúdos, processos e produtos de aprendizagem, de modo a

garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender de maneira significativa e eficaz. As adaptações propostas para o jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica" são um exemplo de como a diferenciação pedagógica pode ser aplicada na prática, promovendo a inclusão e o sucesso acadêmico de crianças com déficits de linguagem.

Considerações

O presente estudo teve como objetivo propor possibilidades de diferenciação pedagógica para o jogo "Desenvolvendo a Consciência Morfológica", com base em evidências científicas relacionadas à consciência morfológica, aos déficits linguísticos e aos pressupostos da educação inclusiva. A partir da análise do recurso original e da literatura especializada, buscou-se organizar estratégias de adaptação capazes de ampliar as possibilidades de acesso e participação de escolares com dificuldades de linguagem em atividades voltadas ao desenvolvimento da ortografia e da reflexão metalinguística.

As proposições realizadas permitem compreender que a diferenciação pedagógica pode representar um importante mecanismo de reorganização das condições de ensino, especialmente quando associada a recursos estruturados voltados à aprendizagem da linguagem escrita. Nesse contexto, a introdução de suportes visuais, táteis e sintáticos, bem como a organização gradual das tarefas em níveis progressivos de complexidade, mostrou-se teoricamente coerente com as necessidades frequentemente observadas em escolares com déficits linguísticos. Mais do que simplificar atividades, as adaptações buscaram preservar os objetivos centrais do recurso original, ampliando suas possibilidades de utilização em contextos educacionais inclusivos.

Além disso, este estudo procurou contribuir para uma discussão ainda pouco explorada no contexto nacional: a adaptação pedagógica de materiais voltados especificamente ao desenvolvimento da consciência morfológica. Embora a literatura venha demonstrando, de maneira crescente, a importância dessa habilidade para a aprendizagem da leitura e da ortografia, ainda são escassas as produções brasileiras voltadas à construção, sistematização e diferenciação de recursos estruturados nessa área. Assim, as proposições aqui apresentadas podem servir como subsídios para educadores, psicopedagogos, fonoaudiólogos e demais profissionais interessados na elaboração de práticas mais acessíveis e responsivas às necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter potencialmente replicável das estratégias apresentadas. A organização das atividades por níveis de progressão e a suplementação por recursos de apoio podem inspirar adaptações em outros materiais pedagógicos voltados não apenas à consciência morfológica, mas também a diferentes habilidades metalinguísticas e linguísticas. Sob essa perspectiva, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas fundamentadas nos princípios da diferenciação pedagógica e do Desenho Universal para a Aprendizagem, favorecendo a ampliação do acesso ao conhecimento linguístico em salas de aula heterogêneas.

Entretanto, é importante destacar que as proposições realizadas possuem natureza teórica e descritiva, demandando investigação empírica em contextos reais de ensino e intervenção. Estudos futuros poderão analisar os efeitos dessas adaptações sobre o desempenho ortográfico, metalinguístico e acadêmico de escolares com diferentes perfis de déficits linguísticos, bem como investigar a percepção de professores e terapeutas quanto à aplicabilidade e funcionalidade do material diferenciado. Além disso, torna-se relevante explorar possíveis articulações entre essas adaptações e outros recursos pedagógicos, incluindo tecnologias assistivas e estratégias colaborativas interdisciplinares.

Por fim, compreende-se que a diferenciação pedagógica de recursos estruturados pode representar um caminho relevante para redução de barreiras educacionais enfrentadas por escolares com déficits linguísticos. Ao reconhecer a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e propor formas alternativas de mediação do conhecimento, iniciativas dessa natureza contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Referências

American Speech-Language-Hearing Association. (2022). *Language disorders in children*. https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/language-disorders-in-children/

Apel, K., & Henbest, V. S. (2020). Morphological awareness skills of second and third grade students with and without speech sound disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(3), 603-616. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00045

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Edições 70.

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & CATALISE consortium. (2014). Phonological processing skills in children with specific language impairment: A longitudinal study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *57*(4), 1434-1446. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-13-0036

Capellini, S. A., Butarelli, A. P. K. J., & Germano, G. D. (2010). Dificuldades de aprendizagem da escrita em escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público. *Revista Educação em Questão*, *37*(23), 146-164.

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. B. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Lawrence Erlbaum Associates.

Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. http://www.cast.org

Collins, G., Wolter, J. A., Meaux, A. B., & Alonzo, C. N. (2020). Integrating morphological awareness in a multilinguistic structured literacy approach to improve literacy in adolescents with reading and/or language disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(3), 531-543. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00053

Deacon, S. H., & Levesque, K. (2024). Mechanisms in the relation between morphological awareness and the development of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *116*(6), 1052-1069. https://doi.org/10.1037/edu0000871

Fallon, K. A., & Katz, L. A. (2020). Structured literacy intervention for students with dyslexia: Focus on growing morphological skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *51*(2), 336-344. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-19-00019

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(8), 870-884. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513

Gellert, A. S., Arnbak, E., Wischmann, S., & Elbro, C. (2021). Morphological Intervention for Students With Limited Vocabulary Knowledge: Short- and Long-Term Transfer Effects. *Reading Research Quarterly*, *56*(3), 583–601. https://doi.org/10.1002/rrq.325

Gil, A. C. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.

Guimarães, S. B. (2022). Consciência morfológica e os diferentes perfis de dificuldades de leitura. In M. B. Mota & L. B. Arantes (Eds.), *Consciência morfológica, leitura e escrita* (pp. 45-60). Appris.

Guimarães, S. B., Mota, M. M. P. E., & Deacon, S. H. (2025). Treinamento de consciência morfológica em leitura e ortografia do português. *Revista Psicopedagogia*, *42*(127), 56-64. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20250004

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE): 2019*. IBGE. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf

Kirby, J. R., Deacon, S. H., Georgiou, G., Geier, K., Chan, J., & Parrila, R. (2025). Effects of morphological awareness, naming speed, and phonological awareness on reading skills from Grade 3 to Grade 5. *Journal of Experimental Child Psychology*, *253*, 106188. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2024.106188

McLeod, A., & Apel, K. (2015). Morphological awareness intervention for a child with speech and language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *46*(3), 245-256. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-14-0055

Mendes, A., & Kirby, J. (2024). Morphological awareness intervention for children with dyslexia: A pilot study. *Journal of Learning Disabilities*, *57*(1), 45-58. https://doi.org/10.1177/00222194231167890

Mota, M. M. P. E. (2009). O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. *Psicologia em Estudo*, *14*(1), 159-166.

Mota, M. M. P. E., Anibal, L., & Lima, S. (2008). A morfologia derivacional contribui para a leitura e escrita no português? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *21*(2), 311-318. https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000200017

Mota, M. M. P. E. (2008). Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional. *Interação em Psicologia*, *12*(1), 115-123. https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7452

Mota, M. M. P. E., & Sousa, R. R. (2023). *Consciência morfológica e ortografia na sala de aula e na prática clínica*. Appris.

Rotta, N. T., Ohlweiler, L., & Riesgo, R. S. (Eds.), (2006). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Artmed.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.

Sousa, R. R. (2023). *Efeitos de uma intervenção em consciência morfológica no desenvolvimento da leitura e ortografia em crianças do 4º ano do ensino fundamental.* [Dissertação de mestrado, Universidade Salgado de Oliveira].

Sousa, R. R., & Mota, M. M. P. E. (2023). *Desenvolvendo a consciência morfológica*. BookToy Editora.

Sousa, R. R., & Mota, M. M. P. E. (2025a). Effects of a morphological awareness intervention on spelling in elementary education. *Trends in Psychology*, *33*(1). https://doi.org/10.1007/s43076-025-00452-0

Sousa, R. R., & Mota, M. M. P. E. (2025b). Pesquisa-intervenção em consciência morfológica no Brasil: Mapeamento, caracterização e perspectivas do campo. *Revista Psicopedagogia*, *42*(127), 132-142. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20250005

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020*: *Inclusion and Education - All Means All*. UNESCO.

Correspondência
Rafael Rossi de Sousa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- Rio) – Departamento de Pós-graduação em Educação
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea – Rio de Janeiro, RJ, Brasil – CEP 22451-900
E-mail: rafaelrossidesousa@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 27/3/2026
Aprovado: 1/7/2026

Saúde da Aprendizagem: Uma abordagem psicopedagógica integradora entre educação e saúde

Learning Health: An integrative psychopedagogical approach bridging education and health

Neide de Aquino Noffs[1]; Maria Cecília Castro Gasparian[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260041

Resumo

A relação entre aprendizagem e saúde tem sido progressivamente ampliada pelas contribuições das Ciências da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento, das Neurociências, da Educação e das Ciências da Saúde, evidenciando que os processos de aprender envolvem múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Embora a literatura contemporânea reconheça a influência das condições de saúde na aprendizagem e sua contribuição para o bem-estar, permanecem limitadas as abordagens que compreendem a aprendizagem como uma dimensão constitutiva da própria saúde humana. O presente artigo foi desenvolvido pelo grupo de estudo sobre Psicopedagogia na PUCSP, e propõe o conceito de Saúde da Aprendizagem como um constructo psicopedagógico voltado à ampliação da compreensão da aprendizagem como dimensão constitutiva da saúde integral. Trata-se de uma pesquisa teórica de caráter qualitativo, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica narrativa de produções científicas nacionais e internacionais. A partir de um diálogo interdisciplinar, argumenta-se que a Saúde da Aprendizagem representa uma condição dinâmica na qual fatores biológicos, cognitivos, emocionais, relacionais e socioculturais se articulam, possibilitando ao sujeito estabelecer vínculos significativos com o conhecimento, construir sentidos, desenvolver autonomia e ampliar suas possibilidades de participação no mundo. Conclui-se que a aprendizagem não deve ser compreendida apenas como consequência de condições favoráveis de saúde, mas como uma experiência constitutiva da própria saúde humana. Essa perspectiva fortalece o campo epistemológico da Psicopedagogia e amplia as possibilidades de compreensão, avaliação e intervenção nos processos de aprendizagem.

Unitermos: Psicopedagogia. Saúde da Aprendizagem. Aprendizagem. Saúde.

Summary[1]

The relationship between learning and health has increasingly been expanded through contributions from Learning Sciences, Developmental Psychology, Neurosciences, Education, and Health Sciences, highlighting that learning processes involve multiple dimensions of human development. Although contemporary literature recognizes the influence of health conditions on learning and their contribution to well-being, approaches that understand learning as a constitutive dimension of human health itself remain limited. This article, developed by the Psychopedagogy Study Group at PUC-SP, proposes the concept of *Saúde da Aprendizagem* (Health of Learning) as a psychopedagogical construct aimed at broadening the understanding of learning as a constitutive dimension of integral health. This qualitative theoretical study was developed through a narrative literature review based on national and international scientific production. From an interdisciplinary perspective, it is argued that Health of Learning represents a dynamic condition in which biological, cognitive, emotional, relational, and sociocultural factors are articulated, enabling individuals to establish meaningful relationships with knowledge, construct meanings, develop autonomy, and expand their possibilities for participation in the world. It is concluded that learning should not be understood only as a consequence of favorable health conditions, but also as a constitutive experience of human health itself. This perspective strengthens the epistemological field of Psychopedagogy and expands possibilities for understanding, assessment, and intervention in learning processes.

Keywords: Psychopedagogy. Health of Learning. Learning. Health.

1 Nota conceitual da tradução do termo "Saúde da Aprendizagem": é importante esclarecer que *Learning Health* é utilizado neste artigo como um *proposed theoretical construct*. O termo não deve ser confundido com *Learning Health Systems*, expressão já estabelecida na literatura médica para designar sistemas de saúde que aprendem continuamente a partir de dados e evidências clínicas. Por essa razão, uma alternativa ainda mais precisa para evitar ambiguidades pode ser *Health of Learning*, que preserva a ideia de "a saúde própria dos processos de aprendizagem", e ressalta o argumento central do artigo: a aprendizagem não é apenas influenciada pela saúde, mas constitui em si mesma uma dimensão da saúde humana.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Neide de Aquino Noffs – Psicopedagoga formada na Argentina; Doutora em Educação pela USP; Psicodramatista; professora titular da Faculdade de Educação do curso de Psicopedagogia e da pós-graduação em Educação e Currículo na PUCSP; Conselheira vitalícia da ABPp, São Paulo, SP, Brasil. **2.** Maria Cecília Castro Gasparian – Pedagoga, psicóloga, psicopedagoga. Mestre e Doutora em Educação-Currículo pela PUCSP. Conselheira vitalícia da ABPp. Professora do curso de Psicopedagogia da PUCSP; Especialização em terapia familiar pelo ITF de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Introdução

Nas últimas décadas, o conceito de saúde tem sido progressivamente ampliado, superando perspectivas restritas à ausência de doenças e incorporando compreensões que reconhecem sua natureza dinâmica, multidimensional e relacionada às condições de vida, às experiências subjetivas e às possibilidades de desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, estar saudável envolve não apenas a manutenção de funções biológicas, mas também a capacidade de estabelecer relações significativas consigo mesmo, com o outro e com o ambiente.

A aprendizagem, enquanto processo inerente à condição humana, insere-se nesse contexto como uma capacidade essencial para o desenvolvimento ao longo da vida. Para além da aquisição de conhecimentos escolares ou competências específicas, aprender envolve a possibilidade de atribuir significados às experiências, transformar-se diante de novos desafios, desenvolver recursos cognitivos e emocionais e ampliar formas de participação social e cultural.

As contribuições das Ciências da Aprendizagem, da Psicologia do Desenvolvimento, da Neurociência e da Psicopedagogia evidenciam que a aprendizagem é um fenômeno complexo, no qual se articulam dimensões cognitivas, afetivas, relacionais, sociais e culturais. Dessa maneira, as experiências de aprendizagem repercutem na construção da identidade, na autonomia, na capacidade de adaptação, no exercício da participação social e na qualidade da experiência humana.

Embora a literatura contemporânea reconheça amplamente a influência das condições de saúde nos processos de aprendizagem, assim como o papel da educação e da aprendizagem na promoção da saúde, essa relação tem sido predominantemente compreendida em uma perspectiva de interação entre dois campos distintos. Dessa forma, investiga-se como a saúde interfere na aprendizagem ou como a aprendizagem pode favorecer resultados relacionados à saúde.

Entretanto, permanecem limitadas as abordagens que discutem a aprendizagem como uma dimensão constitutiva da própria saúde humana, considerando que a possibilidade de aprender, desenvolver novas formas de compreensão da realidade, ressignificar experiências e expandir potencialidades representa uma expressão da vitalidade, da adaptação criativa e do desenvolvimento integral do sujeito.

É nesse cenário que emerge a proposição conceitual de Saúde da Aprendizagem, compreendida neste estudo como uma nova perspectiva psicopedagógica de análise da relação entre aprendizagem e saúde. Tal proposição desloca o foco da aprendizagem como consequência ou instrumento de promoção da saúde, reconhecendo-a como um processo intrinsecamente relacionado à constituição do bem-estar, da autonomia e do desenvolvimento humano integral.

Diante dessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo discutir e fundamentar teoricamente o conceito de Saúde da Aprendizagem, propondo uma abordagem psicopedagógica que compreenda a aprendizagem como uma dimensão constitutiva da saúde integral.

Método

A pesquisa caracteriza-se como teórica de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica de caráter narrativo. Essa abordagem metodológica possibilita não apenas a análise crítica e a articulação de diferentes referenciais teóricos, mas também a construção de novas sínteses interpretativas acerca de fenômenos complexos, mostrando-se adequada à fundamentação de proposições conceituais emergentes, como a Saúde da Aprendizagem.

A revisão bibliográfica concentrou-se na produção científica publicada nos últimos dez anos, com prioridade para a literatura nacional e complementação por referências internacionais relevantes. Foram consultadas as bases de dados CAPES, SciELO, PubMed e outras fontes acadêmicas pertinentes, utilizando-se descritores relacionados à aprendizagem, saúde, desenvolvimento humano, psicopedagogia, neurociência, bem-estar, educação e promoção da saúde.

O levantamento bibliográfico contemplou prioritariamente produções científicas publicadas nos últimos dez anos, com ênfase em estudos nacionais e internacionais relevantes para ressaltar a relação entre aprendizagem, saúde e desenvolvimento humano. Foram consultadas bases de dados científicos, como o Portal de Periódicos CAPES, PubMed, SciELO e Google Scholar, utilizando descritores relacionados aos seguintes eixos temáticos: aprendizagem, saúde, desenvolvimento humano, bem-estar, Psicopedagogia, Ciências da Aprendizagem, Neurociência do desenvolvimento e determinantes sociais da saúde, além de termos correlatos às interfaces entre educação, saúde e aprendizagem.

A análise dos materiais selecionados ocorreu a partir de uma perspectiva interpretativa e integradora, buscando identificar convergências e contribuições teóricas capazes de sustentar a proposição do conceito de Saúde da Aprendizagem. Foram privilegiados autores clássicos e contemporâneos que possibilitaram estabelecer interlocuções entre diferentes perspectivas epistemológicas, incluindo contribuições da Filosofia da Ciência, do pensamento complexo, da Psicopedagogia, da Psicologia do desenvolvimento, da Neurociência e da Saúde Coletiva.

Cabe destacar que o conceito de Saúde da Aprendizagem apresentado neste estudo constitui uma proposição teórica em construção, resultante da interlocução entre os referenciais analisados e as reflexões produzidas no campo psicopedagógico. Nesse sentido, não se pretende apresentar um modelo acabado ou universal, mas uma possibilidade de ampliação da compreensão da aprendizagem em sua relação constitutiva com a saúde humana. Por se tratar de uma investigação de natureza teórica e conceitual, reconhece-se a necessidade de estudos futuros voltados ao aprofundamento, à validação do constructo e à definição de indicadores que possibilitem sua análise em diferentes contextos educacionais, clínicos e institucionais.

A organização do estudo estruturou-se em três eixos analíticos principais: (a) os fundamentos epistemológicos que sustentam a abordagem interdisciplinar da Psicopedagogia; (b) a ampliação do conceito de saúde nas Ciências Humanas e Biológicas e (c) a proposição do conceito de Saúde da Aprendizagem, incluindo a identificação de suas dimensões constitutivas

Assim, a presente investigação busca, por meio da articulação crítica dos referenciais selecionados, fundamentar a proposição teórica da Saúde da Aprendizagem como um constructo psicopedagógico voltado à compreensão da aprendizagem como dimensão constitutiva da saúde integral.

Dimensões constitutivas da Saúde da Aprendizagem

A proposição do conceito de Saúde da Aprendizagem parte do reconhecimento de que o aprender é uma experiência humana complexa, construída na articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento. Nessa perspectiva, a qualidade da relação do sujeito com o conhecimento não pode ser compreendida exclusivamente pelo desempenho escolar ou pelo funcionamento cognitivo, pois envolve aspectos relacionados à história de vida, aos vínculos afetivos, às interações sociais e às possibilidades de participação cultural.

A Saúde da Aprendizagem refere-se ao conjunto dinâmico de condições que sustentam uma relação significativa e criativa do sujeito com o conhecimento ao longo de sua trajetória de desenvolvimento. Trata-se de uma condição que possibilita ao indivíduo atribuir sentidos ao aprender, mobilizar seus recursos cognitivos e emocionais, estabelecer relações construtivas com o outro e posicionar-se ativamente diante dos desafios de sua existência.

Para fins analíticos, o conceito organiza-se em dimensões interdependentes que, embora apresentadas separadamente, atuam de forma integrada na constituição da experiência de aprendizagem.

Dimensão biológica e desenvolvimental

Esta dimensão refere-se às bases orgânicas que sustentam os processos de aprendizagem, incluindo o funcionamento cerebral, a maturação do sistema nervoso, os aspectos genéticos e as condições físicas necessárias ao desenvolvimento. Entretanto, sob

uma perspectiva integrada, essas condições não determinam isoladamente o aprender, uma vez que sua expressão ocorre em constante interação com as experiências emocionais, sociais e culturais vividas pelo sujeito.

Dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva envolve os processos relacionados à atenção, memória, linguagem, às funções executivas, ao raciocínio e à construção de conhecimentos. Na perspectiva da Saúde da Aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico que depende da interação entre as potencialidades do sujeito, seus interesses, sua história de aprendizagem e as oportunidades oferecidas pelo ambiente.

Dimensão emocional e afetiva

Os processos emocionais influenciam diretamente a disponibilidade do sujeito para aprender, interferindo na motivação, na curiosidade, na segurança para enfrentar desafios e na construção da confiança em suas próprias possibilidades. A aprendizagem saudável pressupõe a existência de experiências que favoreçam o prazer de conhecer, a elaboração das dificuldades e a construção de uma relação positiva com o saber.

Dimensão relacional e vincular

A Psicopedagogia destaca que o aprender ocorre sempre em uma rede de relações. Os vínculos estabelecidos com familiares, educadores, pares e demais sujeitos participantes do percurso de aprendizagem influenciam a maneira como o indivíduo se aproxima do conhecimento, atribui significados às experiências educativas e constrói sua identidade como sujeito aprendente.

Dimensão sociocultural

A aprendizagem acontece em contextos históricos e culturais específicos, sendo influenciada pelas condições sociais, pelas oportunidades educacionais, pelas práticas culturais e pelos processos de inclusão ou exclusão vivenciados pelo sujeito. Dessa forma, a Saúde da Aprendizagem também está relacionada à garantia de ambientes que favoreçam a participação, a valorização da diversidade e o acesso às experiências culturais necessárias ao desenvolvimento humano.

A articulação entre essas dimensões demonstra que a Saúde da Aprendizagem não representa um estado fixo ou uma condição ideal de funcionamento. Trata-se de um processo dinâmico, no qual o sujeito, diante das diferentes experiências de sua trajetória, pode construir novos modos de relação com o conhecimento, reorganizar seus recursos internos e desenvolver novas possibilidades de aprendizagem.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Georges Canguilhem[2] (2009), ao considerar a saúde como capacidade normativa, isto é, a possibilidade de o sujeito criar formas de existência frente às demandas do meio. Nessa direção, a Saúde da Aprendizagem manifesta-se na capacidade de transformar experiências, construir novos sentidos e manter uma relação ativa e criadora com o ato de aprender.

Saúde da Aprendizagem: Delimitações conceituais e implicações psicopedagógicas

A proposição do conceito de Saúde da Aprendizagem emerge da necessidade de ampliar o olhar para a relação entre aprendizagem, desenvolvimento humano e saúde. Embora as produções contemporâneas tenham avançado ao reconhecer

2 Georges Canguilhem (1904–1995) foi um eminente médico e filósofo francês. Considerado um dos maiores nomes da epistemologia e da história da ciência, ele é amplamente conhecido por investigar as bases biológicas e filosóficas de conceitos como saúde, doença e a própria definição de "vida". Seu trabalho mais famoso é *O Normal e o Patológico* (1943), no qual argumenta que o estado patológico não é apenas uma simples "anormalidade", mas uma nova dimensão da vida que possui suas próprias normas. Ele defendeu que o conceito de saúde não pode ser estritamente monopolizado por médicos, sendo o próprio indivíduo quem estabelece sua dinâmica de normalidade". Essa explicação não foi retirada de um trecho literal de Canguilhem, mas é uma síntese interpretativa de suas ideias, especialmente desenvolvidas em sua obra mais conhecida.

a influência das condições emocionais, sociais e ambientais nos processos de aprender, grande parte dessas abordagens ainda compreende a saúde como um fator externo que favorece a aprendizagem, ou um recurso para melhorar o desempenho educacional.

Nesse contexto, é necessário estabelecer uma distinção entre o conceito de Saúde da Aprendizagem e outras perspectivas relacionadas ao bem-estar educacional, à saúde mental e às condições que influenciam o aprender. Tais abordagens oferecem contribuições fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano, porém, em geral, partem do princípio de que indivíduos com melhores condições de saúde, vínculos afetivos seguros e ambientes favoráveis apresentam maiores possibilidades de aprendizagem.

A Saúde da Aprendizagem não nega essa relação, mas propõe um deslocamento epistemológico: aprender não é apenas um resultado decorrente de condições favoráveis de saúde, mas um processo que participa da própria constituição da saúde do sujeito. Nessa perspectiva, a expressão da saúde humana é constituída pela capacidade de estabelecer vínculos significativos com o conhecimento, atribuir sentidos às experiências de aprendizagem, enfrentar desafios, elaborar novas estratégias e transformar-se diante das exigências da vida.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva psicopedagógica que compreende o sujeito aprendente em sua totalidade. A aprendizagem não se reduz à aquisição de conteúdos escolares ou ao desempenho em avaliações, evolvendo a forma como cada indivíduo constrói sua relação com o saber, com sua própria história e com os diferentes contextos nos quais está inserido.

Nesse enfoque, as dificuldades de aprendizagem deixam de ser compreendidas exclusivamente como falhas cognitivas ou problemas localizados no sujeito, e passam a ser analisadas como sinais que podem revelar fragilidades nos processos de vinculação com o conhecimento, nas condições emocionais e relacionais ou nas oportunidades socioculturais disponíveis ao sujeito.

Esse pressuposto amplia o campo de atuação da Psicopedagogia ao transcender uma prática voltada exclusivamente às dificuldades de aprendizagem e afirmar uma abordagem fundamentada na promoção da Saúde da Aprendizagem, compreendida como um processo que favorece o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e da relação saudável do sujeito com o conhecimento. Isso implica a construção de contextos educativos e clínicos capazes de favorecer vínculos positivos com o saber, fortalecer a autonomia, estimular a curiosidade e reconhecer o sujeito como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Do ponto de vista teórico, essa proposição dialoga com as contribuições de Georges Canguilhem (2009) acerca da saúde como capacidade normativa. Assim como a saúde se expressa na possibilidade de criar formas de existência diante das transformações impostas pelo meio, a Saúde da Aprendizagem manifesta-se na capacidade de o sujeito reconstruir caminhos, atribuir novos sentidos ao conhecimento e desenvolver novas possibilidades de aprender ao longo da vida.

O conceito de Saúde da Aprendizagem não se apresenta como substituição dos modelos existentes de compreensão das dificuldades de aprendizagem, do bem-estar ou da saúde mental, mas uma ampliação teórica que permite reconhecer a aprendizagem como uma dimensão constitutiva da saúde integral e do desenvolvimento humano.

Diálogos e distinções entre a Saúde da Aprendizagem e constructos correlatos

A proposição do conceito de Saúde da Aprendizagem estabelece um diálogo com diferentes perspectivas contemporâneas que investigam as relações entre aprendizagem, bem-estar, desenvolvimento humano e saúde mental. Nas últimas décadas, as Ciências da Aprendizagem, a Psicologia do desenvolvimento e a Educação têm produzido relevantes contribuições ao demonstrar que fatores emocionais, sociais e ambientais influenciam significativamente a qualidade dos processos de aprendizagem.

A ampliação contemporânea do conceito de saúde, associada ao desenvolvimento das abordagens sistêmicas, ecológicas e interdisciplinares, tem possibilitado novas formas de compreender os processos de aprendizagem humana. Nesse contexto, organismos internacionais e pesquisas recentes têm defendido que aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar constituem dimensões interdependentes do desenvolvimento humano ao longo da vida (UNESCO, 2021; WHO, 2022).

Estudos no campo das Ciências do Desenvolvimento e da Aprendizagem indicam que os processos cognitivos não podem ser compreendidos de forma isolada, uma vez que estão intrinsecamente relacionados às dimensões emocionais, sociais e contextuais da experiência humana (Darling-Hammond et al., 2020; Cantor et al., 2021). De forma semelhante, o relatório da Organização Mundial da Saúde (WHO, 2022) destaca que a saúde mental e o bem-estar são fortemente influenciados por experiências educacionais, vínculos sociais e condições de participação, reforçando o caráter bidirecional entre educação e saúde.

No campo das políticas educacionais e das pesquisas internacionais referentes ao desenvolvimento humano, abordagens como o *learner well-being*, a aprendizagem socioemocional e o *flourishing* têm ampliado a compreensão da experiência educativa, incorporando dimensões como pertencimento, engajamento, autonomia e relações sociais positivas (OECD, 2021; Ryff, 2022). Tais contribuições representam avanços importantes ao reconhecer que aprender envolve mais do que desempenho acadêmico, incluindo também condições emocionais e sociais que sustentam o desenvolvimento humano.

A despeito desses avanços, observa-se que tais constructos tendem a compreender a aprendizagem como condições de bem-estar, saúde ou desenvolvimento. Em outras palavras, a literatura predominante enfatiza a influência da saúde na aprendizagem, e não a aprendizagem como componente constitutivo da própria saúde.

Conceitos como *learner well-being*, *student well-being*, aprendizagem socioemocional (*social and emotional learning*) e promoção da saúde no ambiente escolar representam avanços fundamentais ao reconhecer que a aprendizagem ocorre em estreita relação com a qualidade das experiências vividas pelos sujeitos, com seus vínculos sociais, com a segurança emocional e com as condições institucionais que sustentam seu desenvolvimento. Esses conceitos surgem no campo da Psicologia Educacional e da pesquisa a respeito da qualidade da experiência escolar. Referem-se ao bem-estar subjetivo, emocional, social e acadêmico dos estudantes, reconhecendo que aprender depende não apenas de desempenho cognitivo, mas também de pertencimento, segurança, relações positivas e engajamento.

O conceito de Saúde da Aprendizagem compartilha com essas abordagens o reconhecimento de que o aprender não pode ser analisado exclusivamente a partir do desempenho acadêmico ou de indicadores cognitivos isolados. De modo convergente, ressalta-se que fatores afetivos, relacionais, culturais e contextuais participam da construção das experiências de aprendizagem e das possibilidades de desenvolvimento humano.

Entretanto, sua principal distinção epistemológica consiste em deslocar a posição atribuída à aprendizagem na relação entre educação e saúde. Enquanto grande parte dos modelos de bem-estar educacional e de promoção da saúde considera que condições favoráveis de saúde física, emocional e social favorecem o aprender, a Saúde da Aprendizagem propõe que a própria experiência de aprender, quando marcada pela construção de significados, pela autonomia, pela curiosidade, pela criatividade e pela possibilidade de estabelecer vínculos positivos com o conhecimento, constitui uma dimensão da saúde humana.

Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser considerada como um resultado influenciado pelas condições de saúde ou como um instrumento para a promoção do bem-estar, passando a ser entendida como uma expressão da capacidade do sujeito de se relacionar com o mundo, produzir novos sentidos e transformar sua própria existência.

Essas constatações aproximam-se da concepção de saúde proposta por Georges Canguilhem (2009),

segundo a qual a saúde corresponde à capacidade de instituir novas normas diante das exigências da vida. Sob esse enfoque, a Saúde da Aprendizagem não se caracteriza pela ausência de dificuldades, pelo alto rendimento acadêmico ou por trajetórias escolares sem obstáculos, mas pela possibilidade de o sujeito manter uma relação dinâmica, significativa e criadora com o aprender, mesmo diante de desafios e situações de vulnerabilidade e em diferentes contextos (Noffs, 2010; 2011, p. 104).

Assim, a Saúde da Aprendizagem não se apresenta como uma substituição aos constructos já consolidados no campo da Educação e da Saúde, mas uma ampliação conceitual que busca acrescentar uma nova dimensão ao debate contemporâneo: a compreensão da aprendizagem como elemento constitutivo da saúde integral e do desenvolvimento humano (Quadro 1).

Embora os constructos apresentados compartilhem a valorização das dimensões emocionais, relacionais e contextuais da aprendizagem, a Saúde da Aprendizagem propõe um deslocamento epistemológico ao reconhecer a própria experiência do aprender como elemento constitutivo da saúde humana. A proposição do constructo *Saúde da Aprendizagem* não surge de forma isolada, mas resulta de um percurso teórico desenvolvido ao longo da produção científica das autoras. (Gasparian, 2018).

No campo da Psicopedagogia, essa perspectiva encontra sustentação nas contribuições de autores

Quadro 1

Elementos distintivos entre a Saúde da Aprendizagem e constructos correlatos

Construto	Foco principal	Relação entre saúde e aprendizagem	Contribuição específica
Learner well-being / Student well-being	Bem-estar do estudante, qualidade das experiências escolares, satisfação, pertencimento e engajamento	O bem-estar é compreendido como uma condição que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento positivo	Evidencia a importância das experiências emocionais, sociais e institucionais que sustentam o envolvimento do sujeito com a aprendizagem
Aprendizagem socioemocional (*Social and Emotional Learning* – SEL)	Desenvolvimento de competências socioemocionais, como autoconsciência, autorregulação, empatia, tomada de decisão e habilidades de relacionamento	As competências socioemocionais favorecem o desempenho acadêmico, a adaptação social e o desenvolvimento integral	Destaca a importância das habilidades emocionais e relacionais como recursos fundamentais para o processo educativo
Promoção da saúde no contexto escolar	Construção de ambientes educativos saudáveis e promoção do bem-estar físico, mental e social	A saúde é compreendida como uma condição que favorece o desenvolvimento e a participação escolar	Amplia a compreensão do papel da escola como espaço de cuidado, prevenção e promoção da saúde
Saúde da Aprendizagem	Qualidade da relação do sujeito com o conhecimento, construção de sentidos, autonomia e capacidade de transformar experiências por meio do aprender	A aprendizagem não é apenas influenciada pela saúde, mas constitui uma dimensão da própria saúde humana	Propõe um deslocamento epistemológico ao compreender o aprender como expressão da vitalidade, da capacidade criadora e da possibilidade de o sujeito estabelecer novas formas de relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

que destacam a natureza complexa do processo de aprender. Sara Paín (1985) enfatiza que a aprendizagem resulta da interação entre aspectos intelectuais, afetivos e sociais, sendo profundamente influenciada pelas relações familiares e escolares que estruturam a experiência do sujeito. De modo semelhante, Jorge Visca (1987) propõe compreender a aprendizagem por meio de sua Epistemologia Convergente, integrando contribuições da Psicanálise, da Psicologia genética e da Psicologia social.

Alicia Fernández (1991), por sua vez, destaca a centralidade do desejo de aprender na constituição da relação do sujeito com o conhecimento. Para a autora, aprender implica estabelecer um vínculo simbólico com o saber, mediado por experiências afetivas e pela história emocional do indivíduo.

Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem podem ser compreendidas não apenas como obstáculos pedagógicos ou déficits cognitivos, mas como manifestações que revelam desequilíbrios nas condições que sustentam o desenvolvimento do sujeito. Processos de sofrimento psíquico, conflitos familiares, contextos de vulnerabilidade social ou experiências educativas inadequadas podem interferir diretamente na possibilidade de estabelecer vínculos com o conhecimento.

Discussão

A compreensão contemporânea da saúde tem se afastado progressivamente de perspectivas restritas ao modelo biomédico, reconhecendo o ser humano em sua complexidade biológica, psicológica, social, cultural e existencial. Nesse cenário, a aprendizagem assume um papel que transcende o contexto escolar, sendo compreendida como um processo permanente de interação com o mundo, por meio do qual o sujeito constrói conhecimentos, atribui significados às experiências, desenvolve capacidades adaptativas e amplia suas possibilidades de participação na vida social.

As contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, das Ciências da Aprendizagem, da Neurociência e da Psicopedagogia sustentam a compreensão de que aprender envolve processos cognitivos, emocionais, afetivos, relacionais e socioculturais. A aprendizagem participa da constituição da subjetividade, da construção da identidade e da capacidade do indivíduo de responder criativamente às transformações inerentes à existência humana.

Nessa perspectiva, a relação entre saúde e aprendizagem não pode ser compreendida exclusivamente em uma lógica de causalidade, na qual a saúde determina melhores condições de aprendizagem ou a aprendizagem atua apenas como instrumento de promoção da saúde. Embora tais relações sejam reconhecidamente relevantes e amplamente documentadas, elas não esgotam a complexidade desse fenômeno.

A proposição conceitual da Saúde da Aprendizagem surge, portanto, como uma ampliação desse campo de compreensão, ao considerar que a possibilidade de aprender, transformar-se, adaptar-se, elaborar experiências e construir novos significados constitui uma dimensão fundamental da saúde humana. A limitação ou o comprometimento dessas possibilidades, quando decorrentes de fatores internos ou externos que restringem o desenvolvimento do sujeito, pode representar não apenas uma dificuldade educacional, mas também uma limitação em sua condição de desenvolvimento integral e participação social.

Essa compreensão não implica reduzir a saúde à capacidade de desempenho ou produtividade, nem estabelecer parâmetros normativos de aprendizagem. Ao contrário, a Saúde da Aprendizagem fundamenta-se no reconhecimento da singularidade dos percursos de desenvolvimento, das diferenças individuais e das múltiplas formas pelas quais os sujeitos estabelecem relações com o conhecimento, consigo mesmos, com os outros e com o ambiente.

Nesse sentido, a perspectiva psicopedagógica torna-se especialmente relevante por considerar a aprendizagem como um fenômeno que integra dimensões cognitivas, emocionais, relacionais e socioculturais. A Psicopedagogia, ao compreender o sujeito em sua totalidade e em sua história de aprendizagem, oferece importantes fundamentos para a consolidação da Saúde da Aprendizagem como uma categoria de análise voltada à compreensão ampliada da saúde humana.

A Saúde da Aprendizagem configura-se, no âmbito dessa proposição teórica, como um convite à ampliação do olhar referente ao cuidado humano, incluindo a possibilidade de aprender, ressignificar experiências e desenvolver potencialidades ao longo da vida como aspectos inseparáveis da promoção da saúde integral.

Considerações

O presente estudo buscou discutir e fundamentar teoricamente o conceito de Saúde da Aprendizagem, partindo do entendimento de que a aprendizagem não representa apenas um processo favorecido pelas condições de saúde ou um instrumento para a promoção de práticas saudáveis, mas constitui uma dimensão essencial da própria condição humana e de sua saúde integral.

A análise dos referenciais provenientes da Psicologia do Desenvolvimento, das Ciências da Aprendizagem, da Neurociência, da Psicopedagogia e das abordagens ampliadas da saúde permitiu evidenciar que aprender significa transformar-se continuamente em relação ao mundo, atribuir sentidos às experiências, desenvolver autonomia e construir possibilidades de participação social.

Nesse contexto, a Saúde da Aprendizagem é apresentada como uma proposição conceitual que amplia os modelos tradicionais de compreensão da relação entre aprendizagem e saúde, deslocando o foco de uma perspectiva exclusivamente interativa para o reconhecimento da aprendizagem como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano saudável.

Considerando o caráter teórico e inaugural desta proposição, reconhece-se a necessidade de futuras investigações que aprofundem seus fundamentos epistemológicos, ampliem seu diálogo interdisciplinar e explorem suas possíveis implicações para a Psicopedagogia, a Educação, as Ciências da Aprendizagem e as Ciências da Saúde.

Assim, conclui-se que reconhecer a aprendizagem como expressão da vitalidade humana e como componente da saúde integral representa uma possibilidade de ampliar as formas de compreender o sujeito, seus processos de desenvolvimento e as práticas de cuidado orientadas à promoção de uma existência mais plena, participativa e significativa.

Referências

Cantor, P., Osher, D., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2021). Malleability, plasticity, and individuality: How children learn and develop in context. *Applied Developmental Science*, *25*(1), 1-31.

Canguilhem, G. (2009). *O normal e o patológico* (6ª ed.). Forense Universitária.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, *24*(2), 97-140.

Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artes Médicas.

Gasparian, M. C. C. (2018). Psicopedagogia e processos de aprendizagem: desafios contemporâneos. *Revista Psicopedagogia*, *35*(108), 1-12.

Noffs, N. A. (2010). Psicopedagogia: interfaces entre educação e saúde. *Revista Psicopedagogia*, *27*(82), 77-86.

Noffs, N. A., & Mauricio, J. A. C. (2011). Brinquedoteca Hospitalar - um espaço educativo para a criança hospitalizada. In G. T. R. Silva & V. H. C. Espósito (Orgs.), *Educação e saúde cenários de pesquisa em intervenção.* Martinari.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing.

Paín, S. (1985). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Artes Médicas.

Ryff, C. D. (2022). Positive psychology and well-being: Reconsidering mental health. *Frontiers in Psychology*, *13*, 840932.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

Visca, J. (1987). *Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente*. Artes Médicas.

World Health Organization. (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. WHO.

Correspondência

Maria Cecília Castro Gasparian
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) – Faculdade de Educação
R. Monte Alegre, 984 – Perdizes – São Paulo, SP, Brasil – CEP 05014-901
E-mail: mcgasparian@pucsp.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 22/10/2025
Aprovado: 11/11/2025

Crianças com PEA: Benefícios da IPI - Revisão integrativa da literatura

Children with ASD: Benefits of ECI - Integrative literature review

Débora Araújo[1]; Ana Paula da Silva Pereira[2]; Elsa Marta Soares[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260031

Resumo

Esta pesquisa visa identificar e compreender os benefícios da Intervenção Precoce na Infância para as famílias com crianças com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA). Os dados foram obtidos por meio de um estudo de revisão integrativa que abrangeu artigos científicos publicados entre 2013 e 2023. As bases de dados utilizadas para o levantamento das publicações foram: Web of Science, Scopus e ERIC. Concluiu-se que o apoio da Intervenção Precoce na Infância é considerado fundamental para a melhoria das características diagnósticas, assim como das questões desenvolvimentais e de aprendizagem da criança com PEA. No entanto, os estudos reforçam a importância da formação dos profissionais de modo a qualificar as suas práticas e a promover benefícios para as crianças e suas famílias.

Unitermos: Intervenção Precoce na Infância. Perturbação do Espetro do Autismo.

Summary

This research aims to identify and understand the benefits of Early Childhood Intervention for families of children with autism spectrum disorder (ASD). The data were obtained through an integrative review study that covered scientific articles published between 2013 and 2023. The databases used to collect the publications were: Web of Science, Scopus, and ERIC. It was concluded that Early Childhood Intervention support is considered essential for improving the diagnostic characteristics, as well as the developmental and learning issues of children with ASD. However, the studies emphasize the importance of training professionals in order to qualify their practices and promote benefits for the children and their families.

Keywords: Early Childhood Intervention. Autism Spectrum Disorder.

Introdução

Daniolou et al. (2022) referem que diversos estudos reforçam a importância do apoio da Intervenção Precoce na Infância (IPI) para crianças com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA), destacando benefícios em múltiplos domínios do desenvolvimento e melhores trajetórias a longo prazo.

A IPI, quando iniciada antes dos 3 anos de idade, está relacionada com ganhos significativos em habilidades cognitivas, linguagem, comunicação social, comportamento adaptativo e habilidades motoras em crianças com PEA (Estes et al., 2015; Landa, 2008).

A IPI é definida como o conjunto de apoios prestados aos pais e crianças dos 0 aos 6 anos com necessidades educativas especiais, atrasos no desenvolvimento ou em risco, por profissionais de diversas áreas disciplinares, que têm como objetivo

Trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce na Infância, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Débora Araújo – Licenciada em Educação e Mestre em Educação Especial, área de especialização em Intervenção Precoce na Infância. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. **2.** Ana Paula da Silva Pereira – Investigadora efetiva do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC); Professora Associada do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. **3.** Elsa Marta Soares – Terapeuta da Fala; Coordenadora do Departamento de Fluência da Sociedade Portuguesa de Terapia; Doutorada em Estudos da Criança – Educação Especial. Global Speech Therapy Hub, Harley Street Medical Center, Abu Dhabi.

promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências potenciadoras de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem diárias que maximizem o sucesso e a autoeficácia das famílias na resposta às suas preocupações e prioridades (Dunst, 2017; Dunst et al., 2019). Assim, considerando a importância da IPI, é fulcral analisar e compreender os reais benefícios deste apoio para as famílias de crianças com PEA. Segundo Malheiros et al. (2017), a PEA tem início precoce e as dificuldades inerentes a esta perturbação podem comprometer o desenvolvimento da criança. Cossio et al. (2018) consideram que as dificuldades demonstradas pelas crianças com PEA podem ser minimizadas através de uma deteção e de uma intervenção atempada de modo a diminuir os desafios complexos que lhe estão associados. Esta conclusão é reforçada igualmente por Cardoso e Françozo (2015).

Noyes-Grosser et al. (2018) referem que o apoio prestado pelos serviços de IPI permite melhorias significativas para as crianças com PEA e suas famílias ao nível da autoeficácia, empoderamento, capacitação e participação. Zwaigenbaum et al. (2015) reforçam a importância da IPI no conhecimento da família, na deteção precoce da PEA e respetivo encaminhamento para a avaliação diagnóstica.

Carvalho et al. (2018) consideram que um apoio de qualidade da IPI permite alcançar resultados positivos em relação ao desenvolvimento presente e futuro, tanto da criança como da família. Segundo Malheiros et al. (2017) crianças com PEA apoiadas pela IPI, antes dos 5 anos, apresentam melhor prognóstico, comparativamente com crianças que são apoiadas posteriormente. Assim é importante ressaltar, seguindo a linha de argumentação do mesmo autor, que a IPI se constitui como um apoio fundamental para a melhoria das características diagnósticas da PEA, assim como das questões desenvolvimentais e de aprendizagem destas crianças.

Mais recentemente, Valverde et al. (2023), numa revisão de âmbito sobre os benefícios da intervenção precoce para as famílias, concluíram que os apoios centrados na família estão associados a melhorias na qualidade de vida familiar, no empoderamento parental, no acesso à informação e na participação das famílias nos processos de tomada de decisão. Estes resultados reforçam a importância de compreender de forma aprofundada os benefícios da IPI para as famílias de crianças com PEA.

No sentido de identificar e compreender os benefícios da IPI realizou-se uma revisão integrativa com a seguinte questão de investigação: Quais os benefícios da IPI para as famílias com crianças com PEA?

Método

Com foco nos objetivos deste estudo, adotou-se a metodologia de revisão sistemática integrativa da literatura, que consiste em reunir e sintetizar sistematicamente o conhecimento científico já construído em âmbito mundial sobre uma determinada temática, possibilitando uma compreensão abrangente do problema estudado. Desta forma, o presente estudo foi elaborado seguindo as seis etapas recomendadas para a elaboração de uma revisão integrativa de qualidade, segundo Gomes e Caminha (2014):

1. Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa;
2. Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão;
3. Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
4. Categorização dos estudos selecionados;
5. Análise e interpretação dos resultados;
6. Apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

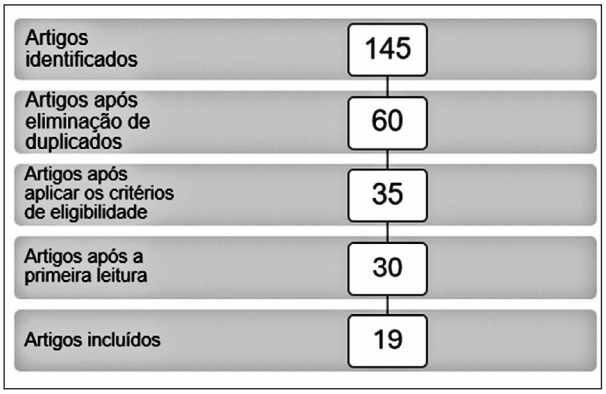
Na etapa da seleção dos artigos que comporiam a amostra, foram utilizadas as bases de dados: *Education Resources Information Center* (*ERIC*), *SCOPUS* e *Web of Science*. Como forma de filtrar os resultados foram inseridas palavras-chave. Desta forma, foram utilizados os termos: "Intervenção Precoce na Infância", "Benefícios" e "Perturbação do Espetro do Autismo OR Autismo", bem como os termos em inglês "*Early Childhood Intervention*", "*Outcomes*" e "*Autism Spectrum Disorder* OR *Autism*". Os critérios de inclusão adotados na seleção dos artigos foram: artigos publicados, na íntegra e disponibilizados *online*, em língua inglesa ou portuguesa; artigos

publicados entre os anos de 2013 e 2023; artigos cujos participantes do estudo fossem crianças de 0 a 6 anos, seus cuidadores ou profissionais de serviços de IPI.

Para a etapa de seleção e categorização dos estudos, foi elaborada uma matriz de catalogação na qual foram organizados os dados referentes a cada estudo, de acordo com uma apreciação qualitativa das informações: ano de publicação, autor e os benefícios. Os mesmos foram organizados tendo por base as categorias de análise definidas no estudo de Cossio et al. (2018), nomeadamente: o bem-estar e a qualidade de vida, a participação e envolvimento das famílias, os conhecimentos/informações partilhadas e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Os resultados e a discussão serão apresentados de forma descritiva, por meio da exposição dos dados relativos às publicações e da análise de conteúdo desses materiais.

Figura 1
Fluxograma da etapa de seleção dos estudos



Fonte: Elaboração própria

Resultados e Discussão

A identificação das publicações pré-selecionadas para este estudo, 145, teve início quando da realização da pesquisa das publicações nas bases de dados descritas anteriormente. A partir dessa pesquisa, foram selecionados os estudos que cumprissem o seguinte critério: incluir as palavras: "Intervenção Precoce" "Benefícios" e "Autismo" no título, resumo ou nas palavras-chave. Após esta listagem, os dados foram cruzados, tendo resultado 60 artigos após a exclusão dos artigos duplicados.

Os artigos selecionados nesta fase foram analisados segundo o critério: conter como participantes do estudo crianças de 0 a 6 anos, seus cuidadores ou profissionais de serviços de IPI, resultando assim 30 artigos, os quais foram analisados na íntegra. A partir da sua análise foram selecionados apenas 19 artigos. Na Figura 1 apresenta-se um fluxograma que integra a etapa de seleção dos estudos.

As revistas científicas nas quais os artigos foram publicados são: Revista Brasileira de Educação Especial, com três artigos; Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos, Brasil, com um artigo; *Infants and Young Children Journal*, com três artigos; *British Journal of Learning Support*, com um artigo; *Canadian Center of Science and Education*, com um artigo; *Early Child Development and Care*, com dois artigos; *Autism Development Disorder Journal*, com um artigo; Revista de Psiquiatria e Psicoterapia Infantil e Adolescente, com um artigo; *Early Childhood Research & Practice Journal*, com um artigo; Jornal de Pediatria, com um artigo; *Journal of Child and Family Studies*, com um artigo; Jornal Saber & Educar, com um artigo; *Labour Economics Journal*, com um artigo; Revista Interações, com um artigo.

Estes artigos centram-se num espaço temporal de 10 anos (2013-2023), sendo que 15% dos estudos são de 2013, 5% são de 2014, 5% são de 2015, 15% são de 2016, 30% são de 2017, 5% são de 2018, 15% são de 2019 e, por fim, 10% de 2020. É de destacar que a maioria dos artigos selecionados foi publicada em língua inglesa (65%) e apenas 35% em língua portuguesa.

A partir da análise dos artigos, os dados foram compilados numa matriz de síntese, Quadro 1, no qual foram classificados em quatro categorias de análise: o bem-estar e a qualidade de vida, a participação e envolvimento das famílias, os conhecimentos/informações partilhadas e o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Quadro 1

Síntese dos dados referentes às publicações

Título	1º Autor	Ano	Benefícios
Benefícios da intervenção precoce na criança autista	Malheiros G.	2017	Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Análise das relações entre intervenção precoce e qualidade de vida familiar	Valverde B.	2020	Participação e envolvimento das famílias; Bem-estar e qualidade de vida.
Benefícios e nível de Participação na intervenção precoce: Perspetivas de Mães de crianças com Perturbação do espetro do autismo	Cossio A.	2017	Participação e envolvimento das famílias; Conhecimento/ informações partilhadas; Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Family Outcomes for Families of 4-5-Year-Old Children on the Autism Spectrum Who Have Received Early Childhood Intervention in Australia	Adams D.	2019	Participação e envolvimento das famílias.
Early intervention in Portugal: Family support and benefits	Leite C.	2013	Participação e envolvimento das famílias.
Early Intervention Outcomes for Toddlers with Autism Spectrum Disorder and Their Families	Noyes-Grosser D.	2018	Participação e envolvimento das famílias; Bem-estar e qualidade de vida.
Family outcomes in early intervention: results from a nationwide study in Portugal	Leite C.	2019	Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
A Longitudinal Study of the TEACCH Program in Different Settings: The Potential Benefits of Low Intensity Intervention in Preschool Children with Autism Spectrum Disorder	D'Eli L.	2013	Participação e envolvimento das famílias
Case-control study of the low intensive autism-specific early behavioral intervention A-FFIP: Outcome after one year	Kitzerow J.	2019	Desenvolvimento e aprendizagem da criança; Participação e envolvimento das famílias
Parents' Perceptions of Early Interventions and Related Services for Children with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia	Alotaibi F.	2016	Conhecimento/informações partilhadas.
Early intervention experiences of families of children with an autism spectrum disorder: A qualitative pilot study	Coogle C.	2013	Conhecimento/informações partilhadas.
Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo	Cossio A.	2018	Participação e envolvimento das famílias; Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Parent educators in early intervention: Insights from evaluations	Edwards N.	2014	Bem-estar e qualidade de vida.
Effects of early interventions focused on the family in the development of children born preterm and/or at social risk: a meta-analysis.	Ferreira R.	2020	Desenvolvimento e aprendizagem da criança.

continua...

...Continuação

Quadro 1

Síntese dos dados referentes às publicações

Título	1º Autor	Ano	Benefícios
Cultivating mind: Mindfulness interventions for children with autism spectrum disorder and problem behaviors, and their mothers	Hwang Y.	2015	Bem-estar e qualidade de vida; Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em intervenção precoce na infância.	Machado M.	2017	Bem-estar e qualidade de vida; Participação e envolvimento das famílias; Conhecimento/ informações partilhadas.
The benefits and difficulties in the elaboration and implementation of individual intervention plan in early intervention: The perspectives of Portuguese professionals.	Pereira A.	2019	Participação e envolvimento das famílias.
Gender-specific effects on early childhood intervention: Evidence from a randomized controlled trial.	Sandner M.	2017	Desenvolvimento e aprendizagem da criança.
Contributos da intervenção precoce na rede de apoio à criança com cegueira.	Sousa S.	2016	Conhecimento/informações partilhadas; Desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Fonte: Dados da pesquisa

Categorização dos dados referentes às publicações

Seguidamente, apresentar-se-ão os dados obtidos tendo por base as categorias de análise pré-estabelecidas.

Bem-estar e a Qualidade de Vida

O bem-estar familiar é um dos pilares fundamentais para a qualidade de vida das famílias com crianças com PEA, gerando um ambiente ideal para que a família possa ultrapassar as adversidades e focar na constante evolução. No que se refere aos benefícios da IPI para famílias com filhos com PEA, num estudo realizado por Noyes-Grosser et al. (2018) com pais e profissionais, os autores comprovam um impacto positivo da IPI quer para as crianças, quer para a sua família. A IPI tem benefícios ao nível da autoeficácia, empoderamento, capacitação e participação das famílias nos processos de apoio, o que contribui para a diminuição dos níveis de estresse diário, proporcionando às famílias melhor bem-estar e qualidade de vida.

Machado et al. (2017) referem ainda a importância de momentos de partilha e convivência entre famílias e crianças que são apoiadas pela IPI. Outro estudo concluiu que estes encontros com famílias que já vivenciaram experiências semelhantes, visam promover apoio mútuo durante o processo de intervenção (Edwards & Gallagher, 2014). Também Hwang et al. (2015) concretizaram um estudo com pais de uma criança com PEA e concluíram que a IPI potencializa uma melhoria na qualidade de vida das famílias.

Participação e envolvimento das famílias

São vários os estudos realizados que comprovam que os benefícios da IPI estão relacionados com a participação e envolvimento dos cuidadores em todo o processo. O primeiro contacto família-profissional define como irá ser a relação durante a intervenção (Machado et al., 2017).

Adams et al. (2019) e Kitzerow et al. (2020) nas suas pesquisas reforçam a importância da participação da família no apoio à criança com PEA de modo

a responder às suas preocupações e às necessidades específicas da sua criança. Deste modo, a parceria, colaboração e a equidade estabelecidas entre os profissionais e a família permitem melhores resultados na intervenção (Pereira & Oliveira, 2019).

Assim, de acordo com os resultados do estudo de Cossio et al. (2017), o envolvimento e participação da família no processo de apoio capacita e empodera as famílias na criação de estratégias que potenciam as áreas de desenvolvimento dos filhos, apoiando-as igualmente no lidar com as alterações ao nível do comportamento dos seus filhos. Nesse mesmo estudo, os autores ainda concluíram a respeito da satisfação com os apoios, que grande parte das entrevistadas refere que as mediadoras fazem um ótimo trabalho e que foi o melhor apoio que poderia ter surgido em suas vidas.

Desta forma, as famílias poderão ser mais propensas a atribuir bons resultados à utilidade dos serviços de IPI e a valorizar a qualidade da sua experiência com os apoios, se tiverem um contacto mais frequente com os profissionais da IPI (Leite & Pereira, 2013; Leite & Pereira, 2019; Noyes-Grosser et al., 2018).

Numa outra perspetiva, o estudo de Valverde e Jurdi (2020) destaca negativamente a pouca articulação em rede entre os serviços e os cuidadores. Desta forma, a família desempenha um papel secundário no processo de apoio.

Outra análise dos benefícios das famílias apoiadas pela IPI, realizada por Pereira e Oliveira (2019), num estudo realizado em Portugal, concluiu que as famílias se sentiram envolvidas durante o apoio da IPI e que a sua participação foi crucial para obterem resultados positivos.

Machado et al. (2017) referem, no seu estudo, que as famílias estão a assumir um papel mais ativo na IPI, demonstrando maiores níveis de envolvimento na implementação e monitorização da IPI, bem como na tomada de decisão, tal como igualmente evidenciado no estudo de Cossio et al. (2017). D'Eli et al. (2013) consideram que a diminuição nos níveis de estresse parental e nos problemas comportamentais e emocionais das crianças pode estar relacionada com o envolvimento dos pais. Reforçam ainda que o envolvimento dos pais na IPI permite-lhes adquirir mais conhecimentos e lidar de forma mais consciente com as suas crianças.

Conhecimentos/informações partilhadas

Cossio et al. (2018) revelam que todos os participantes do seu estudo afirmaram que obtiveram benefícios com os apoios da IPI, nomeadamente ao nível do conhecimento adquirido, do reconhecimento dos seus direitos e da possibilidade de acesso aos apoios formais.

Segundo Coogle et al. (2013), um dos grandes benefícios da IPI é a possibilidade de proporcionar informação às famílias sobre vários aspetos relacionados com o desenvolvimento da criança e com a acessibilidade aos apoios e recursos existentes na comunidade.

Machado et al. (2017) constataram que os profissionais de IPI ofereceram apoio informativo às famílias e esclareceram todas as suas dúvidas, aspetos que se traduziram em maiores níveis de confiança das famílias em relação ao apoio.

As famílias do estudo de Sousa e Piscalho (2016) consideraram que os apoios da IPI vão ao encontro das suas preocupações e prioridades, reforçando a adequação dos recursos, das informações e das orientações prestadas pelos profissionais. As famílias participantes no estudo de Dunst et al. (2019) reforçam estes resultados, pois consideram que os profissionais são fontes importantes de informação e de conhecimentos, destacando, assim, a necessidade de uma colaboração efetiva entre estes dois parceiros.

Contrariamente a estes resultados, Alotaibi e Almalki (2016) referem que os pais acediam à Internet para obter informações sobre a PEA, o que contribuiu para uma desinformação generalizada destes pais acerca da PEA e a maiores dificuldades em identificar sinais precoces desta perturbação.

Desenvolvimento e aprendizagem da criança

Segundo Malheiros et al. (2017), os programas de IPI devem centrar-se no desenvolvimento da atenção a elementos do ambiente, imitação, na compreensão e uso da linguagem, na importância do jogo para a interação social de modo a responder de forma adequada às preocupações da família. Do mesmo modo, Leite e Pereira (2019) concluíram que a IPI beneficia as famílias e promove o desenvolvimento dos seus filhos, identificando as suas

competências, progressos e atrasos e simultaneamente a sentirem-se esperançadas e otimistas em relação ao futuro dos seus filhos.

Segundo Cossio et al. (2018), a promoção do desenvolvimento pela IPI é referenciada por vários autores e traduz-se numa melhoria na socialização, autonomia, memória, linguagem, motricidade, entre outras áreas. Kitzerow et al. (2020) referem ainda uma melhoria significativa no controlo intencional, na atenção conjunta, na imitação e representação simbólica.

Por sua vez, Ferreira et al. (2020) num estudo cuja finalidade consistia em investigar os benefícios da IPI nos domínios do desenvolvimento cognitivo, motor e de linguagem em crianças prematuras ou em risco social, nos primeiros três anos de vida, concluíram que o apoio da IPI teve benefícios ao nível do desenvolvimento das competências cognitivas e motoras da criança, embora os resultados na área do desenvolvimento da linguagem não fossem conclusivos. Sandner e Jungmann (2017) constataram igualmente melhorias no desenvolvimento cognitivo das crianças, do género feminino, e Sousa e Piscalho (2016) concluíram que as famílias sentiram melhorias no desenvolvimento dos seus filhos.

Hwang et al. (2015), no seu estudo com criança com PEA, reforçaram que a IPI estabelece melhorias na qualidade de vida das famílias, quando estas famílias se sentem capacitadas para compreender o desenvolvimento e minimizar os comportamentos específicos dos seus filhos.

Considerações

A literatura científica revela que, nas últimas décadas, houve um investimento significativo em investigações na área da IPI com crianças com PEA. Um dos indicadores que pode justificar este aumento é a precocidade do diagnóstico e o aumento da sensibilização e informação sobre a PEA.

Apesar de os estudos demonstrarem a satisfação dos pais em relação aos apoios da IPI, estes destacam, igualmente, a necessidade de um maior investimento na sua formação e a necessidade de novos estudos de investigação, com famílias, de modo a identificar as suas preocupações e a melhorar a qualidade das práticas que lhes são prestadas.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Financiamento Plurianual do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

Nota da Editora

O artigo foi redigido em Portugal. Sendo assim, optamos por manter o padrão ortográfico utilizado naquele país.

Referências

Adams, D., Keen, D., Heussler, H. S., Wicks, R., & Roberts, J. (2019). Family outcomes for families of 4-5-year-old children on the autism spectrum who have received early childhood intervention in Australia. *Infants & Young Children, 32*(3), 186-200. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000143

Alotaibi, F., & Almalki, N. (2016). Parents' perceptions of early interventions and related services for children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. *International Education Studies, 9*(10), 128-140. https://doi.org/10.5539/ies.v9n10p128

Cardoso, M., & Françozo, M. (2015). Jovens irmãos de autistas: Expectativas, sentimentos e convívio. *Revista Saúde, 41*(2), 87-98. https://doi.org/10.5902/2236583415338

Carvalho, A., Correia, N., Aguiar, C., Macedo, A., Serrano, A. M., Pereira, A. P., & Franco, V. (2018). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Coogle, C. G., Guerette, A. M., & Hanline, M. F. (2013). Early intervention experiences of families of children with an autism spectrum disorder: A qualitative pilot study. *Early Childhood Research and Practice, 15*(1), 1-11.

Cossio, A., Pereira, A. P. S., & Rodriguez, R. (2017). Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: Perspetivas de mães de crianças com perturbação do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial, 23*(4), 505-516. https://hdl.handle.net/1822/56066

Cossio, A., Pereira, A. P. S., & Rodriguez, R. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Educação Especial, 31*(60), 9-20. https://hdl.handle.net/1822/56065

Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine*, *11*(17), 5100. https://doi.org/10.3390/jcm11175100

D'Eli, L., Valeri, G., Sonnino, F., Fontana, I., Mammone, A., & Vicari, S. (2013). A longitudinal study of the TEACCH program in different settings: The potential benefits of low-intensity intervention in preschool children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 615-626. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1911-y

Dunst, C. J. (2017). Family systems early childhood intervention. In H. Sukkar, C. J. Dunst, & J. Kirkby (Eds.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* (pp. 38-52). Routledge.

Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research, 8*(2), 515-526. https://doi.org/10.12973/eujer.8.2.513

Edwards, N., & Gallagher, P. (2014). Parent educators in early intervention: Insights from evaluations. *Infants & Young Children, 27*(3), 220-240. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000011

Estes, A., Munson, J., Rogers, S. J., Greenson, J., Winter, J., & Dawson, G. (2015). Long-Term outcomes of early intervention in 6-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *54*(7), 580-587. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.04.005

Ferreira, R., Alves, C., Guimarães, M., Menezes, K., & Magalhães, L. (2020). Effects of early interventions focused on the family in the development of children born preterm and/or at social risk: A meta-analysis. *Jornal de Pediatria, 96*(1), 20-38. https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.05.002

Gomes, I., & Caminha, I. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: Uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento, 20*(1), 395-411. https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542

Hwang, Y., Kearney, P., Klieve, H., Lang, W., & Roberts, J. (2015). Cultivating mind: Mindfulness interventions for children with autism spectrum disorder and problem behaviours, and their mothers. *Journal of Child and Family Studies, 24*(10), 3093-3106. https://doi.org/10.1007/s10826-015-0114-x

Kitzerow, J., Teufel, K., Jensen, K., Wilker, C., & Freitag, C. M. (2020). Case-control study of the low intensive autism-specific early behavioral intervention A-FFIP: Outcome after one year. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, *48*(2), 103-112. https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000661

Landa, R. J. (2008). Diagnosis of autism spectrum disorders in the first 3 years of life. *Nature Clinical Practice Neurology*, *4*(3), 138-147. https://doi.org/10.1038/ncpneuro0731

Leite, C., & Pereira, A. P. (2013). Early intervention in Portugal: Family support and benefits. *British Journal of Learning Support, 28*(4), 146-153. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12034

Leite, C., & Pereira, A. P. (2019). Family outcomes in early intervention: Results from a nationwide study in Portugal. *Early Child Development and Care*, *190*(15), 2484-2492. https://hdl.handle.net/1822/62574

Machado, M., Santos, P., & Espe-Sherwindt, M. (2017). Envolvimento participativo de famílias no processo de apoio em intervenção precoce na infância. *Saber & Educar, 23*, 122-137. https://doi.org/10.17346/se.vol23.280

Malheiros, G., Pereira, M., Mansur, M., Mansur, O., & Nunes, L. (2017). Benefícios da intervenção precoce na criança autista. *Revista Científica da FMC, 12*(1), 36-44. https://doi.org/10.29184/1980-7813.rcfmc.121.vol.12.n1.2017

Noyes-Grosser, D. M., Elbaum, B., Wu, Y., Siegenthaler, K. M., Cavalari, R. S., Gillis, J. M., & Romanczyk, R. G. (2018). Early intervention outcomes for toddlers with autism spectrum disorder and their families. *Infants & Young Children, 31*(3), 177-199. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000121

Pereira, A., & Oliveira, S. C. P. (2019). The benefits and difficulties in the elaboration and implementation of individual intervention plan in early intervention: The perspectives of Portuguese professionals. *Early Child Development and Care*, 189(6), 965-975. https://hdl.handle.net/1822/55136

Sandner, M., & Jungmann, T. (2017). Gender-specific effects on early childhood intervention: Evidence from a randomized controlled trial. *Labour Economics, 45*, 59-78. https://doi.org/10.1016/j.labeco.2016.11.006

Sousa, S., & Piscalho, I. (2016). Contributos da intervenção precoce na rede de apoio à criança com cegueira. *Interações, 12*(41), 95-120.

Valverde, B., & Jurdi, A. (2020). Análise das relações entre intervenção precoce e qualidade de vida familiar. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(2), 289-298. https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0116

Valverde, B. B. R., Jurdi, A. P. S., & Pereira, A. P. S. (2023). Family benefits of early intervention: A scoping review. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 39*, e39303. https://doi.org/10.1590/0102.3772e39303.en

Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., McPartland, J. C., Natowicz, M. R., Choueiri, R., Fein, D., Kasari, C., Pierce, K., Buie, T., Carter, A., Davis, P. A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Newschaffer, C., Robins, D., Roley, S. S., ... Wetherby, A. (2015). *Early identification of autism spectrum disorder: Recommendations for practice and research*. *Pediatrics*, *136*(Suppl. 1), S10-S40. https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667C

Correspondência
Elsa Marta Soares
Campus de Gualtar
Braga, Portugal – 4710-057
E-mail: elsamartasoares@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 17/9/2025
Aprovado: 12/11/2025

Família e Transdisciplinaridade no Autismo: Uma Revisão Integrativa da Literatura

Family and Transdisciplinarity in Autism: An Integrative Literature Review

Pamella Ferreira Pereira[1]; Carolina Rosa Campos[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260026

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda intervenções multiprofissionais e estratégias de cuidado integradas, especialmente diante das necessidades relacionadas ao desenvolvimento infantil e à participação familiar. Nesse contexto, a transdisciplinaridade tem sido apontada como abordagem relevante para promoção de práticas colaborativas entre saúde, educação e família. O presente estudo teve como objetivo analisar a produção científica nacional acerca das práticas transdisciplinares e interdisciplinares no contexto do TEA. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura realizada nas bases SciELO, PePSIC, Google Scholar e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Foram incluídos estudos publicados entre 2007 e 2025, relacionados à transdisciplinaridade, intervenção precoce, participação familiar e atuação multiprofissional no TEA. O *corpus* final foi composto por oito estudos, predominantemente empíricos e qualitativos. Os resultados evidenciaram que práticas transdisciplinares favorecem integração multiprofissional, fortalecimento da participação familiar e continuidade das intervenções. Também foram identificados desafios relacionados à sobrecarga dos cuidadores, limitações institucionais e dificuldades de articulação entre saúde e educação. Conclui-se que a transdisciplinaridade constitui estratégia promissora para construção de práticas de cuidado mais integradas, inclusivas e humanizadas no contexto do TEA.

Unitermos: Transtorno do Espectro Autista. Transdisciplinaridade. Família. Intervenção Precoce. Equipe Multiprofissional.

Summary

Autism Spectrum Disorder (ASD) requires multidisciplinary interventions and integrated care strategies, especially regarding child development and family participation. In this context, transdisciplinarity has been recognized as an important approach for promoting collaborative practices among health, education, and family contexts. This study aimed to analyze Brazilian scientific literature on transdisciplinary and interdisciplinary practices in the context of ASD. An integrative literature review was conducted using the SciELO, PePSIC, Google Scholar, and Virtual Health Library (BVS) databases. Studies published between 2007 and 2025 addressing transdisciplinarity, early intervention, family participation, and multidisciplinary practices in ASD were included. The final corpus consisted of eight studies, predominantly empirical and qualitative. The findings indicated that transdisciplinary practices promote multidisciplinary integration, strengthen family participation, and improve continuity of interventions across different developmental contexts. Challenges related to caregiver burden, institutional limitations, and difficulties in articulating health and educational services were also identified. It is concluded that transdisciplinarity represents a promising strategy for developing more integrated, inclusive, and humanized care practices in the context of ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Transdisciplinarity. Family. Early Intervention. Multidisciplinary Team.

Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil.
Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.
1. Pamella Ferreira Pereira – Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, Brasil. **2.** Carolina Rosa Campos – Professora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Doutora em Psicologia pela PUC-Campinas, Uberaba, MG, Brasil.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações persistentes na comunicação social, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, apresentando diferentes níveis de suporte e manifestações clínicas (*American Psychiatric Association* [APA], 2022). Considerando a complexidade do desenvolvimento infantil no TEA, diferentes áreas profissionais têm sido mobilizadas para promover intervenções mais integradas, centradas não apenas na criança, mas também em sua família e em seu contexto social (Peduzzi et al., 2020).

Nesse cenário, os modelos interdisciplinares e transdisciplinares vêm ganhando destaque nos serviços de atenção à pessoa com TEA (D'Antino & Brunoni, 2014). Embora ambos envolvam a atuação de múltiplos profissionais, a abordagem transdisciplinar pressupõe maior integração entre as áreas, compartilhamento de saberes e construção conjunta das intervenções (Hamer et al., 2014), buscando um cuidado mais articulado e centrado nas necessidades da criança e de sua família (McWilliam, 2010). Essa perspectiva favorece a comunicação entre os profissionais, amplia a continuidade terapêutica e fortalece a participação familiar no processo de cuidado.

O TEA são descritos como condições com diferentes graus de gravidade e sintomatologia, caracterizados por desordens nas áreas de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e interesses restritos, estereotipados e repetitivos (Faro et al., 2019). Pesquisadores relatam que o comprometimento no desenvolvimento apresentado por crianças com TEA pode produzir diversas implicações para a dinâmica familiar, incluindo sobrecarga física e emocional decorrente das demandas cotidianas de cuidado, elevados níveis de estresse parental e impactos na qualidade de vida dos familiares (de Sousa et al., 2020; Ribeiro et al., 2023). Além disso, são frequentemente observadas mudanças nas atividades de vida diária, no funcionamento psíquico dos cuidadores e na reorganização das relações familiares diante das exigências terapêuticas e educacionais da criança.

Cabe destacar que a literatura também evidencia que famílias podem desenvolver estratégias de adaptação, fortalecimento emocional e resiliência frente às demandas do cuidado, especialmente quando percebem apoio profissional, acolhimento e participação ativa nas decisões terapêuticas. Nesse contexto, a atuação transdisciplinar pode representar um importante recurso para a construção de práticas mais integradas e colaborativas, favorecendo não apenas o desenvolvimento da criança, mas também o suporte aos familiares envolvidos no acompanhamento terapêutico (Souza et al., 2025).

A percepção dos pais sobre o trabalho transdisciplinar torna-se, portanto, um elemento relevante de investigação, uma vez que os familiares acompanham diretamente o cotidiano terapêutico e experienciam os efeitos das intervenções propostas (Pichini et al., 2016). Aspectos como comunicação entre os profissionais, clareza das orientações fornecidas, participação da família nas condutas terapêuticas e percepção de integração da equipe podem influenciar a adesão ao tratamento, a satisfação com os serviços ofertados e a continuidade do cuidado (Barros et al., 2022).

Apesar do crescente interesse pelas práticas transdisciplinares no contexto do TEA, ainda são limitados os estudos que investigam como as famílias percebem esse modelo de atuação, bem como os desafios e benefícios associados a essa proposta de cuidado. Considerando a importância da família no acompanhamento terapêutico da criança com TEA, compreender essas percepções pode contribuir para o aprimoramento das práticas clínicas e institucionais, favorecendo intervenções mais integradas, humanizadas e alinhadas às necessidades dos usuários e seus cuidadores.

Diante dessa lacuna, o presente estudo tem como objetivo analisar a produção científica nacional sobre práticas transdisciplinares e interdisciplinares no contexto do TEA, com foco na participação familiar, na integração entre profissionais e nos impactos dessas práticas para o cuidado e o desenvolvimento infantil.

Método

Tipo de estudo

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura (Souza et al., 2010), conduzida com o objetivo de identificar estudos nacionais sobre práticas transdisciplinares e interdisciplinares no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando especialmente aspectos relacionados à participação familiar, atuação multiprofissional e integração entre saúde e educação.

Estratégia de busca

As buscas foram realizadas no segundo semestre de 2025, nas bases de dados SciELO, PePSIC, Google Scholar e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), utilizando os seguintes descritores combinados por operadores booleanos: "autismo" OR "transtorno do espectro autista" AND "transdisciplinaridade" OR "interdisciplinaridade" OR "equipe multiprofissional" OR "intervenção precoce" AND "família".

Foram incluídos estudos publicados em português entre os anos de 2007 e 2025, disponíveis na íntegra e relacionados à atuação transdisciplinar ou interdisciplinar no atendimento de crianças com TEA, especialmente aqueles que abordavam participação familiar, práticas colaborativas, intervenção precoce e articulação entre saúde e educação. Foram excluídos artigos duplicados, estudos que abordavam exclusivamente aspectos biomédicos do TEA sem relação com práticas colaborativas, bem como trabalhos sem aderência ao objetivo da revisão.

Critérios de elegibilidade

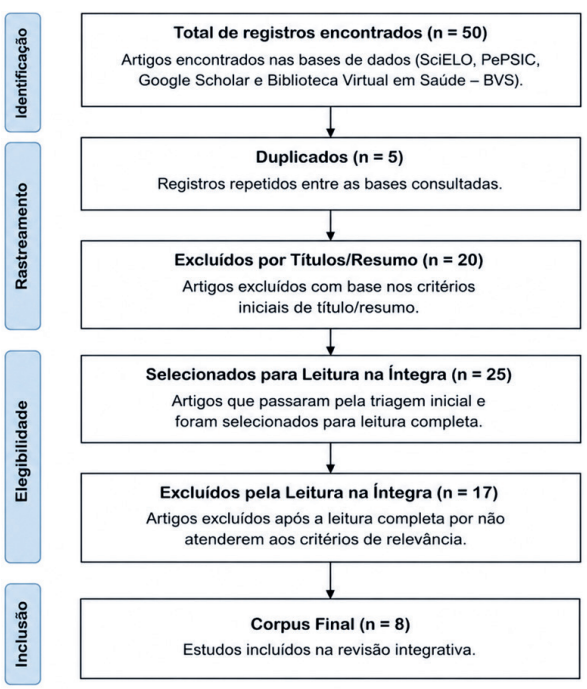
Foram considerados elegíveis estudos empíricos, teóricos e revisões narrativas que abordassem práticas transdisciplinares ou interdisciplinares no TEA, participação da família nos processos terapêuticos, atuação multiprofissional, integração entre saúde e educação e intervenção precoce com enfoque colaborativo. Também foram incluídos estudos que discutiam desafios relacionados à comunicação entre profissionais, participação parental e articulação dos serviços de cuidado. Excluíram-se capítulos de livros indisponíveis digitalmente, estudos cujo foco não estivesse relacionado a famílias de crianças com TEA, revisões sem base empírica e estudos duplicados.

Processo de seleção e extração de dados

A seleção dos estudos foi conduzida pelas pesquisadoras responsáveis, com base nos critérios previamente estabelecidos. A triagem seguiu as etapas de leitura de títulos, resumos e, posteriormente, textos completos. Inicialmente, foram identificados 50 artigos. Após a exclusão de cinco duplicatas, restaram 45. Destes, 20 foram excluídos com base na leitura de título e resumo, por não atenderem aos critérios de inclusão. Os 25 artigos restantes foram lidos na íntegra, resultando na exclusão de 17 estudos que não apresentavam relação direta com o foco da pesquisa. Assim, oito estudos compuseram o *corpus* final de análise (Figura 1).

Figura 1

Fluxograma do processo de seleção dos artigos



Após a leitura integral dos estudos selecionados, os dados foram organizados por meio de análise temática descritiva, permitindo identificação de quatro categorias analíticas principais: (1) integração multiprofissional e práticas transdisciplinares; (2) participação familiar no processo terapêutico; (3) barreiras para implementação de práticas colaborativas; e (4) impactos das práticas transdisciplinares no desenvolvimento infantil.

Justificativa da amostra final

A amostra reduzida (n=08) justifica-se pelo recorte temático específico, pelo rigor metodológico na triagem e pela escassez de pesquisas empíricas que investigam diretamente a percepção das famílias sobre a abordagem transdisciplinar no contexto do TEA. Apesar da limitação quantitativa, os estudos analisados oferecem contribuições significativas e reforçam a necessidade de ampliação da produção científica sobre o tema.

Resultados

O objetivo deste estudo foi analisar a produção científica nacional sobre práticas transdisciplinares e interdisciplinares no contexto do TEA, com foco na participação familiar, na integração entre profissionais e nos impactos dessas práticas para o cuidado e o desenvolvimento infantil. Para isso, foram analisados oito estudos publicados entre os anos de 2007 e 2025. Observou-se predominância de estudos empíricos qualitativos, voltados à compreensão das experiências familiares, práticas colaborativas entre profissionais e impactos das intervenções interdisciplinares no desenvolvimento infantil (Tabela 1).

Em relação à distribuição temporal das publicações, verificou-se um estudo (12,5%) publicado em 2007, um (12,5%) em 2015, um (12,5%) em 2016, um (12,5%) em 2018, um (12,5%) em 2019, um (12,5%) em 2021, um (12,5%) em 2023 e um (12,5%) em 2025. Essa distribuição demonstra que, embora ainda limitada, a produção científica nacional sobre transdisciplinaridade e TEA vem apresentando ampliação progressiva nos últimos anos. Quanto ao delineamento metodológico, seis estudos (75%) apresentaram caráter empírico, envolvendo famílias, profissionais da saúde, terapeutas ou crianças com TEA, enquanto dois estudos (25%) apresentaram caráter teórico-reflexivo, discutindo fundamentos conceituais da transdisciplinaridade e da Psicopedagogia transdisciplinar. Predominaram metodologias qualitativas, entrevistas semiestruturadas, observações e análises descritivas das práticas terapêuticas e educacionais.

Os resultados evidenciaram que a integração entre diferentes áreas do conhecimento favorece maior alinhamento entre intervenções clínicas e educacionais, amplia o compartilhamento de saberes e fortalece a continuidade do cuidado. Estudos como os de Franco (2007), Palaro e Santos Cruz (2021) e Souza et al. (2025) destacaram que práticas transdisciplinares favorecem construção conjunta das intervenções e maior articulação entre profissionais da saúde, educação e família.

Outro aspecto recorrente refere-se à participação familiar como elemento central no processo terapêutico. Estudos como os de Pichini et al. (2016), Morato et al. (2023) e Cossio et al. (2018) demonstraram que o envolvimento ativo das famílias favorece adesão ao tratamento, fortalecimento dos vínculos com a equipe e continuidade das intervenções no cotidiano da criança. Os estudos também apontaram que famílias que participam ativamente do planejamento terapêutico tendem a relatar maior confiança no cuidado e melhor compreensão das necessidades infantis.

Apesar dos benefícios identificados, os estudos também evidenciaram importantes desafios relacionados à efetivação das práticas colaborativas. Misquiatti et al. (2015) e Faro et al. (2019) identificaram elevados níveis de sobrecarga emocional e impacto psicossocial nos cuidadores, enquanto Morato et al. (2023) destacaram dificuldades relacionadas ao acesso aos serviços especializados. Esses achados sugerem que a consolidação da transdisciplinaridade depende não apenas da integração entre profissionais, mas também da criação de estratégias institucionais de suporte às famílias e fortalecimento das redes de cuidado.

Tabela 1. *Corpus da análise*

Autoria	Objetivo do estudo	Amostra	Tipo de estudo	Principais resultados	Lacunas identificadas
Franco (2007)	Discutir as dimensões transdisciplinares do trabalho em equipe na intervenção precoce	Não se aplica	Teórico/ reflexivo	A transdisciplinaridade favorece integração entre profissionais, compartilhamento de saberes e cuidado centrado na criança e na família	Escassez de pesquisas empíricas sobre efetividade da atuação transdisciplinar
Misquiatti et al. (2015)	Investigar a sobrecarga familiar de cuidadores de crianças com TEA	Cuidadores/ familiares de crianças com TEA	Empírico/ quantitativo	Identificou elevados níveis de sobrecarga emocional e impacto na rotina familiar	Necessidade de estratégias de suporte contínuo às famílias
Pichini et al. (2016)	Investigar a percepção da família e do terapeuta sobre intervenção interdisciplinar precoce	Famílias, terapeutas e crianças em intervenção precoce	Empírico/ qualitativo	Famílias relataram evolução positiva da criança e importância da articulação entre profissionais	Pouca padronização das práticas interdisciplinares
Cossio, et al. (2018)	Investigar benefícios da intervenção precoce para famílias de crianças com TEA	Famílias de crianças em intervenção precoce	Empírico/ qualitativo	A intervenção precoce favoreceu desenvolvimento infantil e fortalecimento da participação familiar	Necessidade de ampliação de políticas públicas e acesso aos serviços especializados
Faro et al. (2019)	Analisar sobrecarga materna e suporte familiar em mães de crianças com TEA	Mães de crianças com TEA	Empírico/ quantitativo	O suporte familiar mostrou-se fator protetivo frente ao estresse materno	Poucas intervenções voltadas especificamente à saúde emocional das mães
Palaro & Santos Cruz (2021)	Analisar contribuições da Psicopedagogia transdisciplinar fundamentada na teoria dos sistemas	Não se aplica	Teórico/ reflexivo	A atuação transdisciplinar amplia compreensão integral do sujeito e favorece práticas mais humanizadas e integradas	Necessidade de maior aplicação prática em contextos educacionais e clínicos
Morato, et al. (2023)	Compreender percepções familiares sobre práticas de intervenção precoce em centro de reabilitação	Familiares de crianças atendidas em centro especializado	Empírico/ qualitativo	Participação familiar favoreceu adesão terapêutica e fortalecimento do cuidado compartilhado	Dificuldades de acesso aos serviços especializados
Souza, et al. (2025)	Investigar a transdisciplinaridade na promoção do desenvolvimento global de crianças com TEA	Crianças com TEA, profissionais e familiares	Empírico/ qualitativo	A atuação integrada favoreceu comunicação, socialização e fortalecimento dos vínculos entre família e equipe	Necessidade de ampliação das estratégias institucionais de integração multiprofissional

Discussão

Os resultados desta revisão integrativa evidenciaram que a transdisciplinaridade vem sendo compreendida como estratégia relevante para construção de práticas mais integradas, humanizadas e centradas nas necessidades da criança com TEA e de sua família. Os estudos analisados indicaram que a atuação colaborativa entre profissionais da saúde, educação e familiares favorece maior alinhamento das intervenções, continuidade do cuidado e fortalecimento das redes de apoio envolvidas no desenvolvimento infantil. Esses achados dialogam com a literatura apresentada na introdução, especialmente com Peduzzi et al. (2020), ao reforçarem que a complexidade do desenvolvimento infantil no TEA exige intervenções integradas e articuladas entre diferentes áreas profissionais.

A integração multiprofissional emergiu como um dos principais eixos temáticos identificados no *corpus* analisado, desde os achados de Franco (2007), que já destacava que práticas transdisciplinares ultrapassam a simples atuação paralela entre profissionais, exigindo compartilhamento de saberes, corresponsabilização e construção conjunta das intervenções. De forma semelhante, Peduzzi et al. (2020) apontam que a transdisciplinaridade pressupõe maior integração entre as áreas e comunicação contínua entre os profissionais envolvidos no cuidado. Além disso, os autores ressaltam que o trabalho interprofissional em saúde exige articulação horizontal entre os profissionais, compartilhamento de decisões e integração das práticas de cuidado, aspectos que se mostraram fundamentais nos estudos analisados nesta revisão.

Os achados também reforçam que a transdisciplinaridade não se limita à integração técnica entre profissionais, mas envolve também construção de práticas centradas na criança e em sua família. Conforme discutido por Palaro e Santos Cruz (2021), a Psicopedagogia transdisciplinar amplia a compreensão integral do sujeito ao considerar dimensões emocionais, sociais, familiares e educacionais do desenvolvimento infantil.

Os resultados encontrados nesta revisão indicaram que práticas colaborativas favorecem maior coerência entre objetivos clínicos e educacionais, contribuindo para intervenções mais integradas e sensíveis às singularidades da criança com TEA. Nesse contexto, McWilliam (2010) destaca que modelos de intervenção centrados na família favorecem maior continuidade das estratégias terapêuticas nos ambientes naturais da criança, fortalecendo a participação parental e ampliando o potencial de generalização das habilidades desenvolvidas durante as intervenções.

A participação familiar também se mostrou elemento central nos estudos analisados. Pichini et al. (2016), Cossio et al. (2018) e Morato et al. (2023) evidenciaram que o envolvimento ativo dos cuidadores favorece adesão ao tratamento, fortalecimento dos vínculos entre equipe e família e continuidade das estratégias terapêuticas no cotidiano da criança.

Esses resultados corroboram a literatura que destaca o papel da família como participante ativa do processo terapêutico e elemento fundamental para efetividade das intervenções. Além disso, Gomes et al. (2015), em revisão sistemática sobre famílias de crianças com TEA no Brasil, destacam que as demandas relacionadas ao cuidado frequentemente produzem reorganizações importantes na dinâmica familiar, exigindo desenvolvimento constante de estratégias de enfrentamento e adaptação às necessidades da criança.

Ao mesmo tempo, os estudos também permitiram compreender que a participação familiar ocorre em meio a importantes desafios emocionais e institucionais. Faro et al. (2019), de Sousa et al. (2020) e Ribeiro et al. (2023) já apontavam que famílias de crianças com TEA frequentemente experienciam sobrecarga física, emocional e reorganização da rotina cotidiana em função das demandas terapêuticas e educacionais da criança. Os resultados reforçam essa compreensão ao demonstrarem que a sobrecarga emocional, as dificuldades de acesso aos serviços especializados e as limitações institucionais podem dificultar a participação efetiva das famílias nos processos terapêuticos. Misquiatti et al. (2015) também destacam que a sobrecarga familiar pode comprometer o bem-estar dos cuidadores e impactar diretamente a continuidade do cuidado.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento da comunicação entre profissionais e familiares (Fávero & Santos, 2005). Conforme discutido, a clareza das orientações fornecidas, a integração da equipe e a participação dos cuidadores nas decisões terapêuticas influenciam diretamente a adesão ao tratamento e a percepção de qualidade dos serviços ofertados.

Nesse sentido, os estudos analisados demonstraram que falhas na comunicação entre profissionais, fragmentação das informações e ausência de articulação entre saúde e educação ainda constituem barreiras importantes para consolidação de práticas verdadeiramente transdisciplinares. D'Antino e Brunoni (2014) ressaltam que a inclusão escolar de crianças com TEA depende diretamente da construção de redes colaborativas entre escola, serviços de saúde e família, demonstrando que a articulação intersetorial constitui elemento essencial para promoção de práticas educacionais mais inclusivas e efetivas.

Por fim, esta revisão também evidenciou fragilidades importantes na produção científica nacional sobre transdisciplinaridade no contexto do TEA. Observou-se predominância de estudos qualitativos, exploratórios e com amostras reduzidas, além de escassez de investigações quantitativas e longitudinais voltadas à avaliação sistemática da efetividade das práticas colaborativas. Tais achados reforçam a necessidade de ampliação das pesquisas na área, especialmente estudos que incluam diferentes contextos clínicos, educacionais e socioculturais, bem como investigações que contemplem diretamente a perspectiva das próprias crianças com TEA e de suas famílias.

De maneira geral, os resultados reforçam que a transdisciplinaridade constitui estratégia promissora para promoção de cuidado mais integrado, inclusivo e humanizado no contexto do TEA. A articulação entre profissionais, família e contextos educacionais mostrou-se fundamental para fortalecimento das intervenções e para promoção do desenvolvimento global da criança, evidenciando a importância de modelos de cuidado centrados não apenas na dimensão clínica, mas também nas relações familiares, sociais e educacionais envolvidas no desenvolvimento infantil.

Considerações

A presente revisão integrativa evidenciou que a transdisciplinaridade no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura-se como uma estratégia relevante para construção de práticas de cuidado mais integradas, colaborativas e centradas nas necessidades da criança e de sua família. Os estudos analisados demonstraram que a articulação entre diferentes áreas do conhecimento favorece maior alinhamento entre intervenções clínicas e educacionais, amplia o compartilhamento de saberes entre profissionais e fortalece a continuidade do cuidado nos diferentes contextos de desenvolvimento infantil.

Os resultados também reforçaram a importância da participação familiar nos processos terapêuticos e educacionais relacionados ao TEA. O envolvimento ativo dos cuidadores mostrou-se associado à maior adesão ao tratamento, fortalecimento dos vínculos entre equipe e família e continuidade das estratégias terapêuticas no cotidiano da criança. Nesse sentido, os achados indicam que práticas transdisciplinares efetivas dependem não apenas da integração entre profissionais, mas também da inclusão ativa das famílias como participantes do processo de cuidado e tomada de decisão terapêutica.

Ao mesmo tempo, a revisão evidenciou importantes desafios para consolidação de práticas verdadeiramente colaborativas. Sobrecarga emocional e cotidiana dos cuidadores, dificuldades de acesso aos serviços especializados, limitações institucionais e fragilidades na comunicação entre profissionais e familiares foram descritas como barreiras relevantes para efetivação da transdisciplinaridade no contexto do TEA. Tais aspectos demonstram que, embora a atuação integrada seja amplamente valorizada na literatura, sua implementação ainda encontra obstáculos estruturais e organizacionais nos contextos clínicos e educacionais.

No campo da Psicopedagogia, os resultados reforçam a necessidade de fortalecimento de estratégias que articulem saúde, educação e família de maneira integrada, especialmente diante das demandas relacionadas à aprendizagem, inclusão escolar, socialização e desenvolvimento socioemocional de crianças com TEA. A atuação transdisciplinar mostrou-se particularmente relevante para construção de intervenções mais flexíveis, individualizadas e sensíveis às singularidades do desenvolvimento infantil, favorecendo práticas mais humanizadas e inclusivas.

Além disso, a revisão permitiu identificar fragilidades importantes na produção científica nacional sobre o tema. Observou-se predominância de estudos qualitativos, exploratórios e com amostras reduzidas, além de escassez de pesquisas quantitativas e longitudinais voltadas à avaliação sistemática da efetividade das práticas transdisciplinares. Também foram identificadas poucas investigações que incluíssem diretamente a perspectiva das próprias crianças com TEA, bem como estudos voltados à análise de políticas públicas e modelos institucionais de articulação entre saúde, educação e família.

Por fim, cabe destacar as limitações desta pesquisa. Dentre elas, o reduzido número de estudos incluídos, a predominância de delineamentos qualitativos e a escassez de pesquisas empíricas nacionais sobre práticas transdisciplinares no contexto do TEA. Além disso, a inclusão exclusiva de estudos em português pode ter restringido a identificação de produções internacionais relevantes sobre o tema. Apesar dessas limitações, os estudos analisados permitiram identificar tendências importantes relacionadas à participação familiar, integração multiprofissional e desafios institucionais envolvidos na consolidação de práticas colaborativas no cuidado à criança com TEA.

Dessa forma, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem as investigações empíricas sobre transdisciplinaridade no TEA, incorporem metodologias mistas e contemplem diferentes contextos clínicos, educacionais e socioculturais. Também se mostra fundamental aprofundar estudos sobre formação multiprofissional, fortalecimento das redes de apoio e estratégias de suporte às famílias. A consolidação da transdisciplinaridade no campo do TEA depende, portanto, do fortalecimento das políticas públicas, da integração entre diferentes áreas do conhecimento e da construção de práticas de cuidado mais inclusivas, articuladas e humanizadas.

Referências

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Barros, Á. A. T. de S., Bezerra, A. S. L., Macêdo, E. S. F., Brandão, J. T. de O., Carvalho, L. P. A. M. de, Carvalho, L. F. L. de, Silva, M. C. B. P., Melo, R. O., & Barbosa, L. D. da C. S. (2022). Dificuldades enfrentadas pelos pais no tratamento de crianças com transtorno do espectro autista. *Research, Society and Development, 11*(9), e11411931568. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31568

Cossio, A. do P., Pereira, A. P. da S., & Rodriguez, R. de C. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com transtorno do espectro do autismo. *Revista Educação Especial*, *31*(60), 241-252. https://doi.org/10.5902/1984686X28331

D'Antino, M. E. F., & Brunoni, D. (2014). Inclusão escolar de alunos com autismo: Contribuições para o debate. *Revista Educação Especial*, *27*(49), 353-368. https://doi.org/10.5902/1984686X13481

de Sousa, D. L. D., Silva, A. M., Santos, M. A., Oliveira, P. R., & Costa, R. M. (2020). Análise do comportamento aplicada: A percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista. *Contextos Clínicos*, *13*(1), 120-140. https://doi.org/10.4013/ctc.2020.131.06

Faro, K. C. A., Santos, R. B., Bosa, C. A., Wagner, A., & Silva, S. S. da C. (2019). Autismo e mães com e sem estresse: Análise da sobrecarga materna e do suporte familiar. *Psico*, *50*(2), e30080. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2019.2.30080

Fávero, M. Â. B., & Santos, M. A. dos. (2005). Autismo infantil e estresse familiar: Uma revisão sistemática da literatura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *18*(3), 358-369. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300010

Franco, V. (2007). Dimensões transdisciplinares do trabalho de equipe em intervenção precoce. *Interação em Psicologia*, *11*(1), 113-121. https://doi.org/10.5380/psi.v11i1.6452

Gomes, P. T. M., Lima, L. H. L., Bueno, M. K. G., Araújo, L. A., & Souza, N. M. (2015). Autism in Brazil: A systematic review of family challenges and coping strategies. *Jornal de Pediatria*, *91*(2), 111-121. https://doi.org/10.1016/j.jped.2014.08.009

Hamer, B. L., Manente, M. V., & Capellini, V. L. M. F. (2014). Autismo e família: Revisão bibliográfica em bases de dados nacionais. *Revista Psicopedagogia*, *31*(95), 169-177.

McWilliam, R. A. (2010). *Working with families of young children with special needs*. Guilford Press.

Misquiatti, A. R. N., Brito, M. C., Ferreira, F. T. S., & Assumpção Júnior, F. B. (2015). Sobrecarga familiar e crianças com transtornos do espectro do autismo: Perspectiva dos cuidadores. *Revista CEFAC*, *17*(1), 192-200. https://doi.org/10.1590/1982-0216201520413

Morato, A. P., Pereira, A. P. S., & Silva, C. C. B. da. (2023). Percepções de familiares sobre as práticas de intervenção precoce na infância em um centro especializado de reabilitação. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, *33*, e33073. https://doi.org/10.1590/S0103-7331202333073

Palaro, S. M. de C., & Santos Cruz, J. A. (2021). Psicopedagogia transdisciplinar: Destaque para os benefícios fundamentados na teoria dos sistemas. *Temas em Educação e Saúde*, *17*, e021021. https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.16734

Peduzzi, M., Agreli, H. F., Silva, J. A. M., & Souza, H. S. (2020). Trabalho em equipe: Uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, *18*(Suppl. 1), e0024678. https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00246

Pichini, F. dos S., Rodrigues, N. da G. S., Ambrós, T. M. B., & Souza, A. P. R. de. (2016). Percepção da família e do terapeuta sobre a evolução de crianças em uma abordagem interdisciplinar de intervenção precoce. *Revista CEFAC*, *18*(1), 55-66. https://doi.org/10.1590/1982-021620161810915

Ribeiro, K. A., França, L. F., & Faria, M. E. de L. (2023). A importância da participação dos familiares de pessoas com TEA na intervenção ABA. *Revista Contemporânea*, *3*(8), 10754-10769. https://doi.org/10.56083/RCV3N8-045

Souza, M. T. de, Silva, M. D. da, & Carvalho, R. de. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer. *Einstein*, *8*(1), 102-106. https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134

Souza, G. V. de, Garcia, E. S. M., & Gonçalves, A. (2025). A transdisciplinaridade na intervenção e promoção do desenvolvimento global de crianças com transtorno do espectro autista. *Ciências da Saúde*, *29*(147), 11-12. https://doi.org/10.69849/revistaft/cs10202506180511

Correspondência
Carolina Rosa Campos
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Bairro Abadia – Uberaba, MG, Brasil – CEP 38025-440.
E-mail: carolinarosacampos@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 22/9/2025
Aprovado: 10/11/2025

Como avaliar funções executivas em crianças pequenas? Uma revisão sistemática do cenário brasileiro

Assessing executive functions in young children: A systematic review of the Brazilian context

Maria Antônia da Costa Pereira Silva[1]; Giulia Gomes da Silva[2]; Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260032

Resumo

No dia a dia, as pessoas precisam escolher como agir para atender a diferentes demandas. Estes comportamentos podem estar relacionados às chamadas funções executivas, um conjunto de habilidades que viabilizam a seleção de comportamentos adequados a determinadas situações cujo desenvolvimento crítico acontece entre os 3 e 6 anos de idade. Assim, o objetivo deste estudo foi identificar e caracterizar os procedimentos de avaliação das funções executivas em crianças brasileiras com idades entre 3 anos e 6 anos. A presente revisão sistemática de literatura foi realizada em quatro bases de dados, quais sejam: LILACS, SciELO, Scopus e Web of Science. As palavras chaves buscadas foram: funções executivas, crianças, avaliação, *executive functions*, *babies*, *child preschool*, *assessment*. Nove estudos foram encontrados, todos tinham como público-alvo crianças brasileiras. Entre os estudos encontrados, dois incluíam a avaliação das crianças com idades entre 3 anos e 6 meses e 3 anos e 11 meses, seis contemplam o público de 4 anos a 4 anos e 11 meses, sete instrumentos são adequados às crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses e 6 anos e não foram encontrados estudos que utilizassem instrumentos aptos a avaliar as funções executivas em crianças de 3 anos a 3 anos 6 meses. Os dados encontrados evidenciam a necessidade de expandir as investigações sobre o levantamento de repertório das funções executivas em crianças brasileiras na primeira infância, com ênfase na faixa etária de 3 a 3 anos e 11 meses.

Unitermos: Funções Executivas. Avaliação. Crianças.

Summary

In daily life, people need to choose how to act to meet different demands. These behaviors can be related to what are called executive functions, a set of skills that enable the selection of behaviors appropriate to given situations whose critical development occurs between the ages of 3 and 6 years. Thus, the objective of this article was to identify and characterize how procedures assess executive functions for Brazilian child aged between 3 and 6 years. This systematic literature review was conducted across four databases: LILACS, SciELO, Scopus, and Web of Science. The keywords searched were: "funções executivas," "crianças," "avaliação," "executive functions," "babies," "child preschool," and "assessment." Nine studies were found, all of which targeted Brazilian children. Among the studies found, two included the evaluation of children aged between 3 years and 6 months and 3 years and 11 months; six covered the age group of 4 years to 4 years and 11 months; seven instruments are suitable for children aged 5 years to 5 years and 11 months and 6 years; and no studies were found that used instruments capable of evaluating executive functions in children aged 3 years to 3 years and 6 months. The data found highlight the need to expand research on the assessment of executive function repertoires in Brazilian children in early childhood, with an emphasis on the age range of 3 to 3 years and 11 months.

Keywords: Executive Function. Assessment. Child Preschool.

Trabalho realizado na Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Maria Antônia da Costa Pereira Silva – Mestranda; Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Interação Social, Departamento de Psicologia, São Carlos, SP, Brasil. **2.** Giulia Gomes da Silva – Pós-Doutoranda; Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Interação Social, Departamento de Psicologia, São Carlos, SP, Brasil. **3.** Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil – Doutora em Psicologia e docente do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Interação Social, Departamento de Psicologia, São Carlos, SP, Brasil.

Introdução

Os seres humanos apresentam a capacidade de monitorar, organizar, planejar, modificar e adaptar seu próprio comportamento diante das demandas do ambiente. Tais habilidades podem ser observadas em situações cotidianas, como quando: (i) uma criança segue uma instrução composta, por exemplo, "pegue a mochila e o casaco antes de sair de casa"; (ii) aceita escolher outra roupa diante da indisponibilidade de sua roupa preferida; ou (iii) aguarda que um adulto corte o bolo antes de comê-lo. Um dos fenômenos/construtos que pode oferecer uma explicação para essas habilidades são as chamadas funções executivas (FE).

As funções executivas designam um conjunto de habilidades que permitem às pessoas selecionar comportamentos para alcançar determinados objetivos (Mourão & Melo, 2011). As FE são compostas por três componentes principais: memória de trabalho (MT), flexibilidade cognitiva (FC) e controle inibitório (CI), que, juntos, formam o Modelo da Tríade Executiva proposta por Miyake et al. (2000). A memória de trabalho refere-se a uma habilidade de armazenamento com capacidade limitada capaz de processar informações durante a execução de uma tarefa, integrando a percepção, a memória de longo prazo e a ação (Baddeley & Hitch, 1974; Mourão & Melo, 2011), como no exemplo da criança que imita uma sequência de ações demonstradas por um instrutor. A flexibilidade cognitiva refere-se ao comportamento de aplicar conhecimentos prévios a novas situações, adaptando-se ao ambiente, empregando formas não convencionais de raciocínio (Spiro et al., 1987; Diamond, 2013) e modificando o pensamento em resposta a novas instruções (Uddin, 2021), como no exemplo da criança que, diante de sua roupa preferida suja, escolhe outra para vestir. O controle inibitório é definido como o controle sobre a emissão de respostas, permitindo que se adequem a diferentes estímulos (Assef et al., 2007), como no exemplo da criança que espera sua mãe cortar o bolo para comê-lo.

As funções executivas estão diretamente relacionadas à organização e ao uso de informações previamente apresentadas, à adaptação de comportamentos e ao controle atencional e emocional (Baddeley, 2000; Miyake et al., 2000). Quando ausentes ou deficitárias, podem comprometer o desempenho em atividades do cotidiano. Por exemplo: (i) uma criança pode apresentar dificuldades para manter o comportamento sob controle de instruções dadas, necessitando de constantes repetições; (ii) pode haver rigidez comportamental, com pouca adaptação a novas situações; ou (iii) a criança pode não conseguir esperar sua vez de brincar, falar ou manusear objetos.

Cada faixa etária pode apresentar diferentes níveis de desenvolvimento e repertórios comportamentais, incluindo as funções executivas, influenciados pelas condições em que os indivíduos foram expostos ao longo de seu crescimento. Ao longo da primeira infância, as crianças vivenciam um período sensível para o desenvolvimento de diversas habilidades em razão da plasticidade cerebral. Nessa fase, o cérebro infantil mostra-se especialmente sensível a transformações estruturais e sinápticas decorrentes do contato com estímulos e experiências cotidianas. Entre as competências que se consolidam nesse momento, estão as funções executivas, fundamentais para a autorregulação e a aprendizagem (Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância, 2016). Embora continuem a se desenvolver no decorrer da vida, o intervalo entre os 3 e os 6 anos caracteriza-se como um período sensível de desenvolvimento das funções executivas. Nessa etapa, também chamada de janela desenvolvimental, os componentes das funções executivas, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório podem se desenvolver com maior facilidade, propiciando um aumento na capacidade de autorregulação, planejamento e resolução de problemas (Center on the Developing Child, 2012; Weintraub et al., 2013).

É importante, portanto, destacar que essas habilidades não permanecem estáveis ao longo da vida, pois as funções executivas em uma criança de 3 anos são distintas daquelas observadas em crianças de faixas etárias superiores, adolescentes ou adultos. Dado o provável papel das funções executivas no desenvolvimento infantil (Center on the Developing

Child at Harvard University, 2012), o levantamento de repertório dessas habilidades pode possibilitar que déficits sejam detectados e trabalhados precocemente, levando à possibilidade de estruturação de condições de ensino específicas (Weintraub et al., 2013). Compreender essas habilidades pode ser um fator importante, na medida em que a avaliação permite identificar como, por exemplo, a criança planeja, regula comportamentos e lida com situações novas, aspectos a serem considerados para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Nesse sentido, a aplicação de um mesmo instrumento avaliativo a pessoas de faixas etárias diferentes resultaria, possivelmente, em um desempenho superior por parte das crianças mais velhas e dos adultos, o que dificultaria a interpretação das condições do funcionamento executivo ao longo da vida. Para superar essa limitação, faz-se necessário utilizar instrumentos sensíveis às características específicas de cada faixa etária como, por exemplo, os grupos definidos como crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme os marcos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Os objetivos das avaliações só podem ser alcançados quando os instrumentos e procedimentos utilizados são apropriados para a população e para contexto em questão (Giusti & Befi-Lopes, 2008). Cabe, ainda, ao profissional da psicologia zelar para que os métodos, técnicas e instrumentos psicológicos selecionados sejam reconhecidos cientificamente (e.g. Resolução nº 31, Artigo 2 do Conselho Federal de Psicologia, 2022). A escolha de instrumentos de avaliação adequados garante que os dados coletados reflitam com precisão o repertório, evitando tanto a superestimação quanto a subestimação dos quesitos avaliados. Além disso, procedimentos bem estruturados asseguram que a avaliação não seja apenas um diagnóstico pontual, mas sim uma ferramenta para fundamentar intervenções. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um caminho para o planejamento e a adaptação das práticas educacionais e terapêuticas.

O levantamento de repertório comportamental relacionado às funções executivas (FE) tem sido amplamente discutido na literatura nacional em Neuropsicologia e Psicologia Cognitiva, impulsionada pelos avanços e produções de grupos de pesquisa especializados na área (Barros & Hazin, 2013; Cardoso et al., 2010; Carreiro et al., 2014; Seabra & Dias, 2012; Natale et al., 2008). Ainda assim, constata-se uma carência de instrumentos específicos para o levantamento de repertório das funções executivas na população brasileira (Trevisan et al., 2017). No contexto da avaliação de habilidades cognitivas e comportamentais de crianças pequenas, a escolha de instrumentos apropriados torna-se ainda mais crítica. Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo identificar e caracterizar os procedimentos de avaliação das funções executivas em crianças brasileiras com idades entre 3 anos e 6 anos.

Método

O presente estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura sobre os procedimentos de avaliação das funções executivas de crianças brasileiras de 3 a 6 anos. A revisão correspondeu aos requisitos, etapas e fluxograma do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* - PRISMA (Moher et al., 2015).

A pergunta de pesquisa que norteou essa revisão sistemática foi elaborada no formato PICO- Participantes; Intervenção; Controle e Resultados (Moher et al., 2015): Quais os procedimentos de avaliação das funções executivas de crianças de 3 anos a 6 anos são utilizados no Brasil?

Procedimento

Coleta de dados

A busca foi realizada no mês de fevereiro de 2025. Os critérios de elegibilidade foram: publicações dos anos de 2000 a 2025; coleta de dados realizados no Brasil; avaliação destinada ao público brasileiro; pelo menos um participante da faixa etária entre 3 anos e 5 anos e 11 meses de idade. A delimitação das avaliações voltadas ao público brasileiro justifica-se pela necessidade de considerar a

cultura e as especificidades da população do Brasil. Os critérios de exclusão foram: revisão sistemática ou bibliográfica ou integrativa; monografias, teses e dissertações; estudos com pessoas com deficiência, neurodivergência, condições médicas diagnosticadas e dificuldades de aprendizagem; instrumentos de avaliação das funções executivas baseados em relatos de terceiros ou do próprio indivíduo; estudos em que não foi especificada a faixa etária dos participantes.

Dois juízes independentes fizeram as buscas nas bases de dados e recorreram às mesmas palavras chaves, operadores booleanos e a avaliação da seleção dos artigos. O índice de concordância foi de 93,72%.

Foram realizadas buscas por quatro descritores, dois foram usados nas plataformas brasileiras e dois, escritos em inglês, nas plataformas internacionais. Nas plataformas nacionais, LILACS e SciELO, foram adotados os descritores "funções executivas AND crianças AND avaliação" e "funções executivas AND crianças". Nas plataformas internacionais, Scopus e *Web of Science*, optou-se por utilizar os descritores *"executive functions AND babies AND child preschool AND assessment"* e "*executive functions AND babies AND child preschool*".

A partir da aplicação dos critérios de elegibilidade e exclusão, os artigos encontrados foram analisados pela leitura do título, do resumo ou do texto completo. Caso a leitura do título e do resumo não fossem suficientes para identificar os critérios de elegibilidade, recorria-se à leitura completa do artigo.

As buscas levaram à obtenção de 234 artigos. Desses, 63 publicações foram encontradas para os descritores "funções executivas AND crianças AND avaliação", 108 publicações para "funções executivas AND crianças", 28 publicações para *"executive functions AND babies AND child preschool AND assessment"* e 35 publicações para "*executive functions AND babies AND child preschool*". Em seguida, foi realizada a exclusão de artigos por título e resumo (n=201) restando 33 publicações. Dentre as publicações selecionadas, 24 foram excluídas, sendo 13 por duplicidade e 11 após a leitura completa do texto. Do procedimento de seleção, resultaram nove artigos para análise integral (Almeida, et al., 2018; Elage & Seabra, 2023; Fabre & Lúcio, 2021; Martoni et al., 2016; Martins et al., 2016; Natale et al., 2008; Pereira et al., 2012; Santos et al., 2019; Santos et al., 2020).

Na Figura 1 é possível observar o fluxograma com a síntese das etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão.

Análise de dados

A análise e a sistematização dos dados foram realizadas seguindo o modelo PICO (Moher et al., 2015), o qual serviu como referencial para a leitura crítica e para a organização dos textos selecionados. Esse modelo possibilitou estruturar as informações de modo a relacionar a população estudada (P), a intervenção ou exposição investigada (I), a comparação estabelecida (C) e os desfechos observados (O).

Resultados e Discussão

Esta revisão sistemática identificou nove estudos, com a coleta de dados feita no Brasil que avaliaram funções executivas (FE) em crianças de 3 a 6 anos, totalizando 878 participantes. Desses, 631 se enquadravam na faixa etária foco da presente revisão e foram considerados para análise de acordo com o modelo PICO (Participantes, Intervenção, Contexto e Resultados), conforme recomendado para revisões sistemáticas (Moher et al., 2015).

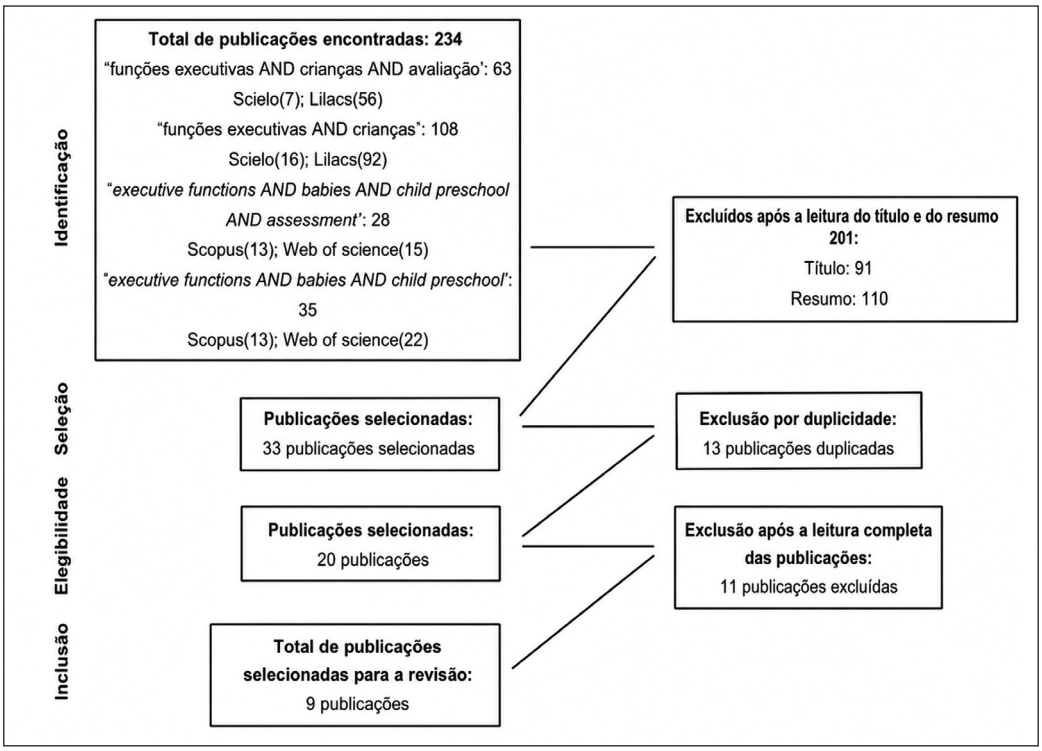
A Tabela 1 apresenta uma síntese dos nove estudos incluídos nesta revisão, detalhando os autores, o ano de publicação, os objetivos das pesquisas e a faixa etária das crianças participantes. Embora o número de estudos identificados ainda seja limitado, observa-se um crescimento recente nas pesquisas sobre temática, pois sete dos nove artigos analisados foram publicados na última década, indicando um avanço nas investigações sobre funções executivas em examinaram crianças brasileiras na faixa etária de 3 a 6 anos.

Características dos participantes

Os nove estudos incluídos nesta revisão reuniram um total de 878 crianças participantes. Para fins de análise, foram considerados os dados de 631 crianças que se enquadravam especificamente na

Figura 1

Fluxograma com as etapas de identificação, seleção, elegibilidade e inclusão



Fonte: Elaboração própria

Tabela 1

Autor, ano, objetivo da pesquisa e idade dos participantes nos artigos

Autor e ano	Objetivo da pesquisa	Idade dos participantes
Elage e Seabra (2023)	Analisar as evidências de validade do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas	Entre 4 e 10 anos
Martoni et al. (2016)	Examinar a relação entre as escalas preenchidas por pais e professores, além de explorar as conexões entre as pontuações das escalas e o desempenho das crianças no teste.	Entre 4 e 7 anos
Santos et al. (2020)	Entender o desenvolvimento ao longo do tempo e a influência da educação formal na consciência fonológica.	Entre 4 e 6 anos
Fabre e Lúcio (2021)	Analisar os possíveis prejuízos às FE em crianças com TEA quando comparadas às crianças não TEA e verificar se sintomas de TDAH impactam no desempenho neuropsicológico das crianças com e sem TEA.	Entre 4 e 11 anos
Santos et al. (2019)	Quais quesitos das FE se associam à consciência fonológica e qual a magnitude da relação.	Entre 4 e 6 anos
Almeida et al. (2018)	Analisar a escolarização e o desempenho cognitivo e de habilidades socioemocionais em crianças.	Entre 5 e 7 anos
Martins et al. (2016)	Analisar a relação entre as práticas educacionais parentais e as funções executivas.	Entre 3 e 6 anos
Pereira et al. (2012)	Investigar a relação entre o desempenho das funções executivas e os indicadores de déficits atencionais em crianças sem diagnóstico.	Entre 4 e 6 anos
Natale et al. (2008)	Estabelecer um protocolo de aplicação e correção de tarefas de funções executivas e normatização dos escores.	Entre 4 e 6 anos

Fonte: Elaboração própria

faixa etária de 3 a 6 anos. Nos estudos que apresentaram apenas a média de idade dos participantes, foram incluídos aqueles cuja média se situava dentro desse intervalo etário. A distribuição das amostras nos estudos foi a seguinte: Almeida et al. (2018) trabalharam com 55 crianças, cuja média de idade foi de 5,01 anos; Elage e Seabra (2023) avaliaram 22 crianças com idades entre 4 e 6 anos; Fabre e Lúcio (2021) avaliaram 6 crianças com média de idade entre 4 e 6 anos; Martoni et al. (2016) incluíram 38 crianças, com média de idade de 5,1 anos; Martins et al. (2016) envolveram 30 crianças com idades entre 3 e 6 anos; Pereira et al. (2012) [detalhes da amostra não informados]; Santos et al. (2019) investigaram 152 crianças entre 4 e 6 anos; e Santos et al. (2020) examinaram 152 crianças entre 4 e 6 anos.

A análise desses estudos evidencia uma concentração de dados na faixa etária entre 4 e 6 anos. Um estudo contemplou crianças com idade entre 3 anos e 3 anos e 11 meses, que está dentro do período sensível para o desenvolvimento das funções executivas que ocorre dos 3 aos 6 anos (Center on the Developing Child, 2012; Weintraub et al., 2013). Os nove estudos encontrados englobam participantes de 5 a 6 anos. Dentre eles, oito artigos incluíram também participantes entre 4 anos e 4 anos e 11 meses. Esse panorama indica uma lacuna na literatura brasileira quanto à avaliação das funções executivas em crianças de 3 anos, com destaque para a faixa etária entre 3 anos e 3 anos e 6 meses. Considerando que a janela desenvolvimental das funções executivas contempla a faixa etária de 3 anos a 3 anos e 6 meses (Center on the Developing Child, 2012), a escassez de dados empíricos a respeito desse grupo encontrada pode comprometer a compreensão do início do desenvolvimento dessas habilidades e limita a construção de intervenções precoces (Weintraub et al., 2013), portanto se não são encontrados dados que contemplem esse público, cria-se uma barreira para compreender o desenvolvimento infantil.

Instrumentos usados nas pesquisas

Entre os principais testes identificados nas pesquisas revisadas, destacam-se, para a flexibilidade cognitiva, o Teste de Trilhas para Pré-escolares e o Teste Informatizado para a Avaliação das Funções Executivas. A memória de trabalho tem sido comumente avaliada por meio do Blocos de Corsi, do Teste de Habilidades Preditoras da Leitura, da Tarefa de Alcance de Dígitos Ordem Direta e Inversa e da Tarefa Simon Task. Já o controle inibitório foi investigado principalmente com o uso do Teste de Stroop (em diferentes versões), da Tarefa Stroop Dia e Noite, da Tarefa Go/No-Go, da Simon Task e do Teste de Atenção por Cancelamento. Além desses, alguns estudos também empregaram instrumentos mais amplos, como o Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI) e a Tarefa Visomotora de Santucci, voltados à avaliação geral das funções executivas.

Os estudos revisados aplicaram diferentes combinações de testes para investigar os componentes das funções executivas em crianças de 3 a 6 anos. A seguir, apresentam-se os testes usados em cada estudo, agrupados conforme os diferentes componentes das funções executivas. Para a flexibilidade cognitiva (FC), destacou-se o uso do Teste de Trilhas para Pré-escolares, destinado a crianças de 4 a 6 anos (Trevisan et al., 2012), aplicado nos estudos de Pereira et al. (2012), Santos et al. (2019), Santos et al. (2020) e Martins et al. (2016). Também foi utilizado o Teste Informatizado para a Avaliação das Funções Executiva, destinado a crianças de 4 a 10 anos (Elage & Seabra, 2021), composto por tarefas que avaliam, entre outros componentes, a flexibilidade cognitiva, sendo aplicado por Elage e Seabra (2023).

No que diz respeito à memória de trabalho, foram empregados diferentes testes de avaliação. O Blocos de Corsi (Scheffer et al., 2019; Dias et al., 2019) foi utilizado por Elage e Seabra (2023), sendo indicado para crianças de 4 a 10 anos. O Teste de Habilidades Preditoras da Leitura (Minervino et al., 2013), destinado a crianças de 4 a 7 anos, também foi utilizado para avaliar esse componente nos estudos de Santos et al. (2019) e Santos et al. (2020). Outro instrumento aplicado foi a Tarefa de Alcance de Dígitos Ordem Direta e Inversa, uma adaptação da Tarefa Dígitos Span da Escala WISC (Wechsler, 2003, 2013), utilizada por Natale et al. (2008). Por

fim, a Tarefa Simon Task (Davidson et al., 2006), que avalia tanto a memória de trabalho quanto o controle inibitório para crianças de 4 a 13 anos, foi utilizada por Almeida et al. (2018).

Para a avaliação do controle inibitório, seis procedimentos de avaliação foram identificados. Teste de Stroop para pré-escolares (Trevisan & Seabra, 2010), voltado a crianças de 4 a 7 anos, foi utilizado por Elage e Seabra (2023). O Teste de Stroop Semântico (Trevisan, 2010), aplicado para crianças de 3 anos e 8 meses a 7 anos e 1 mês, foi adotado nos estudos de Martoni et al. (2016) e Martins et al. (2016). A Tarefa Stroop Dia e Noite (Gerstadt et al., 1994), que avalia o controle inibitório em crianças de 3 anos e 6 meses a 7 anos, foi utilizada por Santos et al. (2019), Santos et al. (2020) e Natale et al. (2008). Outro instrumento empregado foi a Tarefa Go/No-Go, adotada por Fabre e Lúcio (2021), com crianças de 4 a 10 anos. Martins et al. (2016) também utilizaram o Teste de Atenção por Cancelamento (Montiel & Seabra, 2012), indicado para crianças de 5 a 14 anos. A já mencionada Simon Task, utilizada por Almeida et al. (2018), também compôs a avaliação do controle inibitório.

Além desses instrumentos específicos para aferir cada componente, alguns estudos utilizaram outras medidas de avaliação das funções executivas. Martoni et al. (2016) aplicaram o Inventário de Funcionamento Executivo Infantil (IFEI), um instrumento respondido por pais e/ou professores. Já Natale et al. (2008) empregaram, além das tarefas já citadas, a Tarefa Visomotora de Santucci, considerada pelos autores como uma medida geral das funções executivas. É importante destacar que alguns estudos não se restringiam à avaliação das funções executivas, neles foram empregados instrumentos adicionais para investigar aspectos do desenvolvimento infantil que correspondessem aos objetivos de pesquisa propostos nos estudos.

Dos nove instrumentos apresentados na Tabela 2, seis são destinados à avaliação do controle inibitório, dois à avaliação da flexibilidade cognitiva e três à avaliação da memória de trabalho. Dentre eles, dois são descritos como aptos a avaliar as crianças

Tabela 2

Instrumento, componente(s) das FE avaliado(s), faixa etária dos participantes e referência dos artigos

Instrumento	Componente(s) das FE avaliado(s)	Faixa etária	Estudo(s) que usou(aram)
Tarefa de Alcance de Dígitos Ordem Direta e Inversa	Memória de trabalho	-	Natale et al. (2008)
Tarefa *Go/No-go*	Controle inibitório	4 a 10 anos	Fabre e Lúcio (2021)
Tarefa *Simon Task*	Controle inibitório Memória de trabalho	4 a 13 anos	Almeida et al. (2018)
Tarefa Visomotora de Santucci	Funções executivas	-	Natale et al. (2008)
Tarefa Stroop Dia e Noite	Controle inibitório	3 anos e 6 meses a 7 anos	Natale et al. (2008) Santos et al. (2019) Santos et al. (2020)
Teste de Atenção por Cancelamento	Controle inibitório	5 a 14 anos	Martins et al. (2016)
Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas	Controle inibitório Flexibilidade cognitiva Memória de trabalho	4 a 10 anos	Elage e Seabra (2023)
Teste de Stroop Semântico	Controle inibitório	3,73 a 7,14 anos	Martoni et al. (2016) Martins et al. (2016)
Teste de Trilhas para Pré-escolares	Flexibilidade cognitiva	4 a 6 anos	Martins et al. (2016) Pereira et al. (2012) Santos et al. (2019) Santos et al. (2020)

Fonte: Elaboração própria

com idades entre 3 anos e 6 meses e 3 anos e 11 meses, seis contemplam o público de 4 anos a 4 anos e 11 meses e sete instrumentos são adequados às crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses e 6 anos. Para dois dos instrumentos encontrados, não foram informados os dados normativos relacionados à idade dos participantes.

A análise dos dados da Tabela 2 permite identificar a baixa disponibilidade de procedimentos adequados para avaliar as funções executivas em crianças na faixa etária de 3 anos a 3 anos e 6 meses. Essa ausência de instrumentos apropriados compromete, não apenas a precisão das avaliações, mas também a compreensão do desenvolvimento desse conjunto de habilidades. O Conselho Federal de Psicologia (2022), por meio da Resolução nº 31, Artigo 2º, e Giusti e Befi-Lopes (2008) destacam a essencialidade de modelos de avaliação sensíveis ao público-alvo, a fim de garantir que os resultados sejam mais realistas e representativos. Sendo assim, a falta de instrumentos específicos para essa faixa etária dificulta o estudo das funções executivas, que envolvem o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (Miyake et al., 2000), e tem uma um intervalo significativo na janela desenvolvimental no período entre 3 e 6 anos de idade, que propicia o desenvolvimento das funções executivas, podendo dificultar a compreensão acurada do desenvolvimento desse conjunto de habilidades, na medida em que cada faixa etária tem características e peculiaridades próprias (Center on the Developing Child, 2012; Weintraub et al., 2013).

Outro aspecto diz respeito aos métodos empregados no Brasil para a avaliação das funções executivas, os quais se concentram, predominantemente, na aplicação de testes e tarefas. Embora ambos tenham como objetivo mensurar o desempenho em determinadas habilidades, há distinções importantes entre eles.

Os testes consistem em instrumentos objetivos e padronizados, cuja aplicação e interpretação dependem de dados normativos previamente estabelecidos, permitindo a comparação do desempenho individual com o de uma população de referência (Hutz et al., 2015). Já as tarefas, por sua vez, são procedimentos mais flexíveis, que não exigem normatização e podem ser ajustados de acordo com os objetivos da avaliação e as características do público-alvo, oferecendo maior adaptabilidade ao contexto de aplicação. Por exemplo, no Teste de Trilhas para pré-escolares exige uma estrutura mais rígida, a instrução dada à criança, estímulos apresentados e a ordem de apresentação dos estímulos seguem um padrão pré-determinado, para que os resultados obtidos na aplicação sejam válidos. Já na Tarefa Go/No-Go são usados dois estímulos: o estímulo Go, que a criança deve responder, e o estímulo No-Go, que exige a inibição da resposta, porém não existe uma instrução padrão e os estímulos podem variar a depender do objetivo da pesquisa.

A escolha entre testes e tarefas tem vantagens e limitações que devem ser consideradas conforme os objetivos da avaliação. Os testes padronizados oferecem maior rigor metodológico e possibilitam comparações normativas, o que é especialmente útil em contextos diagnósticos ou de pesquisa. No entanto, sua aplicação pode ser limitada quando se trata de populações específicas, como crianças pequenas ou indivíduos com desenvolvimento atípico, cujas respostas podem não se adequar aos parâmetros disponíveis. Já as tarefas, por serem mais flexíveis e facilmente adaptáveis ao contexto e às particularidades do avaliado, favorecem uma análise mais individualizada do desempenho. Por outro lado, essa flexibilidade pode comprometer a padronização dos resultados, dificultando comparações e reduzindo a validade das conclusões.

Contexto

Todos os estudos foram realizados no Brasil, com crianças brasileiras, utilizando procedimentos adaptados ou desenvolvidos considerando o idioma, a cultura e as particularidades do público nacional. As pesquisas, ainda, tiveram como público crianças brasileiras regularmente matriculadas em escolas públicas ou privadas, sendo seis estudos realizados somente em escolas públicas (Almeida et al., 2018; Fabre & Lúcio, 2021; Martoni et al., 2016; Pereira et al., 2012; Santos et al., 2019; Santos et al., 2020), dois exclusivamente em escolas particulares (Elage

& Seabra, 2023; Martins et al., 2016) e em um estudo, os dados foram coletados tanto em escolas públicas quanto particulares (Natale et al., 2008). Por último, vale destacar que dois artigos descreveram a classe socioeconômica dos participantes (Almeida et al., 2018; Martoni et al., 2016).

A análise de estudos realizados exclusivamente com crianças brasileiras e em território nacional pode ser um aspecto relevante, uma vez que a adaptação de instrumentos e procedimentos ao idioma, à cultura e ao contexto sociocultural dos participantes é uma variável fundamental para garantir validade e fidedignidade dos achados (Rocha & Seabra, 2020). Esse ponto parece importante em pesquisas sobre funções executivas, já que se trata de um construto sensível a variáveis ambientais, como práticas educacionais, recursos disponíveis no ambiente familiar e escolar e valores culturais.

Outro aspecto a ser considerado é a predominância de coletas em escolas públicas, em comparação ao número reduzido de pesquisas em escolas particulares. Tal distribuição pode refletir a maior facilidade de acesso dos pesquisadores a instituições públicas ou a ênfase em investigar contextos em que os desafios relacionados a desigualdades socioeconômicas e educacionais são mais marcantes. No entanto, essa predominância pode também limitar a generalização dos resultados para crianças de diferentes contextos educacionais e socioeconômicos.

Adicionalmente, a escassez de informações sobre a classe socioeconômica dos participantes constitui uma lacuna relevante, considerando que esse fator exerce papel significativo no desenvolvimento das funções executivas (Fitzpatrick, 2014). Crianças em contextos de maior vulnerabilidade socioeconômica podem apresentar trajetórias diferentes de desenvolvimento, influenciadas por variáveis como acesso a recursos educacionais, estímulos cognitivos e condições de saúde. Assim, a ausência de tais dados nos estudos analisados dificulta a compreensão mais ampla sobre como fatores estruturais podem impactar a aquisição e o estabelecimento dessas habilidades no contexto brasileiro.

Portanto, futuros trabalhos poderiam não apenas buscar maior equilíbrio na inclusão de diferentes contextos escolares, mas também considerar de forma sistemática variáveis socioeconômicas, de modo a possibilitar análises mais robustas acerca das relações entre desigualdade social, oportunidades educacionais e desenvolvimento das funções executivas.

Resultados dos estudos selecionados

A presente revisão sistemática identificou nove estudos brasileiros que incluíram crianças de 3 a 6 anos em procedimentos de avaliação das funções executivas. Embora todos os estudos tenham utilizado testes e tarefas para avaliar as funções executivas, é importante destacar que nenhum deles teve como foco central a análise da eficácia, validade ou precisão dos instrumentos ou tarefas utilizados. Os testes e tarefas foram empregados como medidas de levantamento de repertório, inseridas em contextos de investigações mais amplas e não como objeto principal de estudo, por exemplo, dos nove estudos encontrados um, Elage e Seabra (2023), tem como objetivo principal investigar evidências de validade de testes que avaliam as funções executivas.

Dessa forma, embora os instrumentos aplicados sejam listados e descritos, não é possível discutir os resultados obtidos com base neles, uma vez que os dados apresentados não visavam aferir ou comparar diretamente o desempenho das crianças nesses instrumentos de forma sistemática ou padronizada. Não foram relatadas análises específicas dos escores obtidos nas avaliações de funções executivas, tampouco foram fornecidos dados normativos, medidas de sensibilidade, validade preditiva ou comparações entre faixas etárias. Essa limitação metodológica reforça a necessidade de estudos que tenham como objetivo primário a avaliação dos próprios instrumentos, incluindo sua adequação ao público infantil brasileiro, suas propriedades psicométricas, e sua capacidade de capturar com precisão os componentes das funções executivas (Weintraub et al., 2013).

Considerações

A análise dos nove estudos sobre as formas de avaliação das funções executivas em crianças

brasileiras pré-escolares, com idades entre 3 e 6 anos, indicou três pontos relevantes. O primeiro é que os estudos que abordam essa temática ainda são incipientes no Brasil, o segundo é a existência de uma lacuna nas pesquisas que têm como público-alvo as crianças com idades entre 3 anos e 3 anos e 11 meses, por último, o terceiro trata da escassez de tarefas ou testes destinados ao público com idades entre 3 anos e 3 anos e 6 meses.

Com base nesses achados, evidencia-se a necessidade de ampliação das investigações no campo do desenvolvimento das funções executivas em crianças brasileiras na primeira infância, especialmente na faixa etária de 3 a 3 anos e 11 meses. A ausência de estudos voltados a essa população compromete o entendimento total de como as FE se desenvolvem, bem como dificulta a elaboração de intervenções e estratégias pedagógicas e clínicas mais eficazes e adequadas destinadas para cada faixa etária. Dessa forma, ressalta-se que a criação e validação de instrumentos específicos que considerem as particularidades comportamentais desse grupo etário são estratégias que podem contornar esse problema.

Ampliar as investigações com crianças na faixa etária de 3 a 3 anos e 11 meses é relevante para a compreensão do desenvolvimento das funções executivas nesse período crítico da primeira infância. Além disso, explorar as particularidades dessa faixa etária pode contribuir significativamente tanto para o avanço do conhecimento acerca das FE quanto para a formulação de estratégias avaliativas e educacionais mais eficazes, sensíveis às necessidades específicas das crianças pré-escolares.

Referências

Almeida, A., Pereira, A. P. P., Zauza, G., Batista, L. S., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2018). Educação infantil e desempenho cognitivo e socioemocional. *Revista Psicopedagogia*, *35*(108), 281-295. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000300004&lng=pt&tlng=pt

Assef, E. C. S., Seabra, A. G., & Capovilla, F. C. (2007). Avaliação do controle inibitório em TDAH por meio do teste de geração semântica. *Psicologia: Teoria e Prática*, *9*(1), 61-74. https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/680

Baddeley, A. D. & Hitch, G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*, 8, 47-89. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1.

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417-423. https://doi.org/10.1016/s1364-6613(00)01538-2

Barros, P. M., & Hazin, I. (2013). Avaliação das Funções Executivas na Infância: Revisão dos Conceitos e Instrumentos. *Psicologia em Pesquisa*, *7*(1), 13-22. https://doi.org/10.5327/Z1982-1247201300010003

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Cardoso, C. D. O., Carvalho, J. C. N., Cotrena, C., Bakos, D. D. G. S., Kristensen, C. H., & Fonseca, R. P. (2010). Estudo de fidedignidade do instrumento neuropsicológico Iowa Gambling Task. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, *59*(4), 279-285. https://doi.org/10.1590/S0047-20852010000400003

Carreiro, L. R. R., Dias, N. M., Malloy-Diniz, L. F., Trevisan, B. T., Minervino, O, C. A. S. M., Roazzi, A., & Seabra, A. G. (2014). Testes de funções executivas no Brasil. In A. G. Seabra, J. A. Laros, E. C. Macedo, & N. Abreu. (Eds.), *Inteligência e funções executivas: avanços e desafios para a avaliação neuropsicológica* (1st ed., pp. 84-111). Memnon.

Center on the Developing Child | Harvard University (2012, May 20). *In Brief: Executive Function* (InBrief). Harvard University. https://developingchild.harvard.edu/resources/inbriefs/inbrief-executive-function/

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2016). *Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: Habilidades necessárias para a autonomia (Estudo nº III)*. Fundação Maria Cecilia Souto Vidigal. http://www.ncpi.org.br

Conselho Federal de Psicologia. Resolução N°31, de 15 de dezembro de 2022. (2022). *Estabelece diretrizes para a realização de Avaliação Psicológica no exercício profissional da psicóloga e do psicólogo, regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - SATEPSI e revoga a Resolução CFP Nº 09/2018.* Conselho Federal de Psicologia. https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicio-profissional-n-31-2022-estabelece-diretrizes-para-a-realizacao-de-avaliacao-psicologica-no-exercicio-profissional-da-psicologa-e-do-psicologo-regulamenta-o-sistema-de-avaliacao-de-testes-psicologicos-satepsi-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-09-2018?origin=instituicao

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switchin. *Neuropsychologia*, *44*(11), 2037-2078. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006

Diamond, A. (2013). *Controle cognitivo e autorregulação em crianças pequenas: Maneiras de melhorá-los e por quê*.

Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. https://www.enciclopedia-crianca.com/funcoes-executivas/segundo-especialistas/controle-cognitivo-e-autorregulacao-em-criancas-pequenas

Dias, N. M., Mecca, T. P., Maioli, M. C. B. P., Santos, C. C. dos, Araújo, A. A. de, & Melo, D. F. P. (2019). Dados normativos: Tarefa de *Span* Blocos - Corsi (TSB-C) e Tarefa de *Span* Dígitos (TSD). In N. M. Dias & T. P. Mecca (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Memória de trabalho*, *4* (1ª ed., pp.105-113). Memnon.

Elage, G. K. C. de F., & Seabra, A. G. (2021). Desenvolvimento e Propriedades Psicométricas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas. *Avaliação Psicológica*, *20*(1), 100-110. https://doi.org/10.15689/ap.2021.2001.17491.11

Elage, G. K. C. de F., & Seabra, A. G. (2023). Evidências de Validade do Teste Informatizado para Avaliação das Funções Executivas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *43*, e244422. https://doi.org/10.1590/1982-3703003244422

Fabre, B. D., & Lúcio, P. S. (2021). Desempenho em planejamento, flexibilidade e controle inibitório em crianças com e sem TEA: Efeitos dos sintomas comórbidos de atenção e hiperatividade. *Interação Em Psicologia*, *25*(3), 328-338. https://doi.org/10.5380/riep.v25i3.70714

Fitzpatrick, C. (2014). Bridging the gap between advantaged and disadvantaged children: Why should we be concerned with executive functions in the South African context? *South African Journal of Childhood Education*, *4*(1), 156-166. https://doi.org/10.4102/sajce.v4i1.66

Gerstadt, C. L., Hong, Y. J., & Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3½-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, *53*(2), 129-153. https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90068-X

Giusti, E., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-fono Revista De Atualização Científica*, *20*(3), 207-210. https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012

Hutz, C. S., Bandeira, D. R., & Trentini, C. M. (2015). Avaliação psicológica: conceitos e fundamentos. In C. S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini (Eds.), *Psicometria* (1ST ed., pp.1-30). Artmed.

Martins, G. L. L., León, C. B. R., & Seabra, A. G. (2016). Estilos parentais e desenvolvimento das funções executivas: estudo com crianças de 3 a 6 anos. *Psico*, *47*(3), 216-227. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.3.22480

Martoni, A. T., Trevisan, B. T., Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2016). Funções executivas: relação entre relatos de pais, de professores e desempenho de crianças. *Temas em Psicologia*, *24*(1), 173-188. https://doi.org/10.9788/TP2016.1-12

Minervino, C. A., Chambel, T., & Moita, P. M. (2013). Testagem adaptativa informatizada: Perspectivas para a avaliação de habilidades cognitivas preditoras da leitura. Mesa redonda Habilidades Cognitivas Infantis: Perspectivas de Instrumentos [Mesa redonda]. *VI Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica e IX Congresso Ibero-americano de Diagnóstico e Avaliação Psicológica* (pp. 4-7). https://www.ibapnet.org.br/congresso2013/lista_trabalhos_mesa_redonda.php

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49-100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews, 4*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1

Montiel, J. M., & Seabra, A. G. (2012). Teste de Atenção por Cancelamento In A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Atenção e funções executivas* (1st ed., pp. 57-66). Memnon.

Mourão Junior, C. A., & Melo, L. B. R. (2011). Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *27*(3), 309-314. https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17538

Natale, L. L., Teodoro, L. M., & Haase, B. (2008). Propriedades psicométricas de tarefas para avaliar funções executivas em pré-escolares. *Psicologia em Pesquisa*, *2*(2), 23-35.https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1982-12472008000200004&script=sci_abstract

Pereira, A. P. P., León, C. B. R., Dias, N. M., & Seabra, A. G. (2012). Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. *Revista Psicopedagogia*, *29*(90), 279-289. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000300002&lng=pt&tlng=pt

Santos, I. M. S., Roazzi, A., & Araujo Melo, M. R. (2019). Consciência fonológica e funções executivas: É possível estabelecer relações? *Ciências & Cognição*, *24*(1), 75-92. http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1516

Santos, I. M. de S., Roazzi, A., & Melo, M. R. A. (2020). Consciência fonológica e funções executivas: Associações com escolaridade e idade. *Psicologia Escolar E Educacional*, *24*, e212628. https://doi.org/10.1590/2175-35392020212628

Scheffer, B. E., Gonçalves, H. A., & Abreu, E. S. de. (2019). O papel da memória de trabalho na compreensão leitora. In N. M. Dias & T. P. Mecca (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Memória de trabalho* (1st ed., pp. 43-50). Memnon.

Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2012). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva: Atenção e funções executivas* (1st ed.). Memnon.

Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A., & Boerger, A. E. (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in

complex content domains. In B. K. Britton & S. M. Glynn (Eds.), *Executive control processes in Reading* (pp. 177-199). Lawrence Erlbaum Associates.

Trevisan, B. T. (2010). *Atenção e controle inibitório em pré-escolares e correlação com indicadores de desatenção e hiperatividade*. [Dissertação de mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie de São Paulo].

Trevisan, B. T., & Seabra, A. G. (2010). *Teste de Stroop para pré-escolares* (versão do software) [Software]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Trevisan, B. T., Hipólito, R., Parise, L. F., Reppold, T. C., & Seabra, A. G. (2012). Dados normativos do Teste de Trilhas para Pré-escolares. In A. G. Seabra & N. M. Dias (Eds.), *Avaliação neuropsicológica cognitiva: Atenção e funções executivas* (1st ed., pp. 90-91). Memnon.

Trevisan, D. A., Roberts, N., Lin, C., & Birmingham, E. (2017). How do adults and teens with self-declared Autism Spectrum Disorder experience eye contact? A qualitative analysis of first-hand accounts. *PLoS One*, *12*(11), e0188446. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188446

Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nature Reviews Neuroscience*, *22*(3), 167-179. https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w

Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (4st ed.). APA PsycTests. https://doi.org/10.1037/t15174-000

Wechsler, D. (2013). *Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – WISC-IV: Manual técnico* (M. L. Duprat, Trad., 4ª ed.). Casa do Psicólogo.

Weintraub, S., Dikmen, S. S., Heaton, R. K., Tulsky, D. S., Zelazo, P. D., Bauer, P. J., Carlozzi, N. E., Slotkin, J., Blitz, D., Wallner-Allen, K., Fox, N. A., Beaumont, J. L., Mungas, D., Nowinski, C. J., Richler, J., Deocampo, J. A., Anderson, J. E., Manly, J. J., Borosh, B., Havlik, R., … Gershon, R. C. (2013). Cognition assessment using the NIH Toolbox. *Neurology*, *80*(11 Suppl 3), S54–S64. https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3182872ded

Correspondência
Maria Stella C. de Alcantara Gil
Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia.
Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Cx. Postal 676 – Monjolinho – São Carlos, SP, Brasil, CEP 13565-905
E-mail: mscagil@ufscar.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 24/10/2025
Aprovado: 24/5/2026

Reabilitação neuropsicológica nas funções executivas de crianças com TDAH: Ênfase na memória de trabalho

Neuropsychological rehabilitation in executive functions of children with ADHD: Emphasis on working memory

Juciane de Holanda Santos[1]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260036

Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits de atenção, impulsividade e hiperatividade, frequentemente acompanhados de prejuízos nas funções executivas, em especial na memória de trabalho. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições da reabilitação neuropsicológica no aprimoramento da memória operacional de crianças com TDAH, analisando evidências sobre intervenções e estratégias que favorecem o desempenho cognitivo e comportamental. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, de caráter qualitativo e descritivo, que integra diferentes abordagens teóricas e empíricas relacionadas à reabilitação neuropsicológica infantil. Os resultados indicam que estratégias combinadas – como treino cognitivo, psicoeducação, estratégias compensatórias e programas computadorizados – contribuem para o fortalecimento da memória de trabalho e para o desenvolvimento de competências autorregulatórias. Observa-se, entretanto, que a literatura científica internacional apresenta maior robustez de estudos sobre o tema, enquanto o cenário nacional ainda carece de pesquisas sistemáticas que avaliem a eficácia dessas intervenções. Conclui-se que a reabilitação neuropsicológica constitui um recurso promissor na promoção da funcionalidade e da autonomia em crianças com TDAH, devendo ser implementada de forma interdisciplinar e contextualizada.

Unitermos: Reabilitação Neuropsicológica. Memória de Trabalho. Função Executiva. TDAH.

Summary

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental condition characterized by deficits in attention, impulsivity, and hyperactivity, often accompanied by impairments in executive functions, especially working memory. This research aims to investigate the contributions of neuropsychological rehabilitation in improving the working memory of children with ADHD, analyzing evidence on interventions and strategies that favor cognitive and behavioral performance. This is a narrative review of the literature, of a qualitative and descriptive nature, which integrates different theoretical and empirical approaches related to child neuropsychological rehabilitation. The results indicate that combined strategies—such as cognitive training, psychoeducation, compensatory strategies, and computerized programs—contribute to strengthening working memory and developing self-regulatory skills. It is observed, however, that the international scientific literature presents greater robustness of studies on the topic, while the national scenario still lacks systematic research that evaluates the effectiveness of these interventions. It is concluded that neuropsychological rehabilitation constitutes a promising resource in promoting functionality and autonomy in children with ADHD, and should be implemented in an interdisciplinary and contextualized manner.

Keywords: Neuropsychological Rehabilitation. Working Memory. Executive Function. ADHD.

Trabalho realizado na IPOG – Instituto de Pós-Graduação e Graduação, Goiânia, GO, Brasil.

Conflito de interesses: A autora declara não haver.

1. Juciane de Holanda Santos – Especialista em Neuropsicologia pelo IPOG (Instituto de Pós-Graduação e Graduação); Pós-graduanda no MBA em Reabilitação Neuropsicológica e Desenvolvimento Cognitivo pelo IPOG, Goiânia, GO, Brasil.

Introdução

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) representa um dos transtornos do neurodesenvolvimento mais estudados na atualidade, caracterizando-se por padrões persistentes de desatenção, impulsividade e hiperatividade que comprometem o desempenho escolar, social e emocional da criança. Dentre as funções cognitivas afetadas, as funções executivas se destacam por englobarem processos mentais superiores responsáveis pelo planejamento, monitoramento e autorregulação do comportamento (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

Entre essas funções, a memória de trabalho — também denominada memória operacional — tem papel central na manutenção e manipulação temporária de informações, sendo essencial para a aprendizagem, a resolução de problemas e a regulação do comportamento. Déficits nessa função estão intimamente associados às dificuldades observadas em crianças com TDAH, comprometendo tanto o desempenho acadêmico quanto as interações sociais (Barkley, 2024).

A relevância deste estudo decorre da importância clínica e educacional da reabilitação neuropsicológica voltada à memória de trabalho, uma vez que o aprimoramento dessa função executiva pode repercutir positivamente em outros domínios cognitivos e comportamentais. Compreender as estratégias mais eficazes para a reabilitação dessa função específica contribui para o desenvolvimento de programas de intervenção mais precisos e individualizados, fortalecendo a integração entre contextos clínico, escolar e familiar. Além de sua pertinência prática, o tema apresenta relevância científica, pois a literatura internacional sobre reabilitação neuropsicológica da memória de trabalho em crianças com TDAH é mais consolidada, enquanto os estudos nacionais ainda se mostram incipientes.

Como apontam Zimmermann e Araújo (2019, p. 182), "embora as intervenções neuropsicológicas para atenção e funções executivas tenham apresentado avanços significativos em estudos internacionais, a produção científica nacional ainda carece de sistematização e evidências consolidadas".

Dessa forma, tem-se como objetivo investigar as contribuições da reabilitação neuropsicológica no desenvolvimento da memória de trabalho em crianças com TDAH, entre 7 e 12 anos, analisando a eficácia das intervenções e suas implicações no desempenho cognitivo e comportamental.

Considerando a importância da memória de trabalho para o desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças com TDAH, este estudo busca analisar as estratégias de reabilitação neuropsicológica mais eficazes.

Método

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar as contribuições da reabilitação neuropsicológica para a função executiva em crianças com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), com ênfase na memória de trabalho.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados SciELO, PubMed, PePSIC, Scopus e Google Scholar, selecionadas por sua relevância para as áreas da Psicologia, Neuropsicologia e Ciências da Saúde, bem como por contemplarem publicações nacionais e internacionais relacionadas ao tema investigado.

Para a localização dos estudos, foram utilizados os descritores TDAH, memória de trabalho, função executiva e reabilitação neuropsicológica, bem como seus correspondentes em inglês (ADHD, working memory, executive function e neuropsychological rehabilitation), empregados de forma isolada e combinada.

Inicialmente, foram identificadas publicações relacionadas à reabilitação neuropsicológica, às funções executivas e à memória de trabalho em crianças e adolescentes. Posteriormente, realizou-se um refinamento da busca, restringindo-a a estudos que abordassem especificamente crianças com TDAH e intervenções voltadas à memória de trabalho e à função executiva.

Como critérios de inclusão, foram considerados artigos científicos, capítulos de livros, manuais e obras de referência que abordassem o TDAH, a

função executiva, a memória de trabalho e intervenções de reabilitação neuropsicológica voltadas ao público infantil, com ênfase em estudos envolvendo crianças na faixa etária de 7 a 12 anos. Foram priorizadas publicações dos últimos dez anos, sem prejuízo da inclusão de estudos clássicos e obras de referência amplamente reconhecidas na área.

Foram excluídos estudos que não apresentavam relação direta com o objetivo da pesquisa, trabalhos direcionados exclusivamente à população adulta, publicações duplicadas entre as bases consultadas e materiais que não abordavam intervenções ou aspectos relacionados à função executiva e à memória de trabalho em crianças com TDAH.

A seleção dos estudos ocorreu em etapas. Inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das publicações identificadas. Em seguida, os estudos considerados potencialmente relevantes foram submetidos à leitura na íntegra e progressivamente refinados conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, culminando na seleção de 18 publicações consideradas pertinentes aos objetivos desta revisão.

Os estudos selecionados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar as principais estratégias de reabilitação neuropsicológica utilizadas em crianças com TDAH, bem como suas contribuições para o desenvolvimento da memória de trabalho e da função executiva.

Enquadramento teórico

TDAH na infância

Definição e critérios diagnósticos

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que se manifestam de forma heterogênea entre os indivíduos. Historicamente, observações relacionadas a esses comportamentos remontam ao final do século XVIII e início do XIX. Alexander Crichton, médico e escritor escocês, em 1798, descreveu a dificuldade de jovens em manter a atenção, enquanto Heinrich Hoffman, escritor alemão, publicou em 1845 o livro *João Felpudo*, no qual retratou comportamentos que posteriormente seriam associados ao TDAH (Souza et al., 2021). Já no início do século XX, George Still (1902) foi citado como o primeiro a descrever o transtorno de forma sistemática, caracterizando-o como um "defeito no controle da moral" (Tourinho et al., 2016). Esses registros iniciais evidenciam que as manifestações do transtorno já eram reconhecidas, mesmo antes de sua formalização como diagnóstico clínico.

Atualmente, o TDAH envolve uma combinação de fatores neurológicos, genéticos e epigenéticos, além da exposição a neurotoxinas e outras condições que afetam o funcionamento cerebral. Entre os fatores ambientais que podem contribuir para o transtorno destacam-se o consumo de álcool durante a gestação, traumas, infecções, desnutrição e privações sociais severas, que, em geral, atuam em interação com predisposições biológicas (Barkley, 2024). Dessa forma, embora aspectos ambientais possam exercer influência significativa, o TDAH não pode ser explicado exclusivamente por fatores sociais, sendo resultado da complexa interação entre predisposições biológicas e condições ambientais adversas.

Além disso, o transtorno envolve déficits neurocognitivos mais amplos do que os destacados pelos critérios diagnósticos tradicionais, que enfatizam apenas atenção, inibição e controle da atividade. Esses déficits incluem prejuízos nas funções executivas e na autorregulação, afetando o gerenciamento do tempo, memória de trabalho, organização, planejamento, automotivação e regulação emocional em atividades da vida diária. Por esse motivo, Barkley (2024) propõe que o TDAH seja compreendido como um transtorno de déficit de autorregulação (TDAR), considerando que essas dificuldades, embora centrais para o fenótipo do TDAH, são pouco perceptíveis externamente, manifestando-se principalmente em processos internos ou mentais, especialmente na vida adulta.

Diante dessa perspectiva, torna-se relevante apresentar os critérios diagnósticos do TDAH conforme o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), que descreve os sintomas centrais

de desatenção, hiperatividade e impulsividade, fornecendo a base formal para o diagnóstico clínico. A desatenção manifesta-se como dificuldade em manter a atenção, seguir instruções, organizar tarefas, concluir atividades e lembrar compromissos, não podendo ser atribuída a oposição, desafio ou falta de compreensão. A hiperatividade e impulsividade incluem inquietação, dificuldade em permanecer sentado, fala excessiva, impulsividade e interrupção de atividades ou conversas.

Para o diagnóstico, os sintomas devem estar presentes antes dos 12 anos e observar-se em dois ou mais ambientes, como casa, escola ou atividades sociais, reconhecendo que sua intensidade pode variar conforme o contexto, supervisão, interesse ou estímulo externo. Além disso, devem resultar em prejuízo significativo no funcionamento social, acadêmico ou ocupacional. O DSM-5-TR ainda especifica formas clínicas (apresentação combinada, predominantemente desatenta ou hiperativa/impulsiva) e grau de gravidade (leve, moderado ou grave), permitindo ao clínico classificar o transtorno de maneira padronizada e fornecer a base para intervenções adequadas (American Psychiatric Association, 2022).

Neuroanatomia e bases neurobiológicas do TDAH

De acordo com Barkley (2024), as áreas cerebrais mais consistentemente relacionadas ao TDAH incluem o córtex pré-frontal, o cingulado anterior, os gânglios basais — especialmente o estriado —, e cerebelo, com destaque para o verme central, e, em menor grau, a amígdala. Essas regiões estariam funcionalmente interconectadas, compondo uma das principais redes cerebrais responsáveis pelo controle executivo. Avançando na explicação, o autor pontua que a rede executiva é composta por pelo menos quatro ou cinco sub-redes, cada uma associada a diferentes regiões cerebrais. Essa organização permite compreender como as funções executivas contribuem para a autorregulação; no caso do TDAH, alterações nessas sub-redes podem dificultar esse processo.

As funções executivas mais comumente comprometidas em crianças com TDAH incluem a inibição de respostas, a atenção sustentada, a memória de trabalho, a administração do tempo, a iniciação de tarefas e a persistência orientada por metas. Embora outras funções executivas também possam ser afetadas, durante a adolescência é provável que pais e professores já tenham percebido dificuldades significativas nessas áreas, e a presença dessas fragilidades aumenta a probabilidade do diagnóstico de TDAH (Dawson & Guare, 2022). Conforme explicam os autores, pesquisas recentes sobre o cérebro mostram que os sistemas frontais de crianças com TDAH podem apresentar diferenças físicas e químicas em relação a outras crianças. Em alguns casos, essas diferenças refletem um atraso no desenvolvimento, de modo que a maturação cerebral ocorre, mas de dois a três anos depois dos pares. Em outros casos, entretanto, essa maturação não acontece, e as dificuldades cognitivas e comportamentais associadas ao transtorno podem persistir até a idade adulta.

Essas alterações nas redes executivas, associadas às regiões cerebrais descritas, explicam muitas das dificuldades observadas em crianças com TDAH, especialmente no planejamento, na organização, no controle do comportamento e na regulação emocional. Tais limitações cognitivas e comportamentais refletem-se diretamente no desempenho acadêmico e social, tema abordado a seguir.

Impactos no desempenho escolar e social

Os sintomas do TDAH afetam significativamente o desempenho escolar e social das crianças e adolescentes. Dificuldades em manter a atenção, organizar tarefas, controlar impulsos e regular o nível de atividade comprometem a aprendizagem, a execução de atividades acadêmicas e a interação com colegas e professores. Crianças com TDAH podem apresentar atrasos acadêmicos, maior dificuldade em seguir instruções e menor automonitoramento em tarefas complexas, o que exige maior supervisão e estratégias pedagógicas adaptadas.

O TDAH pode manifestar-se com diferentes graus de intensidade e em distintos subtipos

— desatento, hiperativo ou combinado. Observa-se que meninos tendem a apresentar maior predominância de sintomas de hiperatividade, enquanto meninas costumam manifestar mais frequentemente o subtipo desatento, o que faz com que sejam identificadas mais tardiamente. Além disso, o subtipo desatento mostra-se mais associado às dificuldades de aprendizagem em comparação aos demais (Riesgo, 2016).

Além disso, o TDAH está associado a desafios no âmbito social, como rejeição ou dificuldade em manter relacionamentos com pares, principalmente em casos em que predominam sintomas de desatenção. De acordo com o DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022), o transtorno também pode estar relacionado a um aumento do risco de pensamentos e comportamentos suicidas, especialmente quando coexistem com transtornos de humor, conduta ou uso de substâncias. Mesmo após o controle dessas comorbidades, indivíduos com TDAH apresentam maior frequência de ideação suicida em comparação com aqueles sem o transtorno, sendo o TDAH preditor da persistência desses pensamentos em determinadas populações.

De acordo com Barkley (2024), os medicamentos representam a intervenção mais eficaz e com a maior base de evidências para o tratamento do TDAH em crianças e adolescentes, constituindo-se como a principal estratégia para o manejo dos sintomas centrais do transtorno. Para o autor, esses métodos podem melhorar de 70 a 90% dos casos clínicos, normalizando cerca de 50 a 60% deles, além de serem convenientes de administrar e menos onerosos que tratamentos psicossociais tradicionais. Esses tratamentos tendem a reduzir a gravidade dos sintomas, os déficits no funcionamento executivo e autorregulatório, o estresse familiar e os conflitos entre pais, filhos e parceiros.

Apesar disso, Riesgo (2016) ressalta que o diagnóstico de TDAH não implica, necessariamente, a necessidade imediata de tratamento medicamentoso. No contexto neuropediátrico, a prescrição de fármacos costuma ser indicada apenas quando o transtorno acarreta prejuízos significativos no desempenho escolar ou nas relações interpessoais. Esses achados evidenciam a ampla eficácia e relevância do tratamento medicamentoso para o TDAH, demonstrando benefícios que se estendem a diferentes dimensões da vida do indivíduo e de sua família. Contudo, embora a farmacoterapia seja considerada a intervenção com maior respaldo científico, ela não deve ser vista de forma isolada. A associação com intervenções psicossociais, escolares e familiares é fundamental para promover um manejo integral, sustentado e adaptado às demandas específicas de cada criança e adolescente.

Funções executivas e a memória de trabalho

Conceito de funções executivas

O interesse pelo estudo do controle do comportamento tem raízes históricas que remontam ao século XIX, particularmente com o famoso caso de Phineas Gage, um operário que sobreviveu a um acidente de trabalho no qual uma barra de metal perfurou seu cérebro. Embora o termo "executivo" tenha sido cunhado posteriormente por Pribram (1973), o caso de Gage chamou a atenção da comunidade científica devido às alterações observadas em sua capacidade de regular o comportamento após o acidente, destacando a importância das funções cerebrais frontais no controle comportamental (Mecca, 2020).

O conceito de funções executivas é descrito a partir de distintas abordagens teóricas e modelos explicativos, o que repercute na seleção das técnicas utilizadas para sua mensuração. Essa diversidade de métodos resulta em um volume expressivo de dados que, por sua vez, sustenta as controvérsias teóricas presentes na área. No campo clínico, a articulação entre construto e método também se mostra de grande relevância (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

> Como as crianças adquirem habilidades executivas? No caso de muitas habilidades que temos, há dois fatores principais: biologia e experiência. Pensando na contribuição biológica, o potencial para as habilidades executivas é inato, presente no cérebro desde o nascimento. É semelhante ao modo como a linguagem se desenvolve. Claro que no

> nascimento, essas habilidades executivas, também como a linguagem, existem apenas potencialmente. Isso significa que o cérebro possui o equipamento biológico para o desenvolvimento das habilidades. (Dawson & Guare, 2022, p. 25)

A partir dessa perspectiva, os autores ressaltam do mesmo modo, condições ambientais tóxicas, que variam desde a exposição a substâncias como chumbo até situações de maus-tratos, podem prejudicar o processo de aquisição dessas habilidades. Em contrapartida, na ausência de influências negativas significativas, o desenvolvimento cerebral tende a ocorrer de maneira típica, permitindo a consolidação gradual das funções executivas ao longo da infância (Dawson & Guare, 2022).

Se adotarmos uma perspectiva associacionista, pode-se questionar quais circuitos neurais estão envolvidos no funcionamento das funções executivas. De acordo com estudos sobre neuroanatomia funcional, existem três circuitos adicionais que envolvem distintas regiões do córtex pré-frontal, sendo essenciais para funções executivas, comportamento automotivado, autorregulação emocional e cognição social. Apesar de apresentarem trajetos gerais semelhantes, esses circuitos diferem quanto às conexões específicas entre suas estruturas componentes. O córtex pré-frontal dorsolateral projeta-se principalmente para a região dorsolateral do núcleo caudado, o córtex orbitofrontal para a região ventral do núcleo caudado, e o cíngulo anterior conecta-se com a região medial estriatal. As projeções subsequentes para o globo pálido e o tálamo seguem padrões análogos, mas direcionadas a áreas específicas de cada circuito, conforme sua função (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

Nesse mesmo campo de investigação, Malloy-Diniz e Dias (2020) ressaltam que o termo "pré-frontal" já era utilizado desde o século XIX, como nos trabalhos de Ferrier e Yeo em 1884. Entretanto, a definição precisa dessa região cerebral apresenta variações na literatura. Com base no mapa citoarquitetônico de Brodmann, os autores destacam que o córtex pré-frontal corresponderia à parte do córtex frontal composta por células granulares, sendo essa configuração exclusiva dos primatas.

Dentro do contexto das funções executivas, o circuito dorsolateral do córtex pré-frontal se destaca por sua relação direta com a memória de trabalho, considerada central para a manipulação e atualização de informações temporárias durante a execução de tarefas cognitivas complexas. Essa região cerebral possibilita a organização, o planejamento e o controle das respostas diante de demandas acadêmicas e sociais, capacidades frequentemente comprometidas em crianças com TDAH (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

Portanto, compreender o funcionamento e a interconexão entre os circuitos dorsolateral e orbitofrontal é essencial para fundamentar intervenções de reabilitação neuropsicológica que busquem otimizar a memória de trabalho e outras funções executivas em crianças com TDAH, promovendo melhor desempenho acadêmico, social e emocional.

Fundamentos da memória de trabalho

A memória de trabalho, também conhecida como memória operacional, desempenha papel central na capacidade de manipular e atualizar informações temporárias para a realização de tarefas cognitivas. Compreender seus fundamentos exige revisitar as contribuições históricas e teóricas que deram origem ao conceito, desde suas primeiras menções até os modelos mais influentes que explicam seu funcionamento no cérebro humano e em outros primatas.

A noção de que existe um repositório temporário de informações utilizado para a realização de operações mentais já vinha sendo sugerida desde meados do século XX. Nesse período, Miller et al. (1960) mencionaram o conceito de memória operacional, ainda que sem maiores aprofundamentos. Diferentemente da memória de curto prazo, que se limita ao simples armazenamento de informações, a memória operacional envolve um processo mais complexo, relacionado à manipulação ativa desses conteúdos. Estudos posteriores com humanos e primatas passaram a explorar esse funcionamento de forma mais detalhada (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

No decorrer da evolução conceitual, consolidou-se a diferenciação entre memória de curto prazo e memória de trabalho, permitindo compreender melhor a complexidade desse sistema:

> Entretanto, o desenvolvimento de teorias mais articuladas sobre memória de trabalho mostra que a memória de curto prazo é um aspecto do sistema de memória de trabalho. A diferença reside no fato de que a memória de curto prazo é melhor usada para descrever memórias temporárias que são simplesmente repetidas sem transformação, enquanto a memória de trabalho envolve ativamente a transformação dessa informação via recrutamento de recursos atencionais adicionais. A memória de curto prazo é um processo de ordem inferior do sistema de memória de trabalho, subjacente à alça fonológica e prancha visuoespacial. (Abuhamad, 2019, pp. 202-203)

Conforme descrevem Dias e Cardoso (2019), o modelo de memória de trabalho mais frequentemente citado é o proposto por Baddeley e Hitch de 1974. Esse modelo fornece uma estrutura organizada tanto para avaliação quanto para intervenção. Originalmente composto por três componentes, foi posteriormente atualizado pelo próprio Baddeley em 2004, que acrescentou um quarto elemento responsável por transferir informações da memória de trabalho para a memória de longo prazo. Assim, os quatro componentes incluem: a) o executivo central; b) a alça fonológica; c) a prancha visuoespacial; e d) o *buffer* episódico.

Cada componente desempenha funções específicas na manutenção e manipulação da informação. O executivo central coordena os subsistemas e dirige os recursos atencionais; a alça fonológica processa informações verbais; a prancha visuoespacial manipula informações visuais e espaciais; e o *buffer* episódico integra informações dos subsistemas e as conecta à memória de longo prazo, permitindo a construção de representações temporais complexas (Dias & Cardoso, 2019).

Entre os avanços nesse campo, destaca-se a contribuição de Patrícia Goldman-Rakic, em 1987 e 1996, que, a partir de pesquisas com animais não humanos, formulou o conceito de memória representacional. Para a autora, o córtex pré-frontal desempenharia papel central nesse sistema, uma vez que, por meio de mecanismos de excitação e inibição, seria capaz de modular regiões posteriores envolvidas no processamento de informações. Assim, ao inibir conteúdos irrelevantes e ativar aqueles mais pertinentes, o córtex pré-frontal garantiria a atualização das informações necessárias a cada momento ou tarefa. Essa proposta tornou-se um dos primeiros e mais influentes referenciais científicos sobre a memória operacional (Malloy-Diniz & Dias, 2020).

Nesse contexto, destaca-se o córtex pré-frontal dorsolateral, última região do córtex pré-frontal a amadurecer, intimamente relacionada à memória de trabalho. Essa área exerce papel fundamental na manutenção e comparação de informações e pensamentos ao longo do tempo, possibilitada pela ativação sustentada de padrões neuronais (Gerhardt, 2017). Para o autor, as funções do córtex dorsolateral diferem das do córtex orbitofrontal, sendo mais voltadas à adaptação a novas situações, manejo de informações e reorientação da atenção, enquanto o córtex orbitofrontal atua de maneira mais direta na regulação dos sistemas emocionais subcorticais. Tal funcionamento explica, em parte, as dificuldades de autorregulação e de manipulação de informações observadas em crianças com TDAH, uma vez que alterações nessa região cerebral comprometem diretamente processos de planejamento, organização e controle cognitivo.

Além do córtex pré-frontal, o hipocampo desempenha funções essenciais em diversos processos cerebrais, incluindo a regulação do estresse por meio de suas conexões com o hipotálamo. Além disso, suas ligações com o córtex pré-frontal permitem um papel central na memória, diferindo do funcionamento do córtex dorsolateral. Enquanto a memória de trabalho mantém temporariamente informações ativas para manipulação imediata, o hipocampo seleciona os elementos mais relevantes das experiências atuais e os retém até que possam ser consolidados na memória de longo prazo. Esse processo integra informações provenientes de

diferentes regiões cerebrais, contextualizando-as em termos de tempo e espaço, o que contribui para a organização e retenção das experiências (Gerhardt, 2017). Nesse sentido, é considerada uma função executiva fria, pois está vinculada a processos como raciocínio lógico e resolução de problemas, fundamentais para a aprendizagem (Silva & Nascimento, 2021). Essas evidências reforçam a posição central da memória de trabalho no desenvolvimento cognitivo e explicam, em grande medida, os prejuízos observados em crianças com TDAH.

Déficits de memória de trabalho em crianças com TDAH

A memória de trabalho deficiente constitui um obstáculo ao sucesso acadêmico, profissional e social, levando à necessidade de "descarregar" e externalizar informações em outros dispositivos de armazenamento para apoiar a execução das tarefas (Barkley, 2024). A aprendizagem mostra-se mais lenta quando há comprometimento da memória operacional, uma vez que ocorre sobrecarga no processamento das informações. Crianças com essa limitação tendem a apresentar dificuldades em realizar tarefas complexas, pois não conseguem manter o automonitoramento necessário, confundem-se em sequências e procedimentos e, frequentemente, abandonam as atividades antes de concluí-las. Ademais, demonstram necessidade de maior repetição das informações para ampliar a retenção de conteúdos (Marques et al., 2022).

Além das dificuldades em manter e manipular informações, essas crianças com TDAH apresentam uma "cegueira para o tempo", o que significa dificuldade em perceber e gerenciar o tempo; assim, tarefas mais curtas requerem lembretes externos, enquanto atividades mais longas se beneficiam do uso de temporizadores e da divisão em etapas ou cotas menores para facilitar a execução (Barkley, 2024). Essas limitações cognitivas e comportamentais reforçam a necessidade de intervenções estruturadas de reabilitação neuropsicológica, voltadas à melhoria das funções executivas e à promoção do funcionamento adaptativo em múltiplos contextos.

Reabilitação neuropsicológica na infância

Fundamentos da reabilitação neuropsicológica

A reabilitação neuropsicológica, que por muito tempo esteve voltada quase exclusivamente para pacientes com lesões adquiridas, atualmente também contempla programas e intervenções destinados a crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TDAH e o TEA, incluindo estratégias de prevenção e estimulação precoce das funções cognitivas (Cardoso & Fonseca, 2019). Segundo as autoras, a intervenção neuropsicológica pode atuar em diferentes domínios cognitivos, buscando favorecer o desempenho e a funcionalidade no cotidiano.

Nesse contexto, o desenvolvimento de um programa de intervenção deve basear-se em uma avaliação detalhada das necessidades do paciente e de sua família, considerando o perfil individual, as áreas de vida impactadas e os fatores biológicos, ambientais e pessoais que possam favorecer ou dificultar o processo terapêutico (Cardoso et al., 2019). Essas definições fundamentam a escolha de estratégias específicas de intervenção de acordo com o perfil do paciente. Quando nos referimos a crianças, nas quais muitos dos déficits cognitivos não tem sua origem decorrentes de um quadro neurológico, e sim de transtornos do neurodesenvolvimento, a nomenclatura utilizada dependerá do quadro neurológico estrutural ou funcional e do objetivo pretendido com a reabilitação, se preventivo ou remediativo como sugerem Cardoso e Fonseca (2019).

Avançando na explicação, as autoras pontuam que:

> Quando a intervenção envolve reabilitar, remediar os processos cognitivos que foram prejudicados após lesão cerebral, o termo sugerido é reabilitação. Em situações em que os déficits cognitivos não surgiram em decorrência de um quadro neurológico, mas, sim, estão mais associados à menor oportunidade de estimulação cognitiva natural ou a alterações do desenvolvimento, chama-se

> o processo de intervenção de habilitação. Na perspectiva da neuropsicologia, na habilitação, geralmente relacionada a crianças com transtorno do neurodesenvolvimento, propõe-se a auxiliar na aquisição e no desenvolvimento de habilidades que não foram ainda adquiridas pelo indivíduo ou que se encontram com desempenho abaixo em suas tarefas diárias frente à demanda do ambiente. Tanto a reabilitação como a habilitação são intervenções remediativas. Há também intervenções com objetivo de promover estimulação cognitiva em períodos um pouco antes ou no momento em que se esperam janelas ótimas do desenvolvimento abertas, chamadas de intervenção precoce-preventivas. (Cardoso & Fonseca, 2019, p. 75).

A compreensão do perfil cognitivo e funcional da criança, bem como a identificação das áreas mais preservadas e daquelas que demandam intervenção, serve de base para a escolha das estratégias terapêuticas mais adequadas. A partir desse mapeamento, torna-se possível delinear princípios e métodos específicos de reabilitação neuropsicológica, adaptados às necessidades do neurodesenvolvimento infantil.

Princípios e métodos utilizados em crianças com TDAH

Diante das evidências sobre alterações nas funções executivas e na memória de trabalho em crianças com TDAH, a aplicação da reabilitação neuropsicológica holística (RNH) assume papel relevante. Algumas propostas de intervenção para dificuldades cognitivas e comportamentais, como as observadas no TDAH, baseiam-se em modelos de reabilitação, incluindo o treino cognitivo e a RNH. Esta última foi inicialmente desenvolvida para tratar sequelas de lesões cerebrais adquiridas em adultos, como traumatismos cranioencefálicos, com o objetivo de promover melhor funcionamento do indivíduo. Pesquisadores como George Psigatano em 2008 e Barbara Wilson em 2009 foram responsáveis pelo desenvolvimento e aprimoramento da RNH (Rossi & Mello, 2019).

Rossi e Mello (2019) destacam que as estratégias terapêuticas em RNH são planejadas a partir de metas individualizadas, visando promover a construção de um novo sentido de identidade e favorecer a autonomia em atividades cotidianas, configurando-se como uma intervenção centrada na pessoa, e não em funções isoladas. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como diferentes aspectos do funcionamento individual — clínicos, cognitivos, emocionais e das interações sociais — se articulam e se manifestam em déficits neuropsicológicos específicos.

Uma avaliação neuropsicológica abrangente deve identificar habilidades preservadas que possam servir de base para estratégias de compensação dos déficits. O modelo de RNH fundamenta-se em diretrizes claras para a definição de estratégias de reabilitação, incluindo a obtenção de dados por meio de avaliação neuropsicológica compreensiva, a definição de metas funcionais alcançáveis — seguindo o modelo SMART, do acrônimo em inglês para *Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timed* — e a participação ativa do paciente, de seus terapeutas e familiares no processo (Rossi & Mello, 2019).

Nesse sentido, é fundamental que as estratégias sejam planejadas de acordo com o tipo de dificuldade cognitiva apresentada. De acordo com Loschiavo-Alvares (2021), um mesmo recurso pode assumir diferentes funções conforme a necessidade do indivíduo: por exemplo, um relógio com alarmes pode auxiliar uma pessoa com déficits atencionais a monitorar o tempo de execução de uma tarefa, enquanto outra, com prejuízos na memória prospectiva, utilizaria o mesmo dispositivo como lembrete de compromissos futuros. Para Rossi e Mello (2019), os programas de reabilitação holística geralmente combinam diferentes abordagens, incluindo terapia comportamental — fundamentada na terapia analítico-comportamental (TAC) ou na terapia cognitivo-comportamental (TCC) —, orientação ou treinamento parental, treino cognitivo, intervenções escolares e, em alguns casos, *neurofeedback*. Os autores afirmam ainda que o *neurofeedback* constitui uma intervenção não farmacológica que vem sendo amplamente investigada e aplicada em

diferentes condições clínicas, incluindo o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Estudos recentes têm demonstrado avanços no treinamento da atenção por meio do uso de informações neurofisiológicas como forma de *biofeedback*, permitindo que os indivíduos aprendam a autorregular sua atenção. Nesse contexto, sinais cerebrais — como a razão teta/beta registrada por meio do eletroencefalograma (EEG) ou as variações nos níveis de oxigenação sanguínea no córtex pré-frontal, mensuradas pela espectroscopia funcional no infravermelho próximo (fNIRS) — são convertidos em estímulos visuais ou auditivos que orientam o processo de treinamento (Zheng et al., 2024).

Em 2017, Blume et al. observaram que até aquele momento não haviam sido conduzidos treinamentos de *neurofeedback* (NFT) em ambientes de realidade virtual (RV) com crianças ou adultos com TDAH. Os autores sugeriram que a RV poderia potencializar o treinamento de autorregulação, uma vez que a aprendizagem de habilidades autorregulatórias em ambientes virtuais com características mais próximas da vida real poderia favorecer a generalização desses ganhos para contextos cotidianos, como a sala de aula. Estudos mais recentes, como os de Zheng et al. (2024), reforçam essa perspectiva, indicando que a RV representa uma ferramenta promissora para intervenções psicológicas, permitindo o treino de autorregulação em ambientes controlados e a transferência dessas habilidades para situações do dia a dia.

Ao direcionar estratégias individualizadas que considerem déficits cognitivos específicos — como atenção, planejamento, autorregulação e memória operacional — a RNH busca não apenas melhorar o desempenho acadêmico e social, mas também promover autonomia e adaptação funcional no cotidiano. Assim, a intervenção não se restringe à estimulação de uma função isolada, mas integra aspectos cognitivos, emocionais e sociais do desenvolvimento da criança, garantindo que as habilidades preservadas sejam utilizadas como recursos compensatórios e que as metas terapêuticas sejam alcançadas de forma sistemática e contextualizada (Rossi & Mello, 2019). Além disso, a efetividade da RNH pode ser potencializada quando combinada com estratégias educacionais e psicossociais complementares, reforçando o caráter multidimensional da intervenção e promovendo ganhos funcionais mais amplos para a criança.

Antes de iniciar intervenções específicas voltadas à reabilitação das funções cognitivas, é fundamental incluir a psicoeducação como etapa introdutória. Essa abordagem visa informar pacientes, familiares e instituições escolares sobre conceitos psicológicos relevantes, incluindo diagnósticos, construtos cognitivos e técnicas utilizadas nas intervenções. No contexto do TDAH e de outras dificuldades de aprendizagem, orientar os indivíduos sobre os tipos e funções contribui significativamente para o desenvolvimento da metacognição e da autoconsciência.

Programas de estimulação neuropsicológica, como o Programa de Estimulação Neuropsicológica da Cognição em Escolares: Ênfase nas Funções Executivas (PENcE), idealizado por Cardoso e Fonseca, e o Programa de Capacidade de Educadores em Neuropsicologia da Aprendizagem com Ênfase em Funções Executivas e Atenção (CENA), idealizado por Pureza e Fonseca, incorporam a psicoeducação em cada módulo, preparando o paciente e seus cuidadores para a aplicação de técnicas de treino cognitivo e estratégias compensatórias (Zimmermann & Araújo, 2019).

Rossi e Mello (2019) afirmam que a psicoeducação não constitui apenas um objetivo isolado, voltado a auxiliar os responsáveis na compreensão das dificuldades apresentadas pela criança, mas também representa uma etapa fundamental que serve de base para as intervenções posteriores desenvolvidas junto à família. Para as autoras, a adoção de práticas parentais mais adequadas pode gerar melhorias significativas nos comportamentos da criança, romper o ciclo coercitivo na interação entre pais e filhos, aprimorar a qualidade da relação familiar e reduzir o estresse parental.

Barkley (2024) afirma que os programas de Treinamento parental comportamental (BPT) configuram intervenções mais estruturadas do que a educação parental tradicional, pois visam capacitar

os responsáveis no manejo de contingências e na aplicação de estratégias específicas para a redução de comportamentos problemáticos. Existem diversos programas de BPT que são amplamente pesquisados e disponíveis comercialmente, acompanhados de manuais clínicos e livros voltados ao público leigo, que se mostram adequados para o ensino e a aplicação das técnicas propostas.

Intervenções voltadas à memória de trabalho

As estratégias para a reabilitação de pessoas com dificuldades na memória podem ser divididas em duas abordagens principais: o treino cognitivo, que visa restaurar funções cognitivas por meio de exercícios específicos, e as estratégias compensatórias, que buscam minimizar os efeitos dos déficits utilizando outras funções preservadas ou ferramentas práticas (Loschiavo-Alvares, 2021). Nesse contexto, a literatura aponta diferentes intervenções baseadas em evidências que podem ser utilizadas, como prática e ensaio, estratégias mnemônicas, suporte ambiental e dispositivos externos, treinamento de memória prospectiva, ensaio expandido, uso do *priming* e aprendizado sem erro (Abuhamad, 2019).

Em vez de propor ao paciente a memorização de listas de palavras sem significado funcional, busca-se, na reabilitação, treinar a aquisição de informações relevantes — como nomes de pessoas próximas — por meio do uso de estratégias compensatórias sobrepostas (Loschiavo-Alvares, 2021). Para a autora,

> As estratégias compensatórias dividem-se, portanto, em aquelas com o foco em contornar ou evitar áreas problemáticas, alternando ou reestruturando o ambiente, o emprego de dispositivos externos, visando a adaptação funcional ou procura de outras maneiras de atingir um objetivo, e as que objetivam o uso mais eficiente de habilidades residuais. Estas últimas, por sua vez, se dividem em Terapia de Orientação para a Realidade (TOR), Terapia de Reminiscência (TR) e as técnicas para aprendizado de domínio específicos do conhecimento. Por fim, estas abarcam as técnicas de aprendizagem sem erro (ASE), recuperação espaçada (RE), apagamento de pistas (AP) e pareamento de estímulos. O último grupo, refere-se às estratégias internas, que englobam as mnemônicas, o Método Loci e o Chnking. Cada uma das suprareferenciadas estratégias serão pormenorizadamente apresentadas, seguidas de exemplos clínicos, e por fim, serão descritas intervenções específicas, considerando-se as queixas mais frequentes de pessoas com déficits de memória. (Loschiavo-Alvares, 2021, pp. 61-62).

Entre essas estratégias, o aprendizado sem erro destaca-se por reduzir as chances de codificação incorreta de informações e facilitar a recuperação da resposta correta. Nessa perspectiva, Loschiavo-Alvares (2021) ressalta que o reabilitador deve orientar o paciente a reconhecer quando não tem certeza de uma resposta, evitando erros de recordação. Nesses casos, o profissional deve oferecer dicas ou sugestões que auxiliem na lembrança correta, preferencialmente utilizando pistas previamente trabalhadas nas etapas de codificação.

No que se refere ao Método Loci, Loschiavo-Alvares (2021) descreve que o método é uma variação das técnicas mnemônicas que utiliza relações espaciais previamente memorizadas — como pontos de uma rota conhecida ou cômodos de um ambiente familiar — para organizar e armazenar informações na memória. Nesse método, cada elemento ou evento a ser recordado é associado a uma imagem visual vinculada a um desses locais, facilitando a recuperação posterior do conteúdo.

De acordo com Loschiavo-Alvares (2021), uma das formas de aplicação na reabilitação neuropsicológica consiste em solicitar que o paciente visualize sua casa e percorra mentalmente cada cômodo, escolhendo um local especial em cada um deles. A partir disso, o indivíduo deve imaginar-se colocando os itens das informações que deseja memorizar nesses locais específicos. O autor ressalta a importância da prática repetida desse exercício, incentivando o paciente a revisitar mentalmente o percurso e os locais definidos, de modo que, ao tentar recordar os itens, ele se imagine transitando

pelos cômodos e recuperando as informações associadas a cada espaço.

O estudo de Ruchkin et al. (2024) investigou a viabilidade de um treinamento cognitivo baseado no Método dos Loci (MoL) para crianças e adolescentes com TDAH, sendo o primeiro a aplicar essa estratégia nessa população. Os autores observaram que a maioria dos participantes concluiu o treinamento por meio de um aplicativo móvel e relatou que o método era fácil e agradável de utilizar, embora dificuldades como falta de motivação, distrações cotidianas e esquecimento tenham representado barreiras à adesão. Os resultados indicaram melhora no desempenho em testes de memória e redução nos sintomas de TDAH, conforme relatos dos próprios participantes e de seus pais, sugerindo que o uso de estratégias de memória estruturadas pode representar uma alternativa promissora para intervenções cognitivas nesse público.

Além disso, os autores destacam que o MoL pode favorecer a integração entre memória de trabalho e memória de longo prazo, utilizando estruturas de conhecimento já armazenadas (os *loci*) — consideradas preservadas em indivíduos com TDAH — para compensar déficits em processos mais comprometidos. Essa dinâmica pode contribuir para a superação dos limites da memória operacional, ao facilitar tanto a codificação quanto a recuperação das informações. No entanto, Ruchkin et al. (2024) ressaltam que, devido ao pequeno tamanho da amostra e ao delineamento não aleatório do estudo, os achados devem ser interpretados com cautela e replicados em amostras maiores para confirmação de sua eficácia. Enquanto o Método dos Loci enfatiza o uso de estratégias internas de memória, outras abordagens, como o Cogmed, baseiam-se em treinos computadorizados adaptativos voltados à ampliação direta da capacidade da memória de trabalho.

Na década de 1960, a memória operacional era vista como um traço relativamente estático, atualmente, reconhece-se que é possível ampliar sua capacidade por meio de diferentes intervenções. Nesse contexto, programas computadorizados têm ganhado destaque tanto na pesquisa quanto na prática clínica. Entre esses programas, destaca-se o Treino Computadorizado Adaptativo (TCA), desenvolvido por Klingberg e colaboradores em 2002, com o objetivo de apoiar crianças com TDAH, posteriormente comercializado sob o nome Cogmed (Dias & Mecca, 2019). Neste sentido, as organizações afirmam ainda que o programa é considerado "adaptativo" por ajustar sua dificuldade de acordo com o desempenho do indivíduo, tornando-se mais fácil ou mais difícil conforme seu rendimento. Além disso, é caracterizado como intensivo, uma vez que é aplicado várias vezes por semana, geralmente entre três e cinco sessões semanais.

O programa Cogmed tem como foco o treinamento de funções cognitivas, especialmente a memória de trabalho, considerada um dos principais domínios afetados na sintomatologia do TDAH. Por essa razão, o Cogmed é frequentemente utilizado como intervenção de comparação em estudos experimentais, contribuindo para o aumento do rigor metodológico ao oferecer um grupo de controle ativo com eficácia já demonstrada, o que permite verificar se novas intervenções apresentam benefícios adicionais em relação aos tratamentos consolidados (Zheng et al., 2024).

No ambiente escolar, essa abordagem se complementa com estratégias concretas de ensino, uma vez que pesquisas indicam que o uso de materiais manipuláveis pode favorecer a memória de trabalho em crianças com TDAH, que tendem a depender mais da contagem com os dedos do que seus pares sem o transtorno (Souza et al., 2021). Assim, tanto a perspectiva clínica quanto a pedagógica convergem para a importância de intervenções que sejam efetivamente aplicáveis e funcionais no dia a dia da criança.

Contribuições da reabilitação neuropsicológica para a memória de trabalho em crianças com TDAH

Os achados teóricos analisados reforçam que o TDAH envolve prejuízos significativos nas funções executivas, especialmente na memória de trabalho, autorregulação e controle inibitório (Barkley, 2024; Dawson & Guare, 2022). Essas alterações repercutem diretamente no desempenho escolar

e social, evidenciando que o transtorno vai além de um simples déficit atencional, afetando o funcionamento executivo como um todo. Conforme Barkley (2024), as dificuldades de autorregulação constituem o núcleo do TDAH, comprometendo a capacidade da criança de planejar, monitorar e ajustar seu comportamento em função de metas. Essa compreensão amplia o foco das intervenções, que passam a priorizar estratégias voltadas à reorganização funcional das funções executivas, e não apenas à melhora da atenção.

A Reabilitação Neuropsicológica Holística (RNH) surge como uma abordagem promissora para crianças com TDAH, por integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento (Rossi & Mello, 2019). Diferentemente do treino cognitivo isolado, a RNH propõe intervenções centradas na pessoa, nas quais a definição de metas é individualizada e voltada à funcionalidade. Essa proposta vai ao encontro de Loschiavo-Alvares (2021), que defende o uso de estratégias compensatórias para favorecer a adaptação funcional, considerando os recursos preservados do indivíduo e sua aplicação em contextos reais. Assim, o foco desloca-se da mera restauração de funções cognitivas para o fortalecimento de habilidades que promovam autonomia e participação social.

A literatura revisada aponta que as estratégias de treino cognitivo e as compensatórias se complementam no tratamento do TDAH. Enquanto o treino cognitivo visa restaurar funções específicas, as estratégias compensatórias permitem que o sujeito desenvolva mecanismos alternativos de funcionamento (Abuhamad, 2019; Loschiavo-Alvares, 2021). Entre as abordagens de maior evidência, destacam-se o aprendizado sem erro, o uso de pistas externas e o reforço ambiental, que contribuem para reduzir erros de codificação e aprimorar a retenção de informações (Loschiavo-Alvares, 2021). Tais recursos são particularmente úteis em intervenções voltadas à memória de trabalho, função essencial para o desempenho escolar e o comportamento autorregulado.

A psicoeducação constitui uma etapa fundamental na reabilitação neuropsicológica, pois promove o entendimento dos responsáveis sobre as dificuldades da criança e prepara o ambiente familiar e escolar para o manejo adequado das demandas cognitivas e comportamentais (Cardoso & Fonseca, 2019; Pureza & Fonseca, 2016). Programas como o PENcE e o CENA exemplificam essa integração entre psicoeducação e estimulação cognitiva, abordando as funções executivas e a atenção a partir de um modelo metacognitivo. Esses programas não apenas treinam habilidades, mas também fortalecem o autocontrole, a autorregulação e o uso consciente de estratégias cognitivas.

Nos últimos anos, programas computadorizados como o Treino Computadorizado Adaptativo (Cogmed) e o *neurofeedback* têm ampliado as possibilidades de intervenção em TDAH. O Cogmed busca melhorar a memória operacional por meio de tarefas adaptativas, que ajustam o nível de dificuldade conforme o desempenho da criança (Dias & Mecca, 2019). Já o *neurofeedback*, considerado uma intervenção não farmacológica, ensina o indivíduo a autorregular seus padrões de atividade cortical por meio de *feedback* em tempo real, favorecendo o controle atencional e a autorregulação emocional (Cortese et al., 2016). Embora apresentem resultados promissores, ambos os métodos ainda enfrentam limitações quanto à generalização dos ganhos cognitivos para o cotidiano, sendo recomendada sua associação a intervenções comportamentais e educacionais integradas.

A análise dos estudos evidencia que o sucesso da reabilitação depende da integração entre os contextos clínico, familiar e escolar. A atuação interdisciplinar, que envolve psicólogos, neuropsicólogos, professores e cuidadores, é essencial para a consolidação dos ganhos obtidos durante a intervenção. Assim, mais do que aprimorar o desempenho em tarefas cognitivas, a reabilitação neuropsicológica deve promover mudanças significativas na funcionalidade e na qualidade de vida da criança, consolidando o desenvolvimento de competências executivas, emocionais e sociais. Apesar das contribuições apresentadas, este estudo possui algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

Primeiramente, por tratar-se de uma revisão narrativa da literatura, não foi realizada avaliação sistemática da qualidade metodológica dos estudos incluídos, o que limita comparações mais rigorosas entre os achados. Além disso, observou-se heterogeneidade entre as intervenções analisadas, abrangendo diferentes estratégias de reabilitação neuropsicológica, programas de treinamento cognitivo e abordagens psicossociais, dificultando a generalização dos resultados.

Outra limitação refere-se à diversidade dos delineamentos metodológicos e tamanhos amostrais dos estudos revisados, bem como à utilização de diferentes instrumentos para avaliação das funções executivas e da memória de trabalho. Destaca-se, ainda, a escassez de pesquisas nacionais especificamente voltadas à reabilitação neuropsicológica da memória de trabalho em crianças com TDAH, evidenciando a necessidade de novos estudos que considerem as particularidades socioculturais e educacionais da população brasileira.

Considerações

O presente estudo evidenciou que a reabilitação neuropsicológica desempenha papel fundamental na promoção do funcionamento executivo de crianças com TDAH, especialmente no fortalecimento da memória de trabalho. A literatura demonstra que intervenções baseadas em treino cognitivo, psicoeducação e estratégias compensatórias são eficazes na redução de déficits atencionais e na ampliação das capacidades de autorregulação, planejamento e monitoramento de tarefas.

Verificou-se que programas computadorizados, como o Cogmed, e técnicas como o Método dos Loci e o aprendizado sem erro apresentam resultados promissores, sobretudo, quando integrados a abordagens holísticas e contextualizadas. A Reabilitação Neuropsicológica Holística (RNH) mostrou-se particularmente relevante ao incorporar dimensões emocionais e sociais, promovendo ganhos funcionais e uma maior adaptação da criança às demandas do ambiente escolar e familiar.

Apesar desses avanços, ainda se observa uma carência de pesquisas nacionais voltadas à investigação sistemática da eficácia das intervenções neuropsicológicas para a memória de trabalho em crianças com TDAH. A literatura científica internacional, por sua vez, apresenta um campo mais robusto e consolidado, especialmente em estudos experimentais e controlados, o que reforça a importância de ampliar a produção científica brasileira nessa área. Essa expansão é necessária para adaptar e validar protocolos de intervenção às especificidades culturais e educacionais do contexto nacional.

Referências

Abuhamad, M. (2019). *Estimulação e reabilitação neuropsicológica da memória.* In N. M. Dias, & C. O. Cardoso (Orgs.), *Intervenção neuropsicológica infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação* (pp. 199-263). Pearson Clinical Brasil.

American Psychiatric Association. (2022). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR* (5ª ed.). Artmed.

Baddeley, A. D., & Hitch, G.J. (1974). Working memory. *Recent Advances in Learning and Motivation*. *8*, 47-89.

Barkley, R. A. (2024). *Tratando TDAH em crianças e adolescentes: O que todo clínico deve saber* (1ª ed.). Artmed.

Blume, F., Hudak, J., Dresler, T., Ehlis, A. C., Kühnhausen, J., Renner, T. J., & Gavrilow, C. (2017). NIRS-based neurofeedback training in a virtual reality classroom for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, *18*(41), 1-16. https://doi.org/10.1186/s13063-016-1769-3

Cardoso, C. de O., & Fonseca, R. P. (2019). *Intervenção neuropsicológica infantil.* In N. M. Dias, & C. O. Cardoso (Orgs.), *Intervenção neuropsicológica infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação* (pp. 69-95). Pearson Clinical Brasil.

Cardoso, T. da S. G., Feldberg, S. C. de F., & Mello, C. B. de. (2019). *Intervenção neuropsicológica em lesões encefálicas na infância e na adolescência.* In N. M. Dias, & C. O. Cardoso (Orgs.), *Intervenção neuropsicológica infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação* (pp. 41-62). Pearson Clinical Brasil.

Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D., Santosh, P., Simonoff, E., Stevenson, J., Stringaris, A., & Sonuga-Barke, E. J. S. (2016). Neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: Meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *55*(6), 444-455. https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.03.007

Dawson, P., & Guare, R. (2022). *Inteligente mas disperso: O método revolucionário de habilidades executivas para ajudar no desenvolvimento de todos os potenciais da criança* (1ª ed.). nVersos.

Dias, N. M. & Cardoso, C. O. (Orgs.) (2019). *Intervenção neuropsicológica infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação*. Pearson Clinical Brasil.

Dias, N. M, & Mecca, T. P. (2019). *Avaliação Neuropsicológica Cognitiva - Memória de Trabalho*. Memnon.

Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante: Como o afeto molda o cérebro do bebê* (2ª ed.). Artmed.

Loschiavo-Alvares, F. Q. (2021). *Manual de estratégias de reabilitação neuropsicológica para atenção, memória e funções executivas.* Artesã.

Malloy-Diniz, L. F., & Dias, N. M. (2020). *Funções executivas: Modelos e aplicações.* Pearson Clinical Brasil.

Marques, A. P. P., Amaral, A. V. M., & Pantano, T. (2022). *Treino de funções executivas e aprendizado* (2ª ed.). Manole.

Miller G. A., Galanter E., & Pribram K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Holt, Rinehart & Winston.

Pribram, K. H. (1973). The primate frontal cortex: Executive of the brain. In K. H. Pribram & A. R. Luria (Eds.), *Psychophysiology of the frontal lobes.* Academic Press.

Pureza J. R., & Fonseca R. P. (2016). *CENA Programa de Capacitação de Educadores Sobre Neuropsicologia da Aprendizagem com Ênfase em Funções Executivas e Atenção*. Booktoy

Riesgo, R. S. (2016). Anatomia da Aprendizagem. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Eds.), *Transtornos da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (2nd ed., pp. 9-26). Artmed.

Rossi, A. S. U., & Mello, C. B. de. (2019). *Reabilitação neuropsicológica em pacientes com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.* In L. F. Malloy-Diniz, & P. Mattos (Orgs.), *Intervenções neuropsicológicas infantis: Aplicações e interfaces* (pp. 63-98). Artmed.

Ruchkin, V., Wallonius, M., Odekvist, E., Kim, S., & Isaksson, J. (2024). Memory training with the method of loci for children and adolescents with ADHD-A feasibility study. *Applied neuropsychology: Child*, *13*(2), 137–145. https://doi.org/10.1080/21622965.2022.2141120

Silva, J. P. da., & Nascimento, A. C. S. do. (2021). A relação entre a memória de trabalho e a aprendizagem escolar: Considerações e proposições. *Brazilian Journal of Health Review*, *4*(3), 11680-11691. https://doi.org/10.34119/bjhrv4n3-158

Souza, I. de L. I., Faria, F. de F., & Anjos, E. G. C. dos., Meneghelli, C. M., Fujita, T. D., Caron, L., & Ivatiuk, A. L. (2021). Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: Uma revisão sistemática. *Psicopedagogia*, *38*(116), 197-213. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000200006

Tourinho, A., Bonfim, C., & Alves, L. (2016). *Games, TDAH e funções executivas: Uma revisão da literatura.* In *Anais do XV Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital (SBGames).* http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157215.pdf

Zheng, Q., Kei, K. T., Chiu, K. Y., & Shum, K. K. (2024). Study protocol of a randomised controlled trial of the effects of near-infrared spectroscopy neurofeedback training coupled with virtual reality technology in children with ADHD. *BMJ Open*, *14*(12), e093183. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2024-093183.

Zimmermann, N., & Araújo, N. B. de. (2019). *Intervenções neuropsicológicas para a atenção em crianças e adolescentes.* In N. M. Dias, & C. O. Cardoso (Orgs.), *Intervenção neuropsicológica infantil: Da estimulação precoce-preventiva à reabilitação* (pp. 181-198). Pearson Clinical Brasil.

Correspondência
Juciane de Holanda Santos
IPOG – Instituto de Pós-Graduação e Graduação
AV. T- 1 esq. C/ R. T-55, nº 2.390 –
Goiânia, GO, Brasil – CEP 74210-045
E-mail: juciane_holanda@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 14/8/2025
Aprovado: 26/11/2025

Desenvolvimento de *soft skills* na formação acadêmica: Uma revisão de literatura

Development of soft skills in academic training: A literature review

Helder Hemerson Lukelo[1]; Elza Maria Techio[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260029

Resumo

Este trabalho investiga o desenvolvimento de *soft skills* no Ensino Superior brasileiro por meio de uma revisão de literatura. As *soft skills* são competências comportamentais e socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes e sua inserção no mercado de trabalho. Foram analisados 16 artigos publicados entre 2020 e 2025, extraídos das bases de dados do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos da CAPES. Os resultados indicam que o fortalecimento das competências interpessoais no Ensino Superior brasileiro tende a ocorrer de forma mais efetiva quando há articulação entre abordagens teóricas e atividades práticas, por meio de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e programas de extensão. Conclui-se que ainda existem lacunas entre a formação profissional oferecida pelas Instituições de Ensino Superior e as demandas contemporâneas do mercado de trabalho, o que sugere a importância de reflexões curriculares voltadas ao desenvolvimento de *soft skills*.

Unitermos: *Soft Skills*. Inteligência Emocional. Habilidades Socioemocionais. Ensino Superior.

Summary

This study investigates the development of soft skills in Brazilian higher education through a literature review. Soft skills are behavioral and socio-emotional competencies that are essential for the holistic development of students and their transition into the workforce. We analyzed 16 articles published between 2020 and 2025, retrieved from the Google Scholar and Periódicos CAPES databases. The results indicate that the strengthening of interpersonal skills in Brazilian higher education tends to occur more effectively when there is integration between theoretical approaches and practical activities, through active methodologies, interdisciplinary projects, and extension programs. It is concluded that there are still gaps between the professional training offered by higher education institutions and the contemporary demands of the labor market, which suggests the importance of curricular reflections focused on the development of soft skills.

Keywords: Soft Skills. Emotional Intelligence. Socioemotional Skills. Higher Education.

Introdução

O Ensino Superior no Brasil desempenha um papel importante na formação profissional e no desenvolvimento de competências socioemocionais. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve um crescimento de 72,5% no número de ingressantes no Ensino Superior entre os anos de 2010 e 2020. Atualmente, mais de 9,9 milhões de estudantes estão matriculados em cursos superiores presenciais e a distância no país (MEC, 2024). Esses jovens escolhem seus cursos com base nas possibilidades de acesso e no retorno financeiro (Senkevics et al., 2022).

Trabalho realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Psicologia e Serviço Social, Salvador, BA, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Helder Hemerson Lukelo – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Psicologia e Serviço Social, Salvador, BA, Brasil. **2.** Elza Maria Techio – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Instituto de Psicologia e Serviço Social, Salvador, BA, Brasil.

Apesar do avanço no acesso ao Ensino Superior nas últimas décadas (Ambiel et al., 2016), o desafio atual é garantir que essa formação seja coerente com as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e dinâmico. A obtenção do diploma universitário, anteriormente associada à ascensão social e profissional, já não assegura, por si só, melhores condições de empregabilidade. Além das competências técnicas – as chamadas *hard skills* – as competências interpessoais e socioemocionais – *soft skills* – passaram a ser critérios essenciais de empregabilidade (Fórum Econômico Mundial - WEF, 2025; Andrade, 2016; Martins & Rocha-de-Oliveira, 2017). As *soft skills* são definidas como um conjunto de habilidades, competências, comportamentos, atitudes e características pessoais que favorecem a interação social, o trabalho colaborativo, o desempenho elevado e o alcance de metas pessoais e profissionais (Lippman et al., 2015).

Em um mundo altamente competitivo, digital, conectado e globalizado, hoje cresce a demanda por profissionais dotados de inteligência social e emocional (Goleman, 2019; Silva et al., 2020). A *learnability*, ou seja, a capacidade de aprender e adaptar-se continuamente a novos conhecimentos, passou a ser indispensável para a construção de carreiras sólidas e sustentáveis.

Nesse cenário, considera-se relevante que entidades governamentais e empresas possam promover mudanças estruturais que respondam às exigências do trabalho contemporâneo. Isso inclui ações voltadas à requalificação profissional, ao fortalecimento da educação e à ampliação de políticas de apoio social que coloquem os indivíduos no centro do futuro do trabalho (WEF, 2025). Assim, a universidade emerge como espaço estratégico para o desenvolvimento das *soft skills*.

Este estudo justifica-se pela relevância das *soft skills* no contexto profissional contemporâneo. Considerando que a universidade representa, muitas vezes, o último estágio de formação formal antes da entrada no mercado de trabalho, ela se configura como um ambiente estratégico para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Conforme aponta o WEF (2025), habilidades como empatia, comunicação, resiliência, criatividade, liderança colaborativa e inteligência emocional estão entre as mais demandadas no mercado de trabalho do futuro. Com esse propósito, este estudo realiza uma revisão de literatura voltada à análise de evidências empíricas e discussões acadêmicas recentes sobre o tema no Brasil.

Este artigo tem por objetivo analisar como as habilidades socioemocionais (*soft skills*) têm sido trabalhadas nas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras. A pergunta orientadora é: quais programas, práticas e metodologias têm sido utilizados no Ensino Superior para desenvolver *soft skills* em estudantes universitários?

Fundamentação teórica

A compreensão da inteligência humana foi ampliada com a Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner (1983), que propôs uma visão mais abrangente da cognição ao reconhecer diferentes formas de habilidades intelectuais. Entre elas, destaca-se a valorização de competências não estritamente cognitivas, como as interpessoais e intrapessoais (Gardner, 1983; Hungria & Victor, 2024).

Segundo Gardner (1983), a inteligência não pode ser reduzida a um único fator mensurável como o QI. Nesse contexto, amplia-se a compreensão da inteligência para além dos domínios lógicos e linguísticos, o que hoje chamamos de *soft skills*, definidas como um conjunto de competências socioemocionais e interpessoais que incluem comunicação eficaz, inteligência emocional (IE), trabalho em equipe, liderança e resolução de problemas (Andrade, 2016).

Sob essa perspectiva, as *soft skills* podem ser compreendidas como habilidades "para a vida" (Silva et al., 2020), desempenhando um papel no desenvolvimento pessoal, social, acadêmico e profissional dos indivíduos (Anderson & Gantz, 2013), habilidades cada vez mais reconhecidas como determinantes para o sucesso no século XXI.

Segundo o relatório do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2025), competências como inteligência emocional e social, comunicação verbal e não verbal, assertividade, empatia, pensamento crítico,

criatividade, resiliência, liderança colaborativa e adaptabilidade (*soft skills*) estarão entre as habilidades mais exigidas no mercado de trabalho até 2030.

Moutinho et al. (2019) apontam que o desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais nas universidades favorece a adaptação acadêmica e a inserção no mercado de trabalho. Lacerda et al. (2023) destacam que a IE, em especial, constitui um recurso crucial para lidar com desafios emocionais e promover o bem-estar psicológico, o que reforça a necessidade de sua integração com um conteúdo transversal na formação acadêmica.

A inteligência emocional é considerada uma das *soft skills* mais relevantes. Salovey e Mayer (1990) a definem como a capacidade de perceber, compreender, regular e utilizar as emoções para melhorar o pensamento (Mayer & Salovey, 2016). Mayer et al. (2008) ressaltam o papel da IE em múltiplos contextos, do ambiente familiar, escolar ao local de trabalho.

O conceito foi consolidado e divulgado por Daniel Goleman (1995, 2019) fora do ambiente acadêmico, particularmente no contexto organizacional, ao estruturar a IE em cinco componentes fundamentais: autoconhecimento, autocontrole, motivação, empatia e habilidades sociais. De acordo com Hungria e Victor (2024), esses elementos estão conectados e formam a base para uma compreensão mais ampla e completa das emoções humanas. Além disso, essas competências podem ser aprendidas, treinadas e desenvolvidas (Mayer et al., 2008).

Mayer e Salovey (1993) argumentam que a IE é uma competência essencial para a criação de ambientes de aprendizagem saudáveis e de relações interpessoais construtivas. Uma das suas aplicações mais significativas está na resolução de conflitos (Hamzah et al., 2021). Segundo Hungria e Victor (2024), essa habilidade pode ser compreendida não apenas como competência técnica, mas como uma *soft skill* fundamental para lidar com adversidades e construir oportunidades e soluções colaborativas.

Nesse sentido, desenvolver a IE favorece a gestão de conflitos, pois permite reconhecer e compreender emoções próprias e alheias, contribuindo para abordagens mais empáticas e eficazes na busca de soluções dos conflitos (Goleman, 2019; Hungria & Victor, 2024). Essa competência torna-se indispensável não só em ambientes educacionais, mas também nas organizações. Ricchiardi e Emanuel (2018) reforçam que competências como resiliência e comunicação têm impacto direto no desempenho acadêmico e profissional.

Portanto, considera-se relevante a incorporação do ensino e da avaliação das soft skills no currículo universitário (Ricchiardi & Emanuel, 2018). De igual modo, Federica (2018) sugere que essas competências possam ser trabalhadas como disciplinas específicas ou integradas transversalmente aos currículos. Destacam-se as metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso e simulações para o desenvolvimento eficaz das *soft skills* no Ensino Superior. Essas estratégias, além de transmitirem conhecimento, estimulam a prática de competências interpessoais em contextos reais de interação.

Método

Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com foco em estudos publicados entre 2020 e 2025. Uma revisão de literatura tem como objetivo o mapeamento e a síntese das descobertas existentes na área de acordo com a temática investigada (Breakwell & Rose, 2006).

Procedimentos de coleta

Para a coleta de dados, foram selecionados artigos científicos publicados nos últimos cinco anos, compreendendo o período de 2020 a 2025, localizados nas bases de dados do Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. A estratégia de busca utilizou os seguintes descritores: *soft skills*, inteligência emocional, habilidades socioemocionais e ensino superior.

Os critérios de inclusão adotados foram: a) artigos publicados no Brasil entre 2020 e 2025; b) estudos empíricos que investigam o desenvolvimento de *soft skills* no contexto do Ensino Superior; e c) trabalhos revisados por pares. Por sua vez, os critérios de exclusão compreenderam: a) estudos que

não tratem diretamente do desenvolvimento de *soft skills* no ensino superior; b) revisões de literatura ou meta-análises; e c) pesquisas que não tenham sido realizadas com estudantes universitários brasileiros.

Análise de dados

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo qualitativa, conforme proposta por Bardin (1977).

Essa abordagem permitiu identificar categorias temáticas emergentes, compreender os sentidos atribuídos à formação de competências socioemocionais no Ensino Superior e verificar como a temática das *soft skills* tem sido discutida na produção científica nacional recente.

Resultado e discussão

Foram inicialmente identificados 286 artigos. Após a triagem por título, resumo e duplicatas, 38 artigos foram selecionados para a leitura completa. Desses, 22 foram descartados, compondo-se assim uma amostra final de 16 artigos.

Quanto à distribuição temporal, os artigos foram publicados: 6,3% em 2021 e em 2025; 12,5% em 2020; 18,8% em 2023; 25% em 2024; e 31,3% em 2022. Todas as pesquisas foram desenvolvidas em IESs brasileiras. A amostra inclui cinco artigos publicados em inglês e 11 em português. Vale destacar que o tema do desenvolvimento de habilidades socioemocionais (*soft skills*) é abordado por diferentes áreas do conhecimento, como Engenharia, Contabilidade, Psicologia, Pedagogia, Tecnologia da Informação, Enfermagem, Fisioterapia e Medicina.

No que diz respeito à metodologia, os estudos adotaram abordagens qualitativas, quantitativas e relatos de experiências. A Tabela 1 apresenta os artigos selecionados com suas respectivas características: autores e ano, objetivo, participantes e os programas ou treinamentos descritos.

Tabela 1

Artigos escolhidos com base em autores e ano, objetivo, participante e programas ou treinamento

Autores e Ano	Objetivo	Participantes	Programas e Treinamento
Leme et al., 2020	Avaliar os efeitos de um programa de habilidades sociais, com caráter exploratório, sobre o repertório social, a autoeficácia e a percepção de apoio social de estudantes do curso de pedagogia de uma universidade pública no Estado do Rio de Janeiro	Universitário, graduação em Pedagogia	Programa de habilidades sociais
Martins et al., 2020	Relatar as ações realizadas em uma faculdade brasileira a fim de gerar o aprendizado das *soft skills* por alunos do ensino superior.	Universitários, graduação em administração e docentes	Práticas pedagógicas interdisciplinares, com metodologias ativas e colaborativas.
Goulart et al., 2021	Avaliar a relação entre o perfil profissional exigido pelas empresas de tecnologia da informação (TI) e o que os alunos aprendem em programas relacionados à TI em instituições de ensino superior (IES).	Universitários, graduação em Tecnologia da Informação	_____
Félix et al., 2022	Avaliar as contribuições do projeto Escola Piloto de Engenharia Química da UFVJM (EPEQ/UFVJM) no desenvolvimento de *soft skills*, sob a perspectiva de seus membros egressos.	Universitários, graduação em Engenharia Química	Projeto Escola Piloto de Engenharia Química da UFVJM

continua...

...Continuação

Tabela 1

Artigos escolhidos com base em autores e ano, objetivo, participante e programas ou treinamento

Autores e Ano	Objetivo	Participantes	Programas e Treinamento
Perrechi e Mendonça, 2022	Apresentar atividades que proporcionaram o desenvolvimento de competências não técnicas, denominadas *soft skills*, que contribuem para a formação de profissionais diferenciados no mercado de trabalho, gerando assistência qualificada e rápida inserção no mercado de trabalho.	Universitários, graduação em Enfermagem e Fisioterapia	Programa Empatia e Humanização
Sousa Junior et al., 2022	Análise foi feita através dos resultados de feedbacks aplicados na fase de dinâmica de grupo durante o processo seletivo desta comunidade.	Estudantes Universitários, Instituto de Ciência e Tecnologia da UFVJM	Projeto Comunidades de Prática Design Science
Ferreira et al., 2022	Mensurar o repertório de habilidades sociais de estudantes de Psicologia.	Estudantes Universitários, graduação em Psicologia	_____
Alves e Silva, 2022	Identificar e analisar a associação entre estilos de aprendizagem (EA), preferências por metodologias ativas (MA) e gerações dos discentes de graduação em Ciências Contábeis.	Estudantes Universitários, graduação em Ciências Contábeis	_____
Amador et al., 2023	Mapear as habilidades socioemocionais trabalhadas no projeto TIChers, um projeto de extensão universitária do Departamento Acadêmico de Informática (DAINF) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) campus Curitiba, parceira do programa Meninas Digitais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC).	Estudantes Universitários, graduação em Sistemas de Informação e Engenharia da Computação.	Projetos de Extensão e Atuação Social TIChers
Devincenzi et al., 2023	Apresentamos um programa de formação universitário para o desenvolvimento dessas habilidades, a partir do modelo EMBRAPII Capacitação 4.0.	Estudantes Universitários, graduação em Sistemas de Informação, Engenharia de Computação e Engenharia de Automação	Programa EMBRAPII Capacitação 4.0.
Salazar et al., 2023	Implementar uma metodologia educacional do Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) Toolbox, para alcançar nos alunos de Tecnologia Eletrônica, a apropriação de habilidades interpessoais para resolver problemas sociais de engenharia aplicada em prol de uma sociedade sustentável.	Estudantes Universitários, graduação em Engenharia	Projeto Toolbox - Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM)
Montalvan et al., 2024	No ambiente de negócios global altamente competitivo de hoje, há uma demanda crescente por profissionais que possuam habilidades sociais bem desenvolvidas.	Estudantes Universitários, graduação em Engenharia de Produção	Projetos Interdisciplinares e Aprendizagem Colaborativa

continua...

...Continuação

Tabela 1

Artigos escolhidos com base em autores e ano, objetivo, participante e programas ou treinamento

Autores e Ano	Objetivo	Participantes	Programas e Treinamento
Maciel at al., 2024	Identificar possíveis correlações entre *soft skills* e aptidão gerencial a partir da percepção de estudantes de ensino superior na área de Informática.	Estudantes Universitários, graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	_____
De Souza et al., 2024	Identificar se as *soft skills* e competências sociais são desenvolvidas pelos alunos da Faculdade de Tecnologia de Catanduva no estágio supervisionado.	Estudantes Universitários, graduação em Gestão Empresarial, Gestão de TI e Automação Industrial	_____
Medeiros et al., 2024	Avaliou a interação entre um grupo de estudantes de medicina do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com adolescentes que realizam atividades no Centro de Aprendizagem e Mobilização para a Cidadania [Patrulheiros de Campinas], Campinas/SP, Brasil, no contexto do desenvolvimento de *soft skills* durante a pandemia da COVID-19	Estudantes Universitários, graduação em Medicina.	Projeto "Patrulheiros de Campinas"
Lima et al., 2025	Analisar as contribuições do Programa de Educação Tutorial (PET) para o desenvolvimento das habilidades comportamentais dos bolsistas que atuam no PET Conexões de Saberes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).	Estudantes Universitários	Programa de Educação Tutorial (PET) "Conexões de Saberes"

Ao investigar o desenvolvimento de *soft skills* no Ensino Superior no Brasil – objetivo central deste estudo – identificamos convergência quanto à importância de integrar essas competências à formação universitária. Para tanto, diversas IES têm implementado projetos e parcerias voltados ao aprimoramento dessas habilidades. Entre eles, destacam-se: o Programa de Educação Tutorial (PET) (Lima et al., 2025); o Programa de Empatia e Humanização (Sousa Junior et al., 2022); cursos em Gestão *Lean Management* (Lista et al., 2022; Amador et al., 2023); oficinas socioeducativas e o uso de caixas de ferramentas educacionais específicas voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade cívica (Salazar et al., 2023; Medeiros et al., 2024).

Estudos qualitativos e relatos de experiência enfatizam o papel das metodologias ativas e dos projetos de extensão – como o PET, o programa de empatia, as comunidades de prática e as formações em gestão enxuta – na promoção do desenvolvimento de *soft skills* de maneira prática e contextualizada (Leme et al., 2020; Sousa Junior et al., 2022; Amador et al., 2023; Medeiros et al., 2024; Lima et al., 2025).

Programas com ênfase em empatia e humanização (Perrechi & Mendonça, 2022), comunidades de prática (Sousa Junior et al., 2022) e iniciativas como escritórios sociais durante a pandemia de covid-19 (Medeiros et al., 2024) evidenciam os impactos positivos dessas experiências na formação do caráter e

na habilidade de enfrentar situações adversas. Tais programas também promovem competências como autoconhecimento, regulação emocional, mediação de conflitos e sensibilidade para questões sociais e comunitárias.

Estudos como os de Alves e Silva (2022), Amador et al. (2023), De Souza et al. (2024), Devincenzi et al. (2023), Félix et al. (2022), Ferreira et al. (2022), Montalvan et al. (2024), Perrechi e Mendonça (2022) e Salazar et al. (2023) assinalam que *soft skills* como empatia, trabalho em equipe, liderança, resiliência e pensamento crítico são fundamentais à formação integral dos profissionais.

Apesar dos avanços identificados nas metodologias de ensino, os estudos apontam um descompasso entre as competências exigidas pelo mercado de trabalho e os conteúdos priorizados nas universidades (Alves & Silva, 2022; WEF, 2025). Ainda há prevalência de formação voltada a competências técnicas (*hard skills*), com pouca ênfase nas habilidades comportamentais (*soft skills*) (Ferreira et al., 2022; Perrechi & Mendonça, 2022; Maciel et al., 2024). Essa lacuna é reconhecida tanto por empregadores quanto pelos próprios estudantes (Martins et al., 2020; Montalvan et al., 2024).

Miranda et al. (2021) destacam deficiências em competências como comunicação e proatividade entre recém-formados. Ferreira et al. (2022) também identificaram déficits significativos em habilidades sociais entre estudantes de Psicologia. Já Martins et al. (2020) e Medeiros et al. (2024) apontam a relevância de se considerar a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Segundo Bastos e Augusto (2023), as universidades enfrentam dificuldades estruturais para implementar estratégias efetivas de ensino que alinhem *hard skills* e *soft skills*, o que sugere a relevância de uma revisão curricular que possa equilibrar o desenvolvimento técnico e socioemocional.

O levantamento indica que algumas instituições já utilizam metodologias ativas – aprendizagem baseada em projetos, extensão universitária, atividades interdisciplinares e comunidades de prática – como ferramentas para desenvolver *soft skills* (Amador et al., 2023; Devincenzi et al., 2023; Medeiros et al., 2024; Lima et al., 2025). Tais abordagens expõem os estudantes a experiências reais ou simuladas, promovendo autonomia, cooperação e tomada de decisões (Lista et al., 2022; Sousa Junior et al., 2022).

O desenvolvimento dessas competências tende a ser mais efetivo quando sustentado por uma abordagem multidisciplinar e contextualizada, ampliando a formação dos estudantes não apenas em termos técnicos, mas também interpessoais, emocionais e comportamentais (Martins & Rocha-de-Oliveira, 2017; Silva et al., 2020).

Os estudos sugerem que o investimento no desenvolvimento de *soft skills* no Ensino Superior pode favorecer processos de inovação social e tecnológica, pois indivíduos com maior capacidade de escuta, empatia e liderança colaborativa tendem a gerar soluções mais integradas e sustentáveis para os desafios contemporâneos.

Outras estratégias eficazes envolvem a criação de projetos de extensão universitária, comunidades de prática, treinamentos em *Lean Management* e atividades de aprendizagens colaborativas (Sousa Junior et al., 2022; Devincenzi et al., 2023). A conexão entre teoria e prática se mostra fundamental. Programas como PET, iniciativas socioeducativas e atividades extracurriculares proporcionam um ambiente propício para o desenvolvimento tangível das *soft skills*, alinhando-as às demandas do mercado de trabalho (Miranda et al., 2021; WEF, 2025).

A implementação dessa metodologia ativa é estratégica para estimular competências como comunicação, empatia, liderança, criatividade e resolução de problemas (Amador et al., 2023; Bastos & Augusto, 2023; Lima et al., 2025). Miranda et al. (2021) e confirmam que os atributos mais valorizados pelos recrutadores incluem: comprometimento, domínio de ferramentas como Excel, trabalho em equipe, proatividade e capacidade de resolução de problemas.

Estudos como os de Spindola (2021) e Matos (2024) ressaltam que o desenvolvimento dessas competências é um diferencial estratégico, pois contribui não apenas para a permanência e o êxito dos estudantes, mas também para sua inserção

em um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, tecnológico e exigente. Na mesma direção, Montalvan et al. (2024) e Devincenzi et al. (2023) apontam liderança, adaptabilidade e trabalho em equipe como essenciais na era da Indústria 4.0. Maciel e da Silva Neves (2024) identificaram que alunos engajados em atividades extracurriculares desenvolvem mais *soft skills* do que aqueles focados exclusivamente em disciplinas técnicas.

Lista et al. (2022) argumentam que o treinamento tradicional em *Lean Management* prioriza habilidades técnicas (*hard skills*), o que sugere que o uso de práticas ativas e reflexivas pode favorecer o desenvolvimento das habilidades socioemocionais (*soft skills*). De Souza et al. (2024) apontam que o Ensino Superior poderia se beneficiar da adoção de estratégias contínuas e integradas voltadas à formação socioemocional.

Uma possibilidade apontada a partir da literatura seria o desenvolvimento de indicadores institucionais voltados à avaliação de *soft skills*, articulando-os aos processos de autoavaliação institucional e à avaliação do desempenho estudantil, o que incentivaria uma cultura de melhoria continuada.

Em síntese, esta revisão evidencia que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no Ensino Superior brasileiro representa um caminho relevante para a formação integral dos estudantes. Conforme indicado pelo relatório sobre o futuro dos empregos do Fórum Econômico Mundial (WEF, 2025), essas competências têm sido cada vez mais valorizadas na formação do profissional para o mercado de trabalho do século XXI. Nesse sentido, considera-se que a educação universitária pode ir além do ensino de conhecimentos técnicos, incorporando práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam o desenvolvimento de habilidades humanas complexas.

Considerações

Os resultados desta revisão indicam que o desenvolvimento de *soft skills* no Ensino Superior brasileiro representa um elemento relevante para a formação integral dos estudantes e para sua inserção no mercado de trabalho. Trata-se de um processo multifacetado, que se articula entre a abordagem teórica e as atividades práticas, buscando preparar profissionais capazes de atuar com competência técnica (*hard skills*) e sensibilidade humana (*soft skills*).

As *soft skills* são hoje reconhecidas como tão importantes quanto as competências técnicas, sendo valorizadas em diferentes contextos profissionais. Experiências práticas, projetos interdisciplinares e metodologias ativas são estratégias eficazes para desenvolver essas habilidades no Ensino Superior. Exemplo disso são iniciativas como PET, o Programa de Empatia e Humanização, cursos em Gestão *Lean Management*, oficinas socioeducativas e uso de caixas de ferramentas educacionais voltadas à sustentabilidade e à responsabilidade cívica.

Embora existam iniciativas promissoras, considera-se relevante ampliar e sistematizar as ações nas IESs, bem como diminuir o abismo entre a educação baseada em modelos tradicionais e as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo, que exige profissionais criativos, resilientes, colaborativos e com elevada IE.

A fim de formar profissionais mais humanos e adaptáveis às transformações do mundo globalizado, recomenda-se o desenvolvimento de abordagens inovadoras que possam mapear, incentivar e acompanhar o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma contínua, personalizada e contextualizada. A transformação do Ensino Superior pode ser favorecida pela integração entre teoria, prática e humanização, com foco na formação integral de indivíduos que vão além da excelência técnica.

Recomenda-se revisar e atualizar os currículos acadêmicos, incorporando sistematicamente o desenvolvimento de habilidades socioemocionais; implementar métodos de avaliação inovadores, capazes de identificar o progresso e a aplicação prática das *soft skills*; e estabelecer parcerias entre instituições educacionais e o setor produtivo, promovendo o alinhamento entre a formação acadêmica e as demandas do mercado de trabalho.

Além disso, o desenvolvimento eficaz dessas competências também depende da formação

continuada dos docentes, que que possam adotar metodologias centradas no estudante e promover ambientes de aprendizagem colaborativos, empáticos e reflexivos. Avaliações formativas e processos de autoavaliação podem ser recursos valiosos para monitorar o progresso dos estudantes em relação às competências socioemocionais.

Entre os principais avanços deste estudo, destaca-se a identificação de estratégias concretas para o desenvolvimento de *soft skills* no Ensino Superior, bem como a valorização de práticas inovadoras e interdisciplinares que promovam a formação integral dos estudantes. O trabalho contribui, ainda, para o debate sobre a reformulação curricular e a necessidade de aproximação entre academia e mercado. Contudo, como limitação, ressalta-se a ausência de dados empíricos que sustentem a efetividade das práticas descritas, bem como a restrição da análise a um recorte mais generalista do contexto brasileiro, sem aprofundamento nas especificidades regionais ou institucionais. Futuros estudos poderão avançar ao explorar evidências quantitativas e qualitativas sobre os impactos reais dessas iniciativas na formação dos estudantes e em sua trajetória profissional.

Referências

Alves, P. M., & Silva, D. M. da. (2022). Associações entre estilos de aprendizagem, preferências por metodologias ativas e gerações dos discentes de graduação em Contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, *19*(52), 18-36. https://doi.org/10.5007/2175-8069.2022.e80171

Amador, B. O, Turato, P. A, Bim, S. A, & Berardi, R. C. G. (2023). Sobre o impacto da atuação na extensão universitária na formação de estudantes. *Anais do Computador na Praia*, *14*, 131-136. https://doi.org/ 10.14210/cotb.v14.p131-136

Andrade, C. S. L. (2016). *A influência das soft skills na atuação do gestor: a percepção dos profissionais de gestão de pessoas*. [Dissertação de Mestrado, Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro]. https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17711

Anderson, C., & Gantz, J. F. (2013). *White paper: Skills requirements for tomorrow's best jobs helping educators provide students with skills and tools they need*. International Data Corporation.

Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., Martins, G. H., Ambiel, R. A. M., Hernández, D. N., & Martins, G. H. (2016). Relações entre adaptabilidade de carreira e vivências acadêmicas no ensino superior. *Psicología Desde el Caribe*, *33*(2), 158-168. https://doi.org/10.14482/psdc.33.2.7071

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, M. S, & Augusto, C. A. A. (2023). Desenvolvimento de soft skills na graduação em Administração: um estudo dos currículos das universidades federais com conceito de excelência no Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, *16*(3), 22-42. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2023.e91760

Breakwell, G. M., & Rose, D. (2006). Theory, Method and Research Design. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. Fife-Schaw, & J. A. Smith (Eds.), *Research methods in psychology* (3rd ed., pp. 2-23). Sage Publications, Inc.

Brasil. Ministério da Educação. (2024). *MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023#:~:text=Matr%C3%ADcula%20%E2%80%93%20O%20n%C3%BAmero%20de%20matr%C3%ADculas,3%25%2C%20no%20mesmo%20per%C3%ADodo

Devincenzi, S., Kwecko, V., Costa, A., & Bicho, A. (2023). Desenvolvimento de soft skills: um programa de formação universitária na era da capacitação 4.0. In *Anais do XXXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* (pp. 1074-1085). SBC. https://doi.org/10.5753/sbie.2023.235392

De Souza, A. M., Cardozo, J. S., & Ayub, S. R. C. (2024). As soft skills desenvolvidas pelos alunos da Faculdade de Tecnologia de Catanduva através do estágio supervisionado. *Colloquium Humanarum*, *21*(1), e244744. https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4744

Félix, A. S., Veríssimo, L. M., Ferreira, L. F., & Cardoso, A. O. (2022). Desenvolvimento de soft skills no projeto Escola Piloto de Engenharia Química da UFVJM: uma análise na visão de seus egressos. *Revista de Ensino de Engenharia*, *41*, 515-525. https://doi.org/10.37702/REE2236-0158.v41p515-525.2022

Federica, C. (2018). Training and developing soft skills in higher education. In *4th International Conference on Higher Education Advances* (HEAd'18) (pp. 961-967). Editorial Universitat Politècnica de València. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8127

Ferreira, R. L., da Silva, M. I., & Wagner, M. F. (2022). Habilidades sociais e perfil geral de uma amostra de acadêmicos de psicologia. *Brazilian Journal of Development*, *8*(1), 3476-3482. https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-228

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.

Goleman, D. (2019). *Inteligência emocional (10 leituras essenciais – HBR): As melhores práticas para você desenvolver as habilidades centrais para seu sucesso no trabalho e em seus relacionamentos.* Editora Sextante.

Goulart, V. G., Liboni, L. B., & Cezarino, L. O. (2021). Balancing skills in the digital transformation era: The future of jobs and the role of higher education. *Industry and Higher Education*, *36*(2), 118-127. https://doi.org/10.1177/09504222211029796

Hamzah, S. R., Kai Le, K., & Musa, S. N. S. (2021). O papel mediador da autoeficácia na decisão de carreira na relação entre inteligência emocional e autoestima profissional e adaptabilidade profissional entre estudantes universitários. *International Journal of Adolescence and Youth*, *26*(1), 83-93. https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1886952

Hungria, F. J. de A., & Victor, R. (2024). Conectando soft skills ao processo pedagógico: desafios e tendências na educação do século XXI. *Vox Humana: Journal of Social Affairs*, *3*(1), 1-7. https://doi.org/10.56183/vox.v3i1.638

Lacerda, M. V. M., Amestoy, S. C., Jacondino, C. B., Silva, G. T. R., Santos, I. A. R., Boaventura, V. R., Bandeira, F. J. S., & Tenório, A. K. D. C. (2023). Inteligência emocional entre estudantes de enfermagem na pandemia de COVID-19. *Acta Paulista de Enfermagem*, *36*, eAPE01302. https://doi.org/10.37689/acta-ape/2023AO01302

Leme, V. B. R, Fernandes, L. M., Rocha. C. S., & Serqueira, A. P. (2020). Programa de habilidades sociais com estudantes de pedagogia. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, *16*(1), 50-58. https://doi.org/10.5935/1808-5687.20200008

Lima, L. A. de O., Lima, M. A. de O., Antunes, E. de L., Silva, L. M. de A., Costa, L. E. G., Jesus, H. S. de., Gomes, O. V. de O., & Santiago, M. C. B., Gomes, V. R. B., Ferreira, J. S., Souza, L. L., & Gomes, O. V. O. (2025). Programa de Educação Tutorial (PET) e as contribuições para o desenvolvimento das soft skills de alunos universitários: um estudo com os discentes do PET Conexões de Saberes do ITR/UFRRJ. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, *10*(6), 3698-3710. https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14598

Lippman, L. H., Ryberg, R., Carney, R., & Moore, K. A. (2015). *Workforce connections: key "soft skills" that foster youth workforce success: toward a consensus across fields.* Child Trends Publication.

Lista, A. P., Tortorella, G. L., Bouzon, M., Thürer, M., & Jurburg., D. (2022). "Desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais em treinamentos de gestão enxuta". *International Journal of Lean Six Sigma*, *13*(5), 1137-1158. https://doi.org/10.1108/IJLSS-06-2021-0116

Maciel, H. W. P., Aciole, K. E. A., & da Silva Neves, I. V. (2024). Soft Skills e aptidão gerencial: uma análise de correlação e distinções de grupo a partir da percepção de estudantes de ensino superior em Informática. *REVISTA DELOS*, *17*(60), e2051. https://doi.org/10.55905/rdelosv17.n60-006

Martins, B. V., & Rocha-de-Oliveira, S. (2017). Expansão e diversificação do ensino superior, impactos no mercado de trabalho e inserção profissional no Brasil: reflexões iniciais e proposta de agenda de pesquisa. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, *6*(2), 53-70. DOI: https://doi.org/10.18316/desenv.v6i2.3196

Martins, G. J. T., Lengler, F. R., Zambon, M. C. F. A., Vital, J. T., & Redondo, L. V. (2020). Interdisciplinaridade na educação superior: promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais por meio da aprendizagem colaborativa. In *Anais do Congresso Internacional de Conhecimento e Inovação–ciki* (V. 1., N. 1). https://doi.org/10.48090/ciki.v1i1.876

Matos, J. L. D. S. (2024). *Inteligência emocional na perspectiva dos estudantes de administração pública da Unilab partir de sua prática de formação e aprendizagem*. [Trabalho de Conclusão de Curso]. https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/5698

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, *8*(4), 290-300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*(4), 433-442. https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, *63*(6), 503-517. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503

Medeiros, M. M., Arcanjo, M. A., Belluomini, F., Palamim, C. V. C., Marson, F. A. L, & de Melo Alexandre Fraga, A. (2024). Avaliação do desenvolvimento de habilidades sociais entre estudantes de graduação em medicina por meio da participação em um projeto socioeducativo durante a pandemia da doença do coronavírus (COVID)-19: um estudo piloto brasileiro. *BMC Medical Education*, *24*, 1197. https://doi.org/10.1186/s12909-024-06188-2

Miranda, C. S., de Lima, J. P. R., & de Souza, T. C. (2021). Habilidades dos recém-formados em contabilidade: análise da percepção dos profissionais de recrutamento. *Revista de Contabilidade da UFBA*, *15*(1), e2105-e2105. https://doi.org/10.9771/rc-ufba.v15i0.42987

Montalvan, R. A. V., Affonso Neto, A., & Neumann, C. (2024), Developing soft skills in the business classrooms of industrial engineering students in Brazil. *Journal of International Education in Business, 17*(2), 304-318. https://doi.org/10.1108/JIEB-11-2023-0092

Moutinho, H. A., Monteiro, A., Costa, A., & Faria, L. (2019). Papel da inteligência emocional, felicidade e flow no desempenho académico e bem-estar subjetivo em contexto universitário. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *3*(52), 99-114. https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.08

Perrechi, M. C., & de Mendonça, S. M. H. (2022). Importância do programa de empatia para desenvolver soft skills em estudantes de graduação. *Atas de Ciências da Saúde*, *10*(2), 78-86. https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2685

Ricchiardi, P., & Emanuel, F. (2018). Soft Skill Assessment in Higher Education. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, *18*, 21-53. https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-ricc

Salazar, J. A., Ardila Marín, J. G., Ramírez Vanegas, C. A., & Oliveira Faria, R. (2023). Educational project using the itm's toolbox: engineering for a sustainable society. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, *17*(10), 1-15. https://doi.org/10.24857/rgsa.v17n10-014

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Senkevics, A. S., Basso, F. V., & Caseiro, L. C. Z. (2022). Impactos da pandemia no acesso à graduação. *Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais*, *7*. DOI: https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5575

Silva, B. X. F., Carolina Neto, V., & Gritti, N. H. S. (2020). Soft skills: rumo ao sucesso no mundo profissional. *Revista Interface Tecnológica*, *17*(1), 829-842. https://doi.org/10.31510/infa.v17i1.797

Sousa Junior, J. B. de, Carneiro, L. P., Leone, M. S., & Maia, U. B. de A. (2022). Comunidades de prática nos cursos de engenharia: um estudo comparativo desta estratégia de desenvolvimento de "soft skills. *REVES - Revista Relações Sociais*, *5*(4), 14929-01e. https://doi.org/10.18540/revesvl5iss4pp14929-01e

Spindola, G. S. C. D. (2021). *Relação entre a inteligência emocional e os estudantes universitários: uma revisão de literatura*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Campina Grande – Paraíba]. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/24809

World Economic Forum (WEF). (2025). *Future of jobs report 2025*. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2025/

Correspondência
Helder Hemerson Lukelo
Universidade Federal da Bahia
Instituto de Psicologia e Serviço Social
Rua Aristides Novis, 197 – Federação – Salvador, BA, Brasil
CEP 40210-730
E-mail: helderlukelo@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 26/9/2025
Aprovado: 25/5/2026

Hardiness e Psicologia da Saúde: Contribuições para a saúde do estudante universitário

Hardiness and Health Psychology: Contributions to university student health

Jéssica July Dantas Santos[1]; André Faro[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260025

Resumo

O público universitário é considerado um grupo com alta vulnerabilidade ao adoecimento por vivenciar diversos estressores no ambiente acadêmico. O perfil de personalidade *hardiness* tem sido considerado uma importante ferramenta de ajustamento aos desafios acadêmicos. O presente estudo de revisão tem como objetivo geral analisar o *hardiness* na perspectiva da Psicologia da Saúde com ênfase no público universitário. Para isso, foi realizada uma revisão teórica, de caráter narrativo, crítico e não sistemático, nas bases de dados SciELO, Pepsic, Web of Science e Google Scholar, em setembro de 2024. Constatou-se a relevância do *hardiness* para a Psicologia da Saúde por atuar como variável mediadora entre o estresse e os desfechos em saúde. Para a saúde do estudante universitário, mostrou-se um importante fator protetivo para o adoecimento relacionado ao estresse acadêmico. Ao final, foram apresentadas limitações da teoria e recomendações para o seu aprimoramento. O estudo de variáveis psicológicas relacionadas ao ajustamento no contexto acadêmico é fundamental para o desenvolvimento de intervenções eficazes e que promovam a redução dos índices de adoecimento e evasão.

Unitermos: Hardiness. Psicologia da Saúde. Adaptação Acadêmica. Ajustamento Psicológico.

Summary

The university population is considered a group with high vulnerability to illness due to experiencing various stressors in the academic environment. The hardiness personality profile has been considered an important tool for adjusting to academic challenges. The general objective of this review study is to analyze hardiness from the perspective of Health Psychology with an emphasis on the university public. To this end, a theoretical review of a narrative, critical and non-systematic nature was carried out in the SciELO, Pepsic, Web of Science and Google Scholar databases, in September 2024. The relevance of hardiness for Health Psychology was verified because it acts as a mediating variable between stress and health outcomes. For the health of university students, it was shown to be an important protective factor against illness related to academic stress. Finally, limitations of the theory and recommendations for its improvement were presented. The study of psychological variables related to adjustment in the academic context is fundamental for the development of effective interventions that promote the reduction of illness and dropout rates.

Keywords: Hardiness. Health Psychology. Academic Adaptation. Psychological Adjustment.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Jéssica July Dantas Santos – Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal de Sergipe; Psicóloga na Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil. **2.** André Faro – Doutor em Psicologia (Universidade Federal da Bahia e Pós-Doutor em Saúde Pública (Johns Hopkins University); Professor dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, SE, Brasil.

Introdução

Os estudos que deram origem ao conceito de *hardiness* tiveram início na mesma década em que surgia a área da Psicologia da Saúde, 1970. Percebe-se que ambos decorrem do movimento de pesquisadores que buscavam entender as influências psicológicas na determinação da saúde e da doença. Com o avanço dos estudos e o aprimoramento da área, é possível considerar o *hardiness* uma variável que integra o âmbito da Psicologia da Saúde ao contribuir com o entendimento da relação entre personalidade e saúde, bem como com intervenções que auxiliam o ajustamento dos indivíduos diante de situações estressoras, amortecendo os efeitos adversos na saúde (Kobasa, 1979; Straub, 2014; Wiebe, 2013).

O fracasso do modelo biomédico, como explicação para os processos de adoecimento e manutenção da saúde, constitui-se em um dos fatores que levou a um crescente interesse dos psicólogos, na década de 1980, pela área das doenças físicas e da saúde (Ribeiro, 2011). O estudo que deu origem ao construto *hardiness* foi desenvolvido entre 1975 e 1987 tendo como principal objetivo entender quais aspectos, a nível intrapsíquico, estavam relacionados à vulnerabilidade ao adoecimento de um determinado grupo de gerentes de uma empresa de telefonia em Chicago (EUA), em comparação ao grupo que permaneceu saudável, diante do enfrentamento de uma situação adversa. Para isso, foram coletados dados de características psicológicas/personalidade e de doenças que os acometeram nos últimos anos. Os pesquisadores concluíram que os gerentes que apresentavam níveis mais altos das características de compromisso, controle e desafio tiveram mais sucesso no enfrentamento do evento estressor e menores índices de adoecimento físico e mental (Kobasa, 1979; Kobasa et al., 1982; Maddi, 2004, 2021).

A partir desse estudo original, constatou-se que as pessoas que vivenciam elevados níveis de estresse sem adoecer têm uma estrutura de personalidade diferente das pessoas que adoecem sob as mesmas circunstâncias (Brooks, 2008). Três características psicológicas formam essa estrutura – compromisso, controle e desafio – e a sua inter-relação promove a redução dos efeitos do estresse, mantendo o indivíduo saudável. Pessoas com esses atributos tendem a perceber as situações adversas como desafios e oportunidades de crescimento, não como ameaças. Além disso, são comprometidas com todos os âmbitos e grupos que fazem parte da sua vida, inclusive com elas mesmas, possuindo alto senso de propósito. São indivíduos que se envolvem de forma ativa com as pessoas e com o meio. Somando-se a isso, percebem-se no controle de suas vidas, veem-se como protagonistas e não vítimas das circunstâncias, podendo mudar o desfecho das situações através de suas ações (Bowsher & Keep, 1995; Kobasa, 1979; Kobasa et al., 1982; Straub, 2014).

Outro aspecto do *hardiness* constatado pelos pesquisadores é a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento de suas características, o que impulsionou o desenvolvimento de intervenções com esse objetivo (Maddi, 2006, 2021). Para a Psicologia da Saúde, área que utiliza conhecimentos e instrumentos da psicologia para promoção de saúde e prevenção de doenças (Sousa & Faro, 2021), trata-se de um aspecto fundamental, pois qualquer intervenção psicológica que melhore o bem-estar dos indivíduos, contribuindo com a manutenção da saúde e ajustamento frente ao adoecimento, é concernente à área (Marks et al., 2003). Então, o *hardiness* tem sido uma variável que tem despertado bastante interesse, nos últimos anos, dos psicólogos e pesquisadores no âmbito da saúde (Hosseini et al., 2022).

Os estudantes universitários são considerados um público bastante vulnerável ao adoecimento pela vivência de diversos estressores no contexto acadêmico (Almeida et al., 2000; Araújo et al., 2021). Pesquisas envolvendo o *hardiness* nesse ambiente têm indicado associação com melhores índices de ajustamento e redução dos efeitos do estresse, resultando em menores níveis de adoecimento físico e mental, além de melhor desempenho acadêmico (Aditia et al., 2023; Santos & Faro, 2022). Um estudo de meta-análise apontou para a eficácia no desenvolvimento desse perfil em universitários a partir de intervenções, sendo a baseada em cognição a

que obteve melhores resultados (Jianping et al., 2023). Pesquisas que focam na criação e avaliação de intervenções são denominadas como a terceira onda de pesquisas, representando a tendência atual de avanço dos estudos envolvendo o *hardiness* no contexto do Ensino Superior.

Dentro da área da Psicologia da Saúde, o conceito de estresse é o seu pilar fundamental. Embora o estresse, a longo prazo, debilite o sistema imunológico e exponha o indivíduo ao desenvolvimento de doenças, recursos moderadores foram identificados como fontes de resistência ao estresse, que reduzem os seus efeitos negativos no corpo (Bahrami et al., 2018; Mirzaian, 2021), como o processo de avaliação, o estilo de enfrentamento e a excitação fisiológica em resposta a eventos estressantes (Eschleman et al., 2010; Heckman & Clay, 2005). O *hardiness* atua como mediador na resposta ao estresse-doença em indivíduos saudáveis, tendo sido a primeira hipótese encontrada no âmbito da personalidade para moderar essa relação (Brooks, 2003). Por essas razões, o construto está fundamentado em duas bases conceituais sobre o estresse, o modelo de Selye acerca das diferenças individuais nas respostas ao estresse e o modelo de Lazarus sobre mecanismos de avaliação do estresse (Moreno-Jiménez et al., 2014).

Estudiosos também têm defendido que o *hardiness* não se limita apenas a uma variável geral de personalidade, mas pode estabelecer formas específicas em diversas áreas envolvendo o comportamento como saúde, acadêmica, militar, organizacional, entre outras (Moreno-Jiménez et al., 2014). Na área da saúde, o conceito foi expandido por Pollock e Duffy (1990) para vincular mais estreitamente o *hardiness* ao contexto de saúde e doença com o objetivo de descrever a sua relação com a adaptação a situações reais ou potenciais de problemas de saúde (Brooks, 2003, 2008). Já no âmbito acadêmico, a ênfase tem sido na relação do *hardiness* com o desempenho e resultados acadêmicos (Creed et al., 2013).

Proposta do presente estudo

A partir disso, estudar o *hardiness* em grupos de estudantes universitários pode ser considerado relevante, uma vez que evidências têm apontado para seu caráter protetivo no âmbito da saúde física e mental frente à exposição aos estressores acadêmicos. Os estudos de intervenção, em especial, poderão fornecer aos serviços de saúde mental das instituições de ensino uma ferramenta baseada em evidência para o planejamento de ações de cuidado e, com isso, aumentar as possibilidades de eficácia na redução dos índices de adoecimento e evasão.

Este artigo, a partir do entendimento da importância de se investigar e compreender variáveis psicológicas relacionadas ao ajustamento no contexto acadêmico e à saúde do estudante, tem como objetivo geral analisar o *hardiness* na perspectiva da Psicologia da Saúde, com ênfase no público universitário. Os objetivos específicos são: descrever os mecanismos pelos quais o *hardiness* amortece os efeitos do estresse; aprofundar o conceito de *hardiness* aplicado à saúde; apresentar os dados de pesquisas no âmbito da saúde em geral; contextualizar o fenômeno da adaptação acadêmica; apresentar os dados de pesquisas envolvendo o *hardiness* e a saúde dos estudantes universitários; e apresentar limitações da teoria e recomendações para o seu aprimoramento.

Método

Foi realizada uma revisão narrativa, que se trata de uma análise da literatura que não requer critérios metodológicos sistemáticos, tendo, portanto, um caráter amplo e sujeito à leitura crítica do pesquisador (Rother, 2007). As consultas foram realizadas nas bases de dados SciELO, Pepsic, Web of Science e Google Scholar, em setembro de 2024. Utilizaram-se os seguintes termos de busca: *hardiness*, saúde e estudante universitário. Foram incluídos estudos teóricos sobre o *hardiness* e pesquisas empíricas que abordam a sua relação com a saúde, especialmente do estudante universitário. Além disso, foram incluídos estudos para auxiliar na discussão dos subtópicos específicos, como estresse e adaptação acadêmica. Excluíram-se os estudos que não abordavam o *hardiness* ou não se relacionavam com os tópicos discutidos na pesquisa. Ao final, foram selecionados cerca de 90 artigos.

Para a leitura, os conteúdos foram agrupados em subseções, considerando quatro alocações: estresse, saúde em geral, saúde do estudante universitário e perspectivas para teoria e pesquisa. Em cada um deles, buscou-se, inicialmente, selecionar os artigos que tratam da relação do *hardiness* com o tema dos subtítulos, em seguida, realizar a leitura, análise e interpretação desses artigos e, por fim, estabelecer as conexões entre as informações coletadas para a organização e escrita dos tópicos do presente artigo.

Resultados e Discussão

Estresse e *hardiness*

Todos os indivíduos, ao longo de suas vidas, precisarão passar por inúmeros momentos de adaptação a novas e adversas situações. Com isso, o estresse torna-se um processo inevitável. Historicamente, o estresse tem sido um fenômeno estudado por diversas áreas, com diferentes ênfases e perspectivas conceituais. Hans Selye, em 1936, foi o precursor da primeira perspectiva teórica do estresse, que é baseada na resposta e tem como foco a repercussão biológica da ação dos estressores que alteram o estado de homeostase do organismo (Faro & Pereira, 2013; Silva et al., 2018).

É possível destacar, como importantes contribuições dos estudos de Selye, o entendimento de que o corpo apresenta respostas semelhantes a diferentes estressores e de que tais adversidades podem levar os indivíduos ao adoecimento (Cohen et al., 2019; Faro & Pereira, 2013; O'Connor et al., 2021). Tal descoberta se tornou, posteriormente, um dos temas centrais da Psicologia da Saúde e impulsionou diversos pesquisadores da área a estudar as conexões entre o estresse e inúmeras doenças físicas e psicológicas.

Em 1970, com o interesse das ciências sociais pelo fenômeno do estresse, surge a perspectiva baseada no estímulo, em que a ênfase de análise passa a ser o ambiente, ou seja, os fatores sociais que desencadeiam as respostas biológicas do estresse. Nessa perspectiva, o adoecimento não decorre apenas de um resultado orgânico automático diante do evento estressor, mas da inabilidade em se ajustar às demandas do meio, ou seja, a compreensão passa a envolver uma causalidade ambiental (Robinson, 2018; Silva et al., 2018).

A partir da década de 1980, tendo como principais representantes Lazarus e Folkman (1984), surge uma nova perspectiva, a cognitiva, que considera os aspectos psicológicos, mais especificamente a interpretação que se dá aos estressores, no caminho entre ambiente e organismo (Carver & Vargas, 2011). Dessa forma, as reações ao estresse surgem quando o indivíduo avalia o estressor como uma ameaça que excede a sua capacidade adaptativa. Nesse âmbito, o estresse é considerado em função de variáveis mediacionais. Essas variáveis remetem às diferenças individuais que podem envolver características de personalidade, aspectos cognitivos e comportamentais (Bhattacharjee & Ghosh, 2022; Lazarus & Folkman, 1984; Robinson, 2018).

Tendo como base a perspectiva cognitiva, a Psicologia da Saúde entende o estresse a partir de uma dinâmica relacional, ou seja, da relação estabelecida entre a pessoa e o ambiente, mediada por fatores psicossociais (Carver & Vargas, 2011; Lazarus & Folkman, 1984; Selye, 1991; Skinner et al., 2003). Os pesquisadores dessa área têm se dedicado, especialmente, a um aspecto explorado desde o início dos estudos envolvendo o estresse, que é a forma como os indivíduos se mantêm saudáveis diante da vivência de eventos estressores. Essa análise tem se desenvolvido a partir da compreensão das variáveis intraindividuais que medeiam o caminho entre a exposição a estímulos danosos e os desfechos em saúde (Bhattacharjee & Ghosh, 2022; Cohen et al., 2019; Vasconcelos & Nascimento, 2016).

Dentro desse âmbito de estudo da psicologia e do estresse, encontra-se o *hardiness*, variável que surgiu do mesmo questionamento básico que envolve os estudos sobre estresse. Os pesquisadores buscavam compreender os aspectos responsáveis pela manutenção da saúde após a vivência de um evento estressor (Kobasa et al., 1982; Maddi, 2004, 2021). Constatou-se que as características que integram esse perfil de personalidade exercem o papel de mediadoras no caminho entre o estresse e os desfechos em saúde (Kobasa, 1979; Maddi,

2021). Com isso, fornecem aos indivíduos as habilidades cognitivas e comportamentais para lidar de forma adaptativa com as adversidades da vida (Wiebe, 2013).

As habilidades de *hardiness* são desenvolvidas através de alguns mecanismos que vêm sendo descritos na literatura como os meios pelos quais o *hardiness* exerce o seu papel atenuador em relação aos efeitos do estresse. Tais mecanismos resumem-se em: percepção positiva do estressor, estratégias de enfrentamento focadas no problema, suporte social, comportamentos de saúde e manutenção da capacidade de desempenho (Eschleman et al., 2010; Maddi, 2006; Wiebe & Williams, 1992). Indivíduos com altos níveis de *hardiness* tendem a perceber as situações adversas como menos ameaçadoras (Delahaij et al., 2010; Eschleman et al., 2010), enfrentando-as de maneira ativa e eficaz (Jamal, 2017; Thomassen et al., 2018). Além disso, são mais propensos ao envolvimento social, construindo redes de apoio significativas, à adoção de hábitos mais saudáveis e à preservação das habilidades que envolvem o desempenho eficaz de tarefas (Eschleman et al., 2010; Maddi, 2021; Wiebe & Williams, 1992).

Nota-se que o debate conceitual do *hardiness* se concentrou da década de 1970 até a década de 2000. Nesse âmbito, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas como o detalhamento da influência de cada fator que forma o *hardiness* nas respostas adaptativas ao estresse para a formulação de melhores evidências que o apoiem como um construto formado por três dimensões (Eschleman et al., 2010; Wiebe, 2013). Além disso, faz-se necessário aprimorar a compreensão da sua relação com o neuroticismo, já que tem sido constatada, em algumas pesquisas, significativa correlação entre as variáveis (Heckman & Clay, 2005). O neuroticismo é um dos cinco grandes traços de personalidade, descritos na teoria do *Big Five*, caracterizado pela tendência de experimentar emoções negativas como ansiedade, depressão, inadaptação, baixa tolerância à frustração e impulsividade (Zanon et al., 2012).

A partir da década de 2010 começa-se a ter mais trabalhos empíricos, especialmente aqueles voltados à avaliação e criação de intervenções para o desenvolvimento desse perfil, que é chamada de terceira onda de pesquisas em *hardiness* (Jianping et al., 2023). Isso é demonstrado, por exemplo, nas pesquisas que avaliam o papel do *hardiness* no impacto do estresse acadêmico em estudantes universitários (Aditia et al., 2023; Devani & Saptandari, 2024; Elik & Ama, 2024).

Pode-se afirmar, então, que o *hardiness* configura-se como uma variável associada à manutenção da saúde. Esse efeito se dá por mecanismos específicos decorrentes das três características que formam o perfil. O seu papel mediador em diversos contextos, especialmente o da saúde, vem sendo estudado ao longo dos últimos anos. Apesar do aprimoramento em relação ao seu aporte teórico/empírico, aspectos importantes ainda requerem melhor investigação e desenvolvimento. A interseção entre os estudos da psicologia e do estresse, promovido pelo construto *hardiness*, vem trazendo importantes contribuições para a área da Psicologia da Saúde por auxiliar no entendimento de variáveis que influenciam a manutenção da saúde diante de eventos adversos.

Hardiness no âmbito da saúde

Desde o estudo que deu origem ao conceito de *hardiness*, cujo contexto foi o laboral, pesquisadores vêm adaptando-o para diversos âmbitos, dentre eles, o da saúde. Pollock, na década de 1980, propôs o conceito de *hardiness* relacionado à saúde para se referir a relação entre esse perfil de personalidade e a adaptação a situações reais ou potenciais envolvendo problemas de saúde (Brooks, 2003). Em suas pesquisas estudou, mais especificamente, a adaptação às doenças crônicas (Pollock, 1986). Esse momento significou uma ampliação do conceito, analisando-o a partir da relação com o estressor de saúde, que se configura como qualquer evento ou situação percebido como ameaçador à saúde de alguém (Brooks, 2008; Pollock & Duffy, 1990).

A Escala de *Hardiness* Relacionada a Saúde (HRHS) foi desenvolvida em 1986 e tem como base o conceito original descrito por Kobasa, portanto, elaborada a partir das definições teóricas de compromisso, controle e desafio, porém relacionados à saúde (Pollock, 1986). Nesse âmbito, o controle é

definido como a capacidade de avaliar e interpretar adequadamente os estressores de saúde através do senso de domínio ou autoconfiança e o desafio diz respeito à avaliação do estressor de saúde como estimulante e uma oportunidade de crescimento, não como ameaçador. Já em relação ao compromisso, embora no conceito original envolva todos os âmbitos da vida, uma área foi destacada como mais importante no contexto da saúde, o comprometimento consigo, pois está relacionado com o envolvimento ativo em atividades de promoção de saúde e no enfrentamento do estressor (Brooks, 2008; Pollock & Duffy, 1990).

Nos estudos desenvolvidos por Pollock, cujo principal objetivo era investigar a adaptação fisiológica e psicológica de adultos com doenças crônicas, encontrou-se que aqueles com altas pontuações em *hardiness* eram mais propensos a se envolver em atividades relacionadas à saúde e essas estavam associadas a uma melhor adaptação fisiológica. Também foi encontrada associação positiva entre *hardiness* e adaptação psicossocial, maior estado de saúde percebido e comportamentos de enfrentamento adaptativos. Então, a presença do *hardiness* se associou positivamente a ambos os domínios da adaptação à doença (Brooks, 2003, 2008; Pollock & Duffy, 1990; Pollock, 1986).

Os autores da HRHS descobriram, posteriormente, em um estudo realizado com 389 pacientes, problemas na medição das dimensões de compromisso e desafio. Para eles, as escalas que medem ambas as dimensões estariam medindo o mesmo conceito (Gebhardt et al., 2001; Pollock & Duffy, 1990). Como alternativa, Wallston e Abraham construíram a *Health Hardiness Inventory* (HHI), incluindo novos itens para melhorar a validade das escalas de compromisso e desafio, dentre outras mudanças (Gebhardt et al., 2001). Porém, o que se observa nas pesquisas que envolvem *hardiness* no campo da saúde, principalmente a partir da década de 2000, é o baixo índice de uso de ambas as escalas. Tem-se notado uma diversidade de uso de escalas nesse contexto específico, predominando o uso de escalas de medição geral (Bartone et al., 2012; Hosseini et al., 2022; Shirazi et al., 2018). Esse aspecto constitui-se um dos principais pontos de crítica das pesquisas envolvendo o *hardiness*, ou seja, a ausência de padronização dos instrumentos de medição (Funk, 1992; Wiebe, 2013).

Impulsionados por esse âmbito de pesquisas envolvendo o *hardiness*, pesquisadores têm se dedicado a avaliar a sua relação com diversos estressores de saúde, sendo possível encontrar dados promissores. Em uma revisão de literatura que selecionou estudos sobre *hardiness* relacionado à saúde, especificamente doenças crônicas, de 1966 a 2001, foram encontradas pesquisas que envolveram condições como fibromialgia, HIV, cardiopatias, artrite, diabetes, esclerose múltipla, hipertensão, doença pulmonar e receptores de transplante de fígado. De forma geral, a característica de *hardiness* relacionada à saúde obteve resultados positivos, tendo sido encontradas associações positivas com a adaptação psicológica, psicossocial e fisiológica (Brooks, 2003). Em um estudo recente, foram apontadas associações entre *hardiness*, maiores índices de saúde espiritual e menores sintomas de doenças e *burnout* (Hosseini et al., 2022).

Estudos com grupos vulneráveis indicaram que em indivíduos com distúrbios hemorrágicos hereditários, maior nível de *hardiness* relacionado à saúde se associou a melhor ajustamento psicossocial e maior autopercepção do estado de saúde (Brooks, 2008). Em mães de filhos adultos com deficiência intelectual, o *hardiness* obteve associações positivas com apoio social e saúde mental, assim como associações negativas com o estresse (Ben-Zur et al., 2005). O treinamento em *hardiness* também foi eficaz na redução do estresse e depressão pós-parto em mulheres que tiveram bebês sem complicações (Bakhshizadeh et al., 2013). Em gestantes, maiores níveis de *hardiness* se associaram a melhores estratégias de enfrentamento e reduziram a possibilidade de adoção de estratégias de evitação (Sarani et al., 2015). Em indivíduos idosos, baixos níveis de *hardiness* apresentaram correlação com o aumento do relato de sintomas depressivos (Ng & Lee, 2020). Já entre veteranos de guerra, esse perfil atuou como fator protetivo em relação à depressão (Bartone & Homish, 2020).

Investigações envolvendo outros estressores da saúde abordaram mulheres com câncer de mama, nas quais o *hardiness* foi associado a menores índices de depressão, melhor qualidade de vida (Tadayon et al., 2018) e maior nível de otimismo (Bahrami et al., 2018). Associações positivas entre qualidade de vida e *hardiness* foram encontradas em pacientes submetidos à diálise (Shirazi et al., 2018) e em pacientes com HIV (Mirzaian, 2021). Já em relação ao problema de abuso de álcool, menores níveis de *hardiness* foram um preditor significativo para tal (Bartone et al., 2012). Em profissionais de saúde de serviços hospitalares que atendem pacientes críticos, observou-se influência na saúde e bem-estar desse público (Silva-Junior et al., 2020).

O papel do *hardiness* também foi investigado em relação à grave emergência de saúde pública vivenciada mundialmente nesta década, a pandemia de covid-19. Entre voluntários de emergência que trabalharam durante a pandemia, observou-se efeito na redução dos níveis de estresse, exaustão emocional e despersonalização (Vagni et al., 2020a). Em outro estudo com profissionais da saúde e emergências, a escala da dimensão controle do *hardiness* associou-se negativamente com o TEPT e mostrou uma função protetora em relação ao estresse (Vagni et al., 2020b). Na população em geral, o *hardiness* moderou o impacto do estresse da covid-19, estando associado a menores níveis de ansiedade e depressão (Bartone et al., 2022) e constituindo um recurso adaptativo importante frente a estressores relacionados à pandemia (Epishin et al., 2020). Resultados semelhantes, nesse contexto, também foram encontrados entre o público universitário (Devani & Saptandari, 2024; Totskiy et al., 2021; Wu et al., 2024). Diante de tais evidências, entende-se que o *hardiness* desempenha um papel protetivo importante diante de um desastre de saúde global.

Impulsionados por críticas em relação à imprecisão da medição dos resultados em saúde a partir de autorrelato (Wiebe, 2013), a relação entre o perfil de personalidade *hardiness* e indicadores físicos de saúde, em indivíduos expostos a elevados níveis de estresse, também foi investigada. Dados apontaram para a relação negativa entre esse perfil e índices de colesterol total e gordura corporal, que são fatores de risco significativos para doença cardiovascular (Bartone et al., 2016). Outro estudo também apontou para a sua associação com respostas imunológicas e neuroendócrinas mais moderadas e saudáveis ao estresse (Sandvik et al., 2013). Esses dados apontam para a manutenção da eficácia do construto *hardiness* mesmo diante de medidas objetivas de mensuração.

A década de 1980 dos estudos em *hardiness* foi marcada pelo aprimoramento do conceito e construção de uma escala específica para atender o âmbito da saúde. Nesse contexto, destaca-se, ao longo das décadas seguintes, pesquisas empíricas conduzidas para avaliar o papel do construto na atenuação dos efeitos dos estressores da saúde, em especial em relação às doenças crônicas, e grupos vulneráveis ao adoecimento, de forma geral. Na presente década, observa-se o surgimento de pesquisas em relação aos efeitos de um expressivo estressor da saúde vivido coletivamente, a pandemia de covid-19. Diante do exposto, um arsenal importante de evidências vem sendo construído, e atualizado, no âmbito das pesquisas em saúde. O *hardiness* tem demonstrado ser uma variável eficaz para o processo de ajustamento às situações que ameaçam a saúde dos indivíduos, auxiliando na adaptação a essa realidade e na manutenção da saúde física e mental.

Hardiness e saúde do estudante universitário

A transição para o Ensino Superior, para muitos indivíduos, representa um momento potencialmente estressor em decorrência da necessidade de ajustamento a novas demandas em várias dimensões, como pessoal, acadêmica, social e institucional (Almeida et al., 2000; Ariño & Bardagi, 2018; Carlotto et al., 2015). O esforço para atender a essas exigências adaptativas pode culminar em desfechos negativos para a saúde e bem-estar do estudante. O processo de ajustamento a tais exigências requer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comportamentais e emocionais (Sahão & Kienen, 2020), como estratégia de enfrentamento. O perfil de personalidade *hardiness* pode ser considerado um recurso de enfrentamento eficaz nesse contexto

por fomentar o repertório requerido para uma melhor adaptação acadêmica e influenciar a resposta aos estressores acadêmicos (Abdollahi et al., 2014; Maddi et al., 2009).

O estresse acadêmico ocorre quando os estudantes avaliam as situações no ambiente universitário como superiores à sua capacidade de enfrentamento (Devani & Saptandari, 2024). Os impactos negativos decorrentes desse estresse podem culminar em sintomas ansiosos, depressivos, ideação suicida, comportamentos de risco, ocorrência mais frequente de doenças, baixo desempenho acadêmico e abandono do curso (Aditia et al., 2023). A frequência e intensidade de tais reações serão determinadas por fatores individuais, como características de personalidade, o que torna a sua investigação fundamental.

Para se referir ao *hardiness* no campo da educação, Benishek e Lopez (2001) criaram o conceito de "*Hardiness* Acadêmico" a partir da integração de duas teorias, a de *hardiness* de Kobasa e a da motivação acadêmica de Dweck. Para os autores, a junção dessas teorias fornece a estrutura necessária para compreender a forma com que os alunos, de Ensino Médio e Superior, reagem aos desafios acadêmicos (Benishek et al., 2005, Creed et al., 2013). Constitui-se, portanto, uma variável capaz de explicar a diferença entre os alunos que obtêm sucesso e aqueles que sucumbem à exposição aos estressores acadêmicos.

A teoria da motivação acadêmica identifica dois padrões cognitivos e comportamentais nos alunos, o baseado no desempenho, em que o aluno adota posturas de evitação em relação às adversidades para não expor suas dificuldades e evitar o fracasso, e o baseado na aprendizagem, em que as situações do ambiente acadêmico são encaradas e vistas como oportunidades de crescimento. Já na teoria do *hardiness*, são identificados três padrões, os alunos que acreditam ser capazes de atingir os objetivos acadêmicos através de seus esforços e habilidades (controle), os que estão dispostos a fazer sacrifícios pessoais objetivando o seu aprimoramento acadêmico (compromisso) e os que buscam atividades mais difíceis porque acreditam que levará ao seu crescimento a longo prazo (desafio) (Benishek et al., 2005).

Para a integração dessas duas teorias que formam o conceito de *hardiness* acadêmico, foi realizada a ligação entre as dimensões do *hardiness* e os padrões de aprendizagem. Os estudantes que possuem as características de compromisso, controle e desafio estão mais propensos a adotar uma perspectiva baseada na aprendizagem do que no desempenho e, com isso, serem capazes de amortecer os efeitos dos estressores acadêmicos (Benishek et al., 2005; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015). Essa perspectiva teórica baseou o desenvolvimento da versão inicial da Escala de Resistência Acadêmica (Benishek & Lopez, 2001) e, posteriormente, a Escala de Resistência Acadêmica Revisada (Benishek et al., 2005), para avaliar, de forma específica, o impacto positivo que o *hardiness* pode ter em ambientes acadêmicos.

Pesquisas têm indicado que, em comparação com a população em geral, os estudantes universitários possuem níveis mais baixos de *hardiness*, estando essa variável correlacionada negativamente aos índices de sofrimento psicológico e somático (Beasley et al., 2003; Jianping et al., 2023). Evidências também apontam para a associação negativa entre o *hardiness* e estresse acadêmico (Adelusola & Onadiji, 2020; Aditia et al., 2023; Kamtsios & Karagiannopoulou, 2015), inclusive entre os alunos do último ano (Elik & Ama, 2024). Além disso, foi encontrada associação negativa com o estresse acadêmico e com o número de queixas de saúde; nesse caso, o *hardiness* moderou a relação entre estresse acadêmico e saúde (Hystad et al., 2009).

A qualidade de vida (Aprodita, 2021; Tho, 2019) e o bem-estar acadêmico (Zhavira & Palupi, 2022) também são construtos com evidência de relação positiva com o *hardiness*, inclusive entre alunos com deficiência (Huwae et al., 2022) e em calouros (Wardani, 2020). Já em relação à ocorrência de sintomatologias em estudantes universitários, foram observadas redução de sintomas como *burnout* (Hutami et al., 2020), ideação suicida (Abdollahi et al., 2014, 2018), insônia (Totskiy et al., 2021), ansiedade (Likhacheva et al., 2013; Totskiy et al., 2021), depressão e queixas somáticas (Cole et al., 2004). Além dos resultados no âmbito da saúde, impactos

positivos foram descritos em variáveis acadêmicas como maior desempenho e menor evasão (Maddi et al., 2002, 2009; Tho, 2019). Em relação à eficácia do treinamento de *hardiness* no público universitário, observou-se divergência entre os resultados das pesquisas, o que requer melhor investigação (Jianping et al., 2023).

Um modelo explicativo para a ansiedade e depressão no contexto acadêmico foi testado utilizando o *hardiness* como variável preditora e a adaptação acadêmica como variável mediadora. Obteve-se um modelo satisfatório, com variância explicada de pouco mais de 60%. A análise indicou que as características que formam o perfil *hardiness*, quando mediadas pelos aspectos da dimensão pessoal da adaptação acadêmica, reduziram a sintomatologia ansiosa e depressiva no contexto acadêmico (Santos & Faro, 2025).

A influência do *hardiness* também foi investigada em relação à vivência da pandemia de covid-19 pelos estudantes universitários. Os dados apontaram que esse perfil, junto com o apoio social, influenciou os níveis de estresse acadêmico dos alunos do último ano de curso (Devani & Saptandari, 2024). O *hardiness* também se mostrou um forte preditor da intolerância à incerteza (Oral & Karakurt, 2022), níveis severos de insônia e maiores experiências ansiosas (Totskiy et al., 2021). Além disso, encontrou-se associação entre maiores níveis de *hardiness* antes da pandemia com menores níveis de solidão no início desse evento e ao longo do tempo, assim como redução nos sintomas de estresse traumático (Wu et al., 2024).

O surgimento do conceito de *Hardiness* Acadêmico, em 2001, marcou a ampliação dos estudos e interesse dos pesquisadores para a análise desse perfil no campo da educação, especificamente a sua influência diante do enfrentamento dos desafios acadêmicos. Desde então, as pesquisas mostram-se em constante atualização, com grande concentração na última década. Portanto, uma vasta gama de evidências vem sendo construída com o público estudantil no ambiente universitário utilizando, principalmente, variáveis acadêmicas, como desempenho e evasão, e variáveis de saúde, como níveis de adoecimento físico e mental. O *hardiness* tem demonstrado ser um construto com bastante potencial em promover maior eficácia no manejo dos estressores acadêmicos, atuando como um importante fator protetivo para o adoecimento relacionado ao estresse acadêmico.

Perspectivas para a teoria e pesquisa em *hardiness*

O *hardiness* foi introduzido, e vem sendo estudado, como um construto no âmbito da psicologia há 40 anos. Ao longo desses anos, o conceito esteve em constante aprimoramento através da interação entre teorização, pesquisa e intervenção, sendo considerado uma variável psicológica consolidada (Maddi et al., 2002; Maddi, 2021). Porém, como um conceito que tem se mostrado bastante promissor, os esforços para a evolução da teoria e ampliação das pesquisas devem continuar, pois ainda há aspectos teóricos e contextos de aplicação que precisam de mais investigação para o alcance de melhores evidências.

Um dos pontos principais das pesquisas em *hardiness* que requer consolidação e aprimoramento diz respeito ao instrumento de medição. Ao longo do tempo, com o crescente interesse dos estudiosos pelo construto, várias escalas surgiram, tanto escalas gerais quanto específicas para alguns contextos. A partir disso, pesquisadores têm defendido que a falta de uma medida padrão dificulta a avaliação dos resultados dos estudos, pois não é possível determinar se os dados refletem, de fato, a realidade ou são decorrentes das diferenças entre as escalas utilizadas (Funk, 1992; Wiebe, 2013). A falta de rigor metodológico de alguns instrumentos também tem sido alvo de críticas (Hull et al., 1987; Moreno-Jiménez et al., 2014; Wiebe & Williams, 1992).

Outro aspecto que levanta questões em torno da medição do *hardiness* está relacionado ao neuroticismo. Alguns estudos apontaram para a forte correlação entre as pontuações dos dois construtos. Determinadas associações encontradas entre *hardiness*, menor tensão e saúde são reduzidas ou eliminadas quando controlado o efeito do neuroticismo (Heckman & Clay, 2005; Wiebe, 2013; Wiebe

& Williams, 1992). Faz-se necessário que pesquisas se dediquem a aprimorar a análise da relação entre *hardiness* e neuroticismo, determinando de forma específica a contribuição de cada um para os resultados em saúde (Heckman & Clay, 2005).

No âmbito conceitual, os questionamentos têm se concentrado na pertinência dos fatores que formam o *hardiness*. Os autores do conceito defendem que se trata de um construto unitário representado pelos efeitos dos três fatores inter-relacionados, porém evidências apontam que as três dimensões não predizem igualmente os resultados de saúde. Observou-se que o compromisso e o controle exercem os efeitos principais, enquanto o desafio é o fator que menos prediz esses resultados (Eschleman et al., 2010; Funk, 1992; Wiebe, 2013; Wiebe & Williams, 1992). Diante disso, há dúvidas sobre a necessidade dos três componentes para o alcance de respostas adaptativas ao estresse. Para auxiliar no entendimento dessa questão, mais estudos precisam ser realizados com o objetivo de compreender como esses fatores, de forma individual e integrada, influenciam a manutenção da saúde (Wiebe, 2013; Wiebe & Williams, 1992).

Para o aprimoramento da compreensão da influência do *hardiness* no enfrentamento dos estressores de saúde, algumas indicações de pesquisas têm sido realizadas. Aponta-se para a necessidade de investigar o construto em pacientes com múltiplas doenças crônicas (Brooks, 2003). Além disso, faz-se fundamental avaliar a influência de variáveis sociodemográficas e culturais nas pontuações de *hardiness* (Brooks, 2008; Carlucci & Edge, 2022), especialmente em relação à variável gênero, pois estudos encontraram diferenças significativas nos resultados de saúde entre os gêneros, o que requer melhor investigação (Heckman & Clay, 2005).

Uma preocupação importante acerca das pesquisas envolvendo hardiness e saúde diz respeito à precisão da medição dos resultados, pois a maioria dos estudos tem utilizado o autorrelato das queixas somáticas. Tem-se argumentado que tais medidas em saúde são imperfeitas e fortemente influenciadas por processos cognitivos. Então, o uso de sinais objetivos de doença, como pressão arterial e função imunológica, *é apresentado* como alternativa para sanar essa limitação (Bartone et al., 2016; Sandvik et al., 2013; Wiebe, 2013).

O *hardiness* tem sido estudado, ao longo dos últimos anos, em múltiplos contextos. Dentre esses cenários está o ambiente universitário, englobando a adaptação aos estressores acadêmicos e a saúde do estudante. Nesse âmbito, destaca-se o movimento denominado de terceira onda nas pesquisas em *hardiness*, cuja ênfase é o desenvolvimento de intervenções para aumentar os níveis desse perfil nessa população (Hutami et al., 2020; Maddi et al., 2002, 2009). Como as pesquisas têm apresentado divergência nos resultados quanto à eficácia dessas intervenções, faz-se necessária a condução de novas pesquisas para avaliação da causa das diferenças encontradas e melhoria das ações (Jianping et al., 2023).

Diante disso, as perspectivas futuras envolvendo os estudos de *hardiness* indicam um aprimoramento e consolidação de aspectos teóricos como a conceitualização a partir de três fatores e a distinção em relação ao neuroticismo. Além disso, a definição de um instrumento padrão de medição precisa ser considerada para melhorar os níveis de evidência e possibilitar uma análise fidedigna dos resultados. No âmbito das pesquisas em saúde, a tendência é o desenvolvimento de estudos envolvendo múltiplos estressores, a investigação da influência de variáveis sociodemográficas e a adoção de critérios objetivos de medição da doença. Em relação ao público universitário, destaca-se a necessidade do teste de intervenções para o desenvolvimento do perfil *hardiness*. Constata-se, assim, o amplo alcance das pesquisas envolvendo esse construto e o seu caráter promissor enquanto variável psicológica no âmbito da saúde.

Considerações

O *hardiness*, como demonstrado ao longo desta revisão, pode ser considerado um construto importante para a Psicologia da Saúde, especialmente por auxiliar na manutenção da saúde dos indivíduos diante do enfrentamento de adversidades. Por meio das características de compromisso, controle

e desafio, torna-os mais preparados para o processo de adaptação mobilizado no encontro com os estressores. Nesta pesquisa, enfatizaram-se as contribuições relacionadas à saúde do estudante universitário frente aos estressores acadêmicos.

Constatou-se que o *hardiness* atua como variável mediadora entre o estresse e os desfechos em saúde. Por meio de processos cognitivos e comportamentais específicos, atenua os efeitos dos estressores sendo, portanto, um fator protetivo importante em relação ao adoecimento físico e mental. Dentre os diversos contextos em que esse construto já foi estudado, apresentou-se o surgimento dos estudos no âmbito da saúde, na década de 1980, bem como a evolução das pesquisas e as evidências de eficácia relacionada ao enfrentamento dos seus estressores, especialmente em relação às doenças crônicas. Observou-se que a presença dessa variável indicou melhores índices de adaptação psicossocial e física no processo de adoecimento.

De forma mais específica, foi apresentada a inclusão dessa variável no campo da educação, na década de 2000. Esse perfil de personalidade mostrou ser uma importante ferramenta de ajustamento aos desafios acadêmicos enfrentados pelos estudantes de graduação, munindo-os das habilidades requeridas para uma melhor adaptação às necessidades desse ambiente. As pesquisas com esse público encontram-se em constante atualização, sendo as mais recentes relacionadas ao estressor da pandemia de covid-19. No geral, os alunos que apresentaram maiores níveis de *hardiness* tiveram menores índices de acometimento de transtornos mentais e doenças físicas.

As principais lacunas da teoria do *hardiness* concentram-se em três eixos fundamentais: a ausência de um instrumento de medição padronizado, o que compromete a comparabilidade dos resultados e a validade das evidências; a forte correlação com o neuroticismo, que levanta dúvidas sobre a real contribuição de cada construto para os desfechos em saúde; e a inconsistência na relevância dos três fatores que compõem o conceito, já que compromisso e controle se mostram mais preditivos do que o desafio. Além disso, há limitações metodológicas relacionadas ao uso predominante de autorrelatos para avaliar saúde, o que reforça a necessidade de medidas objetivas, bem como lacunas na investigação de variáveis sociodemográficas e culturais, incluindo gênero.

No contexto universitário, a ampla gama de evidências que aponta para a correlação entre *hardiness* e melhores níveis de adaptação e saúde sustenta a necessidade de enfatizar e aprimorar intervenções voltadas ao desenvolvimento desse perfil entre os estudantes, a fim de prepará-los psicologicamente para as exigências adaptativas desse período. A eficácia das intervenções voltadas ao fortalecimento do perfil *hardiness*, especialmente no contexto universitário, ainda carece de maior comprovação, exigindo estudos mais rigorosos e abrangentes.

Diante disso, é possível constatar o caráter promissor do *hardiness* enquanto variável facilitadora do ajustamento acadêmico e protetiva no que se refere à saúde do estudante. Porém, tomando como referência o volume de pesquisas a nível internacional, em constante atualização, nota-se a carência de estudos envolvendo o *hardiness* na literatura nacional. Essa escassez pode estar relacionada à necessidade de adaptar os instrumentos de medição, à prioridade dada a outros construtos psicológicos, com mais tradição de estudos no Brasil, e a uma menor divulgação e acesso de pesquisadores brasileiros aos estudos internacionais. Portanto, a presente pesquisa contribui para a propagação dessa importante variável entre a comunidade acadêmica, principalmente entre os pesquisadores da adaptação acadêmica. Espera-se estimular o desenvolvimento de mais pesquisas e fornecer aos gestores e profissionais das instituições de Ensino Superior, que prestam assistência psicológica aos alunos, a possibilidade de embasar suas práticas em ferramentas baseadas em evidência.

Referências

Abdollahi, A., Talib, M. A., Yaacob, S. N., & Ismail, Z. (2014). The role of hardiness in decreasing stress and suicidal ideation in a sample of undergraduate students. *Journal of Humanistic Psychology*, *55*(2), 202-222. https://doi.org/10.1177/0022167814543952

Abdollahi, A., Hosseinian, S., Zamanshoar, E., Beh-Pajooh, A., & Carlbring, P. (2018). The moderating effect of hardiness on the relationships between problem-solving skills and perceived stress with suicidal ideation in nursing students. *Studia Psychologica*, *60*(1), 30-41. https://doi.org/10.21909/sp.2018.01.750

Adelusola, C. O., & Onadiji, O. (2020). Influence of hardiness on academic stress among public university undergraduates in southwestern Nigeria. *Journal of Education, Psychology and Research (JEPAR)*, *1*(1), 101-114. https://epsonigeria.com/wp-content/uploads/2024/02/FINAL-JEPAR-VOLUME-I-ISSUE-1-with-cover.pdf#page=112

Aditia, L., Wahidah, F. R. N., Na'imah, T., & Nur'aeni, N. (2023). Academic stress in pharmacy practicum students: Is there a role of hardiness?. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, *5*(1), 12-19. https://doi.org/10.33902/jpsp.202319347

Almeida, L. S, Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências acadêmicas (QVA). *Psicologia*, *14*(2), 189-208. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.510

Aprodita, N. P. (2021). The relationship between quality of college life and academic hardiness among college students. *Jurnal Psikologi Pendidikan & Konseling*, *7*(1), 1-9. https://ojs.unm.ac.id/JPPK/article/view/15963/0

Araújo, F. R., Oliveira, M. R. S., & Oliveira-Monteiro, N. R. (2021). Envolvimento acadêmico, funcionamento adaptativo, problemas internalizantes e problemas externalizantes em universitários. *Psicologia Argumento*, *39*(104), 222-245. https://doi.org/10.7213/psicolargum.39.104.AO02

Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental dos estudantes universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, *12*(3), 44-52. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472018000300005

Bahrami, M., Mohamadirizi, S., & Mohamadirizi, S. (2018). Hardiness and optimism in women with breast cancer. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, *23*(2), 105-110. https://doi.org/10.4103/ijnmr.IJNMR_200_16

Bakhshizadeh, A., Shiroudi, S. G., & Khalatbari, J. (2013). Effect of hardiness training on stress and post partum depression. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *84*, 1790-1794. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.035

Bartone, P. T., Hystad, S. W., Eid, J., & Brevik, J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, *177*(5), 517-524. https://doi.org/10.7205/milmed-d-11-00200

Bartone, P. T., Valdes, J. J., & Sandvik, A. (2016). Psychological hardiness predicts cardiovascular health. *Psychology, Health & Medicine*, *21*(6), 743-749. https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1120323

Bartone, P. T., & Homish, G. G. (2020). Influence of hardiness, avoidance coping, and combat exposure on depression in returning war veterans: A moderated-mediation study. *Journal of Affective Disorders*, *265,* 511-518. https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.127

Bartone, P. T., McDonald, K., Hansma, B. J., & Solomon, J. (2022). Hardiness moderates the effects of COVID-19 stress on anxiety and depression. *Journal of Affective Disorders*, *317*, 236-244. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.08.045

Beasley, M., Thompson, T., & Davidson J. (2003). Resilience in response to life stress: the effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, *34*(1), 77-95. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00027-2

Benishek, L. A., & Lopez, F. G. (2001). Development and initial validation of a measure of academic hardiness. *Journal of Career Assessment*, *9*(4), 333-352. https://doi.org/10.1177/106907270100900402

Benishek, L. A., Feldman, J. M., Shipon, R. W., Mecham, S. D., & Lopez, F. G. (2005). Development and evaluation of the revised Academic Hardiness Scale. *Journal of Career Assessment*, *13*(1), 59-76. https://doi.org/10.1177/1069072704270274

Ben-Zur, H., Duvdevany, I., & Lury, L. (2005). Associations of social support and hardiness with mental health among mothers of adult children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, *49*(Pt 1), 54-62. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00662.x

Bhattacharjee, A., & Ghosh, T. (2022). COVID-19 Pandemic and stress: Coping with the new normal. *Journal of Prevention and Health Promotion*, *3*(1), 30-52. https://doi.org/10.1177/26320770211050058

Bowsher, J. E., & Keep, D. (1995). Toward an understanding of three control constructs: Personal control, self-efficacy, and hardiness. *Issues in Mental Health Nursing*, *16*(1), 33-50. https://doi.org/10.3109/01612849509042961

Brooks M. V. (2003). Health-related hardiness and chronic illness: A synthesis of current research. *Nursing Forum*, *38*(3), 11-20. https://doi.org/10.1111/j.0029-6473.2003.00011.x

Brooks M. V. (2008). Health-related hardiness in individuals with chronic illnesses. *Clinical Nursing Research*, *17*(2), 98-117. https://doi.org/10.1177/1054773808316736

Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, *20*(3), 421-432. https://doi.org/10.1590/1413-82712015200305

Carlucci, S., & Edge, H. M. (2022). An exploratory analysis of hardiness and health behaviours in Canadian Armed Forces recruits. *Journal of Military, Veteran and Family Health*, *8*(2), 94-103. https://doi.org/10.3138/jmvfh-2021-0068

Carver, C. S., & Vargas, S. (2011). Stress, coping, and health. In H. S. Friedman (Ed.), *The Oxford Handbook of Health Psychology* (pp. 162-188). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195342819.013.0008

Cohen, S., Murphy, M. L. M., & Prather, A. A. (2019). Ten surprising facts about stressful life events and disease risk. *Annual Review of Psychology*, *70*, 577-597. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857

Cole, M. S., Field, H. S., & Harris, S. G. (2004). Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education*, *3*(1), 64-85. https://doi.org/10.5465/amle.2004.12436819

Creed, P. A., Conlon, E. G., & Dhaliwal, K. (2013). Revisiting the Academic Hardiness Scale: Revision and revalidation. *Journal of Career Assessment*, *21*(4), 537-554. https://doi.org/10.1177/1069072712475285

Delahaij, R., Gaillard, A. W. K., & Dam, K. (2010). Hardiness and the response to stressful situations: Investigating mediating processes. *Personality and Individual Differences*, *49*(5), 386-390. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.04.002

Devani, F., & Saptandari, E. W. (2024). The role of social support and hardiness on academic stress among final-year college students during COVID-19 Pandemic. *KnE Social Sciences*, *9*(6), 452-464. https://doi.org/10.18502/kss.v9i6.15292

Elik, H. K., & Ama, R. G. T. (2024). Final year student academic stress: What is the role of hardiness? *Proceeding of International Conference on Healthy Living (INCOHELIV)*, *1*, 40-47. https://doi.org/10.24123/incoheliv.V1i1.6580

Epishin, V. E., Salikhova, A. B., Bogacheva, N. V., Bogdanova, M. D., & Kiseleva, M. G. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic: Hardiness and meaningfulness reduce negative effects on psychological well-being. *Psychology in Russia: State of the Art*, *13*(4), 75-88. https://doi.org/10.11621/pir.2020.0405

Eschleman, K. J., Bowling, N. A., & Alarcon, G. M. (2010). A meta-analytic examination of hardiness. *International Journal of Stress Management*, *17*(4), 277-307. https://doi.org/10.1037/a0020476

Faro, A., & Pereira, M. E. (2013). Estresse: Revisão narrativa da evolução conceitual, perspectivas teóricas e metodológicas. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *14*(1), 78-100. https://www.redalyc.org/pdf/362/36226540009.pdf

Funk, S. C. (1992). Hardiness: A review of theory and research. *Health Psychology: Official Journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, *11*(5), 335–345. https://doi.org/10.1037//0278-6133.11.5.335

Gebhardt, W. A., van der Doef, M. P., & Paul, L. B. (2001). The revised Health Hardiness Inventory (RRHI-24): Psychometric properties and relationship with self-reported health and health behavior in two Dutch samples. *Health Education Research*, *16*(5), 579-592. https://doi.org/10.1093/her/16.5.579

Heckman, C. J., & Clay, D. L. (2005). Hardiness, history of abuse and women's health. *Journal of Health Psychology*, *10*(6), 767–777. https://doi.org/10.1177/1359105305057312

Hosseini, S. M., Hesam, S., & Hosseini, S. A. (2022). Relationship of hardiness components to general health, spiritual health, and burnout: The path analysis. *Iranian Journal of Psychiatry*, *17*(2), 196-207. https://doi.org/10.18502/ijps.v17i2.8910

Hull, J. G., Van Treuren, R. R., & Virnelli, S. (1987). Hardiness and health: A critique and alternative approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(3), 518-530. https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.518

Hutami, N. R., Sugara, G. S., Arumsari, C., & Adiputra, S. (2020). Hardiness training model to reduce burnout in college student. *International Journal of Scientific & Technology Research*, *9*(3), 3469-3474. http://www.ijstr.org/final-print/mar2020/Hardiness-Training-Model-To-Reduce-Burnoutin-College-Student.pdf

Huwae, A., Saija, A. F., & Dese, D. C. (2022). Academic well-being of university students with disability: Role of hardiness and social support. *Journal An-Nafs: Kajian Penelitian Psikologi*, *7*(1), 23-34. https://doi.org/10.33367/psi.v7i1.1948

Hystad, S. W., Eid, J., Laberg, J. C., Johnsen, B. H., & Bartone, P. T. (2009). Academic stress and health: Exploring the moderating role of personality hardiness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *53*(5), 421-429. https://doi.org/10.1080/00313830903180349

Jamal, Y. (2017). Coping strategies as a mediator of hardiness and stress between rescue workers. *Studies on Ethno-Medicine*, *11*(3), 201-208. https://www.researchgate.net/publication/321220655_Coping_Strategies_as_a_Mediator_of_Hardiness_and_Stress_among_Rescue_Workers

Jianping, G., Zhihui, Z., Roslan, S., Zaremohzzabieh, Z., Burhanuddin, N. A. N., & Geok, S. K. (2023). Improving hardiness among university students: A meta-analysis of intervention studies. *Frontiers in Psychology*, *13*, 994453. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994453

Kamtsios, S., & Karagiannopoulou, E. (2015). Exploring relationships between academic hardiness, academic stressors and achievement in university undergraduates. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, *1*(1), 53-73. https://journals.charlotte.edu/jaepr/article/view/317

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*(1), 1-11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(1), 168-177. https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.168

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping.* Springer

Likhacheva, E. V., Ognev, A. S., & Kazakov, K. A. (2013). Hardiness and purposes in life of modern Russian students. *Middle East Journal of Scientific Research*, *14*(6), 795-798. http://www.dslib.net/f/a/p/ad58d8/161369/243466/hardiness_and_purposes_in_life_of_modern_russian_students.pdf

Maddi, S. R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology*, *44*(3), 279-298. https://doi.org/10.1177/0022167804266101

Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(3), 160-168. https://doi.org/10.1080/17439760600619609

Maddi, S. R. (2021). Personality hardiness. In K. Sweeny, M. L. Robbins, & L. M. Cohen (Eds.), *The Wiley Encyclopedia of Health Psychology* (pp. 439-445). Wiley Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781119057840.ch94

Maddi, S. R., Khoshaba, D. M., Jensen, K., Carter, E., Lu, J. L., & Harvey, R. H. (2002). Hardiness training for high-risk undergraduates. *NACADA Journal*, *22*(1), 45-55. https://doi.org/10.12930/0271-9517-22.1.45

Maddi, R. S., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Fazel, M., & Resurreccion, N. (2009). Hardiness training facilitates performance in college. *The Journal of Positive Psychology*, *4*(6), 566-577. https://doi.org/10.1080/17439760903157133

Marks, D. F., Sykes, C. M., & McKinley, J. M. (2003). Health psychology: Overview and professional issues. In A. M. Nezu, C. M. Nezu, & P. A. Geller (Eds.), *Handbook of psychology: Health psychology* (v 9., pp. 5-23). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0901

Mirzaian, S. (2021). The role of health hardiness and anxiety on immune system and quality of life patients with HIV. *Journal of Modern Psychology*, *1*(1), 25-36. https://doi.org/10.22034/jmp.2021.127955

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Garrosa Hernández, E., & Blanco, L. M. (2014). Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire. *Psicothema*, *26*(2), 207-214. https://doi.org/10.7334/psicothema2013.49

Ng, S. M., & Lee, T. M. C. (2020). The mediating role of hardiness in the relationship between perceived loneliness and depressive symptoms among older. *Aging & Mental Health*, *24*(5), 805-810. https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1550629

O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology*, *72*, 663-688. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331

Oral, M., & Karakurt, N. (2022). The impact of psychological hardiness on intolerance of uncertainty in university students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Community Psychology*, *50*(8), 3574-3589. https://doi.org/10.1002/jcop.22856

Pollock, S. E. (1986). Human responses to chronic illness: physiologic and psychosocial adaptation. *Nursing Research*, *35*(2), 90-95. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3633512/

Pollock, S. E., & Duffy, M. E. (1990). The Health-Related Hardiness Scale: development and psychometric analysis. *Nursing Research*, *39*(4), 218-222. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2367202/

Ribeiro, J. L. P. (2011). A Psicologia da saúde. In R. F. Alves (org.), *Psicologia da Saúde: teoria, intervenção e pesquisa* (pp. 23-64). EDUEPB. https://books.scielo.org/id/z7ytj/pdf/alves-9788578791926-02.pdf

Robinson, A. M. (2018). Let's talk about stress: History of stress research. *Review of General Psychology*, *22*(3), 334-342. https://doi.org/10.1037/gpr0000137

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, *20*(2), 5-6. https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001

Sahão, F. T., & Kienen, N. (2020). Comportamentos adaptativos de estudantes universitários diante das dificuldades de ajustamento à universidade. *Quaderns de Psicologia*, *22*(1), e1612. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1612

Sandvik, A. M., Bartone, P. T., Hystad, S. W., Phillips, T. M., Thayer, J. F., & Johnsen, B. H. (2013). Psychological hardiness predicts neuroimmunological responses to stress. *Psychology, Health & Medicine*, *18*(6), 705-713. https://doi.org/10.1080/13548506.2013.772304

Santos, J. J. D., & Faro, A. (2022). Hardiness, estresse e adaptação acadêmica: uma revisão narrativa da literatura. *Revista Psicopedagogia*, *39*(119), 229-241. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220020

Santos, J. J. D., & Faro, A. (2025). Predictive model of anxious and depressive symptoms based on the relationship between hardiness and academic adaptation. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *41*, e41303. https://doi.org/10.1590/0102.3772e41303.en

Sarani, A., Azhari, S., Mazloum, S. R., & Sherbaf, H. A. (2015). The relationship between psychological hardiness and coping strategies during pregnancy. *Journal of Midwifery and Reproductive Health*, *3*(3), 408-417. https://doi.org/10.22038/jmrh.2015.4432

Selye, H. (1991). History and present status of the stress concept. In A. Monat & R. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: an Anthology* (pp. 21-35). Columbia University Press. https://doi.org/10.7312/mona92982-007

Shirazi, M., Chari, M., Kahkha S. J., & Marashi, F. (2018). The role of hope for the future and psychological hardiness in quality of life among dialysis patients. *Jentashapir Journal of Cellular and Molecular Biology*, *9*(3), e67827. https://doi.org/10.5812/jjhr.67827

Silva, R. M., Goulart, C. T., & Guido, L. A. (2018). Evolução histórica do conceito de estresse. *Revista Científica Sena Aires*, *7*(2), 148-156. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1096966

Silva-Junior, R. F., Alves, E. C. S., Santos, K. de O., Santos, S. P., Barbosa, H. A., Siqueira, L. das G., Torres, J. D. P. R. V., & Silva, C. S. O. (2020). Personalidade hardiness e fatores associados em profissionais da saúde atuantes em serviços que atendem pacientes críticos. *Ciência & Saúde Coletiva*, *25*(1), 199-209. https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.29442019

Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, *129*(2), 216-269. https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216

Sousa, K., & Faro, A. (2021). Psicologia da saúde e COVID-19: Cenário para compreensão e atuação na pandemia. In A. Faro, E. Cerqueira-Santos & J. P. Silva (Orgs.), *Psicologia e COVID-19: Saúde, desenvolvimento e educação* (pp. 27-57). Editora Dialética.

Straub, R. O. (2014). *Psicologia da saúde: Uma abordagem biopsicossocial* (3ª ed.). Artmed.

Tadayon, M., Dabirizadeh, S., Zarea, K., Behroozi, N., & Haghighizadeh, M. H. (2018). Investigating the relationship between psychological hardiness and resilience with depression in women with breast cancer. *The Gulf Journal of Oncology*, *1*(28), 23-30. https://www.researchgate.net/publication/328462669_Investigating_the_relationship_between_psychological_hardiness_and_resilience_with_depression_in_women_with_breast_cancer

Tho, N. D. (2019). Business students' hardiness and its role in quality of university life, quality of life, and learning performance. *Education + Training*, *61*(3), 374-386. https://doi.org/10.1108/ET-03-2018-0068

Thomassen, Å. G., Hystad, S. W., Johnsen, B. H., Johnsen, G. E., & Bartone, P. T. (2018). The effect of hardiness on PTSD symptoms: A prospective mediational approach. *Military Psychology*, *30*(2), 142-151. https://doi.org/10.1080/08995605.2018.1425065

Totskiy, D., Alekhin, A., Leonenko, N., Pultcina, C., Belyaeva, S., & Guzi, L. (2021). The psychological hardiness of students with a high insomnia index during the Covid-19 pandemic. *E3S Web of Conferences*, *258*, 1-11. https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807092

Vagni, M., Giostra, V., Maiorano, T., Santaniello, G., & Pajardi, D. (2020a). Personal accomplishment and hardiness in reducing emergency stress and burnout among covid-19 emergency workers. *Sustentabilidade*, *12*(21), 9071. https://doi.org/10.3390/su12219071

Vagni, M., Maiorano, T., Giostra, V., & Pajardi, D. (2020b). Hardiness, stress and secondary trauma in Italian healthcare and emergency workers during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, *12*(14), 5592. https://doi.org/10.3390/su12145592

Vasconcelos, A. G., & Nascimento, E. (2016). Teoria Motivacional do Coping: Um modelo hierárquico e desenvolvimental. *Avaliação Psicológica*, *15*, 77-87. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000300009

Wardani, R. (2020). Academic hardiness, skills, and psychological well-being on new student. *Jurnal Psikologi*, *19*(2), 188-200. https://doi.org/10.14710/jp.19.2.188-200

Wiebe, D. J. (2013). Hardiness and health. In M. D. Gellman & J. R. Turner (Eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine* (pp. 893-895). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_957

Wiebe, D. J., & Williams, P. G. (1992). Hardiness and health: A social psychophysiological perspective on stress and adaptation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *11*(3), 238-262. https://doi.org/10.1521/jscp.1992.11.3.238

Wu, E. W., Hagan, M. J., Eschleman, K., & Gard, D. E. (2024). Hardiness predicts mental health recovery during the COVID-19 pandemic. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *16*(6), 971-979. https://doi.org/10.1037/tra0001660

Zanon, C., Borsa, J. C., Bandeira, D. R., & Hutz, C. S. (2012). Relações entre pensamento ruminativo e facetas do neuroticismo. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *29*(2), 173-181. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000200003

Zhavira, R., & Palupi, L. S. (2022). Academic hardiness and psychological well-being among university students. *INSAN Jurnal Psikologi Dan Kesehatan Mental*, 7(2), 145-155. https://doi.org/10.20473/jpkm.v7i22022.145-155

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência
Jéssica July Dantas Santos
Rua Abgail Ferreira Araújo Ramos, 270 – Bairro Luzia – Aracaju, SE, Brasil – CEP 49047-440
E-mail: jessica.july.ds@gmail.com

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 25/7/2025
Aprovado: 26/11/2025

Percepção visual e aprendizagem da leitura e escrita: Revisão sistemática

Visual perception and learning to read and write: A systematic review

Gisele de Lima[1]; Wleydson Henrique Loureço de Souza[2]; Angélica Galindo Carneiro Rosal[3]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260038

Resumo

Introdução: A percepção visual é um componente fundamental para a aprendizagem, facilita o reconhecimento de formas, cores e movimentos. Seu desenvolvimento na infância impacta diretamente habilidades essenciais para a alfabetização, como coordenação viso-motora e noção espacial. A falta de estimulação precoce pode comprometer o desempenho escolar, tornando a intervenção fonoaudiológica fundamental para a identificação de dificuldades, como a dislexia, e para a oferta de suporte adequado ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. **Objetivo:** Realizar uma revisão sistemática de produções científicas que abordem a importância de habilidades visuais para o desenvolvimento da leitura e escrita. **Método:** Foi realizada pesquisa bibliográfica nos bancos de dados eletrônicos: Literatura Latino-Amercana (LILACS), *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e *National Library of Medicine* (PubMed), considerando o período de 2014 a 2024. Utilizaram-se como descritores os termos: "percepção visual", "aprendizagem", "leitura" e "fonoaudiologia". Para análise detalhada dos artigos selecionados foi aplicado o protocolo de análise STROBE. **Resultados:** Foram encontrados 316 artigos e destes, apenas sete foram incluídos. Os estudos analisados indicaram que a aprendizagem da leitura e da escrita não deve ser compreendida de forma isolada, mas integrada a outros domínios cognitivos, especialmente à percepção visual. O progresso escolar mostrou-se diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguístico-visuais, destacando a importância da avaliação e da intervenção precoce. **Considerações:** O estudo evidenciou a importância das habilidades visuais no processo de aquisição da leitura e da escrita, destacando seu papel essencial no desempenho escolar. Os achados apontam para a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o tema e desenvolver protocolos padronizados e validados, que possam subsidiar práticas clínicas e educacionais mais eficazes.

Unitermos: Percepção Visual. Aprendizagem. Leitura. Educação. Fonoaudiologia.

Summary

Introduction: Visual perception is a fundamental component for learning, facilitating the recognition of shapes, colors, and movements. Its development during childhood directly impacts essential skills for literacy, such as visuomotor coordination and spatial awareness. A lack of early stimulation can impair school performance, making speech-language intervention crucial for identifying difficulties, such as dyslexia, and providing adequate support for cognitive and linguistic development. **Objective:** To conduct a systematic review of scientific literature addressing the importance of visual skills for the development of reading and writing. **Methods:** A bibliographic search was conducted in the electronic databases Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Scientific Electronic Library Online (SciELO), and National Library of Medicine (PubMed), covering the period from 2014 to 2024. The descriptors used were: "visual perception," "learning," "reading," and "speech therapy." The STROBE protocol was applied for detailed analysis of the selected articles. **Results:** A total of 316 articles were initially identified, of which only seven were included. The analyzed studies indicated that reading and writing acquisition should not be understood in isolation but integrated with other cognitive domains, especially visual perception. School progress was directly related to the development of cognitive and linguistic-visual skills, highlighting the importance of early assessment and intervention. **Considerations:** The study highlighted the importance of visual skills in the process of acquiring reading and writing, emphasizing their essential role in school performance. The findings point to the need to expand research on the subject and to develop standardized and validated protocols that can support more effective clinical and educational practices.

Keywords: Visual Perception. Learning. Reading. Education. Speech Therapy.

Trabalho realizado no Centro Universitário São Miguel, Recife, PE, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Gisele de Lima – Fonoaudióloga, Centro Universitário São Miguel (UNISÃOMIGUEL), Recife, PE, Brasil. **2.** Wleydson Henrique Loureço de Souza – Fonoaudiólogo, Centro Universitário São Miguel (UNISÃOMIGUEL), Recife, PE, Brasil. **3.** Angélica Galindo Carneiro Rosal – Fonoaudióloga, Curso de Fonoaudiologia, Centro Universitário São Miguel (UNISÃOMIGUEL), Recife, PE, Brasil.

Introdução

O termo percepção significa "conhecer" ou "interpretar informações", envolve a organização de informações novas com aquelas já armazenadas, levando a um padrão de reação modificado, pelo qual é atribuído significado ao estímulo sensorial (Borba, 2014). Exige interação entre o cérebro, o corpo e o meio ambiente e envolve a memória de experiências passadas, a motivação, as expectativas, a seleção de informação sensorial e a busca ativa de informação sensorial pertinente.

A percepção é um processo dinâmico que integra diferentes etapas, começa com o contato direto com o estímulo físico, segue com a conversão dessa informação em sinais elétricos pelo sistema nervoso, resultando na interpretação cerebral desses sinais, o que gera uma experiência subjetiva e consciente. Enquanto as fases iniciais dizem respeito à sensação, ou seja, ao registro bruto do estímulo, a etapa final é chamada de percepção, pois envolve a atribuição de significado àquilo que foi sentido (Rosa & Cavalcanti, 2022).

Através das percepções o indivíduo tem a noção do reconhecimento, organização e interpretação do que acontece no ambiente em que está inserido. Dentre os mais diversos tipos de percepções, a visual está correlacionada a aprendizagem, pois está diretamente ligada à questão da comunicação social (Rosa & Cavalcanti, 2022).

O conceito de percepção visual está totalmente ligado à forma em que um indivíduo é capaz de perceber, reconhecer e compreender as informações percebidas e captadas pelos olhos. Sendo assim, possibilita a identificação de diferentes formas, cores, objetos e movimentos (Garcia et al., 2019).

A área temporal responsável por processar a informação visual da leitura depende da preservação da ordem espacial, noção de movimentos e contraste. Esta área é ativada durante as atividades de percepção visual e ajuda no reconhecimento de letras e números, possibilita a formação de palavras, frases e a comparação de imagens, através do imediato acesso ao vocabulário visual, armazenado na memória (Garcia et al., 2019).

O desenvolvimento da percepção visual é rápido durante a infância e se aproxima do nível de desenvolvimento do adulto por volta de 11 e 12 anos de idade. A função percepto-viso-motora é resultado da combinação de habilidades viso-motoras, planificação motora e cognitiva, habilidades perceptuais visuais (como coordenação óculo-manual), posição no espaço, relações espaciais, figura-fundo e constância de forma (Souza & Capellini, 2011).

Todas essas habilidades trazem um importante impacto no processo de alfabetização, pois as habilidades envolvidas nessa fase, como a coordenação visomotora, posição no espaço, cópia e closura visual, são fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. Assim, nas escolas, a falta de familiarização das crianças para com o desenvolvimento dessas habilidades pode trazer prejuízos educacionais futuros (Back et al., 2020).

Portanto, na primeira infância o desenvolvimento dos aspectos cognitivos é essencial, para que a criança possa absorver todo o conhecimento que lhe é dado na fase pré-escolar, corroborando no resultado positivo da aprendizagem nas séries seguintes (Cavalcante et al., 2020).

Segundo estudos internacionais (León et al., 2019), é perceptível uma dificuldade, no que diz respeito à identificação de problemas de aprendizagem na pré-escola. A falta do diagnóstico precoce poderá desencadear diversos tipos de problemas de aprendizagem, limitando o seu desempenho escolar, desenvolvimento cognitivo-linguístico e diversos outros prejuízos. Isso evidencia a importância da estimulação precoce de habilidades cognitivo-linguísticas, como a percepção visual, ainda na fase pré-escolar (Amato et al., 2021).

Crianças que possuem algum transtorno, como a dislexia, apresentam precocemente dificuldades escolares em diversas áreas, como na distinção, identificação e decodificação de palavras e da habilidade de soletração. Na dislexia podem ser identificados três subtipos: 1) dislexia fonológica ou disfonética, caracterizada por dificuldades na decodificação fonológica; 2) dislexia diseidética ou visual, caracterizada por dificuldades na leitura de palavras irregulares, devido a limitação na via

lexical de leitura; 3) dislexia mista, que é caracterizada por dificuldades tanto na decodificação fonológica quanto no reconhecimento de palavras visuais, resultando em uma leitura imprecisa e laboriosa (Aurich et al., 2023).

A dislexia visual (diseidética) está diretamente ligada à baixa habilidade de percepção visual que acomete de forma mais acentuada o desempenho na leitura. Alterações nessas habilidades também podem acarretar um impacto negativo na ortografia, matemática, atividades da vida diária e participação em brincadeiras (Cavalcante et al. 2020).

Acerca da identificação precoce de transtornos relacionados à aquisição das habilidades preditoras da alfabetização nos escolares, nota-se a profunda escassez de instrumentos avaliativos que facilitem o olhar diferencial da equipe multidisciplinar de forma abrangente e pontual (León et al., 2019).

Dessarte, o processo de estimulação e avaliação de habilidades cognitivas e linguísticas demonstra a importância da inserção de uma equipe multiprofissional nas escolas, em especial, do fonoaudiólogo educacional. O fonoaudiólogo educacional pode potencializar o desenvolvimento da linguagem e aprendizagem escolar, desenvolvendo habilidades preditoras para a aprendizagem da leitura e escrita, como por exemplo, as habilidades visuais. Assim, o papel do fonoaudiólogo educacional é imprescindível, contribuindo de maneira eficiente para o desenvolvimento integral da criança.

Mediante o exposto, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática de produções científicas que abordem a importância de habilidades visuais para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Método

Estratégia de pesquisa

Com a finalidade de operacionalizar esta revisão, inicialmente, identificou -se o tema de interesse e formulou-se uma questão de pesquisa estruturada de acordo com o acrônimo PICo - População, Interesse e Contexto. Esta revisão objetiva responder: Qual a importância das habilidades de percepção visual para o desenvolvimento da leitura e escrita?

Após essa etapa, foram definidos os descritores baseados nos Descritores em Ciência da Saúde (DECS), tendo como referência os seguintes eixos temáticos: percepção visual, desenvolvimento da leitura e escrita e fonoaudiologia. Para o eixo temático Percepção visual, foram utilizados os seguintes descritores: *"Percepção visual" e "Habilidades visuais"*. Para o eixo desenvolvimento da leitura e escrita, foram utilizados: *"Aprendizagem", "Leitura" e "Educação"*. E para o eixo temático Fonoaudiologia foi utilizado apenas o descritor *"Fonoaudiologia"*.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases eletrônicas de dados Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), incluindo as bases Literatura Latino-Americana (LILACS), Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e National Library of Medicine (PubMed) Em todas as bases de dados, os descritores mencionados acima foram utilizados nos seguintes cruzamentos: Cruzamento 1 (percepção visual AND aprendizagem), cruzamento 2 (percepção visual AND leitura), cruzamento 3 (percepção visual AND fonoaudiologia), cruzamento 4 (habilidade visual AND educação), cruzamento 5 (fonoaudiologia AND leitura). Deste modo, a busca realizou-se entre os meses de setembro e outubro de 2024.

Critérios de seleção

A seleção dos estudos foi baseada em artigos originais indexados nas bases de dados supracitadas e que responderam aos seguintes critérios de inclusão: ser artigo de pesquisa original, no idioma português, disponíveis na íntegra, que analisou as habilidades de percepção visual em crianças de 4 a 8 anos, estudantes nos níveis de Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, artigos publicados no período dos últimos 10 anos (2014-2024).

A escolha pelo idioma português justifica-se pela relevância de alinhar a busca e a análise dos estudos ao contexto nacional, respeitando as particularidades linguísticas, culturais e educacionais do Brasil. Além disso, compreender os resultados das pesquisas brasileiras é fundamental para subsidiar práticas e políticas públicas coerentes com o cenário educacional do país.

As referências duplicadas em cada base de dados foram excluídas. Tendo em vista a classificação dos níveis de evidência científica (Pereira & Bachion, 2006), foram adotados ainda como fatores de exclusão os artigos de relato de casos, opiniões de especialistas, cartas ao editor, resumos em anais de congressos, artigos de revisão, teses e dissertações, e aqueles que não respondiam à pergunta norteadora deste estudo.

Análise dos dados

A análise dos artigos foi realizada em três etapas. Na primeira etapa, caracterizando a matriz inicial de evidência, foi realizada a leitura dos títulos e resumos da seguinte maneira: dois avaliadores independentes leram títulos e resumos, tendo como referência os critérios de inclusão estabelecidos e deliberaram segundo três respostas: sim, não e talvez. Quando o artigo obteve apenas respostas "sim", ou uma resposta "sim" ou "talvez" dos dois avaliadores, a publicação foi incluída. Quando houve a presença de respostas "não" pelos dois avaliadores, o artigo foi excluído.

Todos os resultados dos dois avaliadores foram comparados e, nos casos em que houve divergência quanto à inclusão ou exclusão do artigo, foi realizada uma reunião de consenso com um terceiro avaliador que leu e avaliou o título e o resumo. Vale destacar que os avaliadores do artigo eram estudantes de graduação em Fonoaudiologia e o terceiro avaliador era fonoaudiólogo, para garantir o alinhamento conceitual quanto à temática estudada. Na segunda etapa, após a reunião de consenso, os artigos foram lidos na íntegra em busca da resposta à pergunta norteadora para seleção final, consistindo na segunda matriz de evidência.

Na terceira etapa, foi realizada a análise detalhada dos artigos selecionados. Sendo utilizado o protocolo de análise STROBE (*Strengthening the Reporting of Observational studies in Epidemiology*) (Malta et al., 2010). para compor um banco de dados no *software* Microsoft Office - Excel®, incluindo os dados de identificação do estudo, introdução, metodologia, resultados principais, discussão e conclusões.

Resultados

Como resultado inicial da busca, foram identificadas 316 referências nas bases de dados pesquisadas, sendo selecionados 15 artigos publicados no portal da PubMed, 204 artigos na base de dados LILAC e 97 na SciELO. Desses estudos, nove foram excluídos por estarem replicados, indexados simultaneamente em base de dados distintas ou por apresentarem menor nível de evidência científica. Foram incluídos 17 artigos da base LILACS, seis da SciELO e nenhum artigo do portal PubMed. Já na segunda matriz de evidência, após a leitura do texto na íntegra, houve exclusão de 16 artigos, restando sete produções científicas para análise detalhada, consideradas essenciais para o objetivo deste estudo. O fluxograma apresentado na Figura 1 demonstra o processo de seleção dos estudos para esta revisão.

A partir dos estudos selecionados foi elaborado o Quadro 1, contendo informações sobre os autores, ano, objetivo, tipo de estudo, quantitativo de participantes, faixa etária e instrumentos de avaliação. O quadro foi elaborado para ilustrar o conhecimento sobre as principais características dos estudos encontrados.

No Quadro 2 é possível identificar as habilidades de percepção visual estudadas, os principais resultados encontrados, informações sobre os participantes se eles apresentaram dificuldades em leitura e escrita ou transtornos de aprendizagem, a relação com a leitura e escrita e as principais limitações dos estudos.

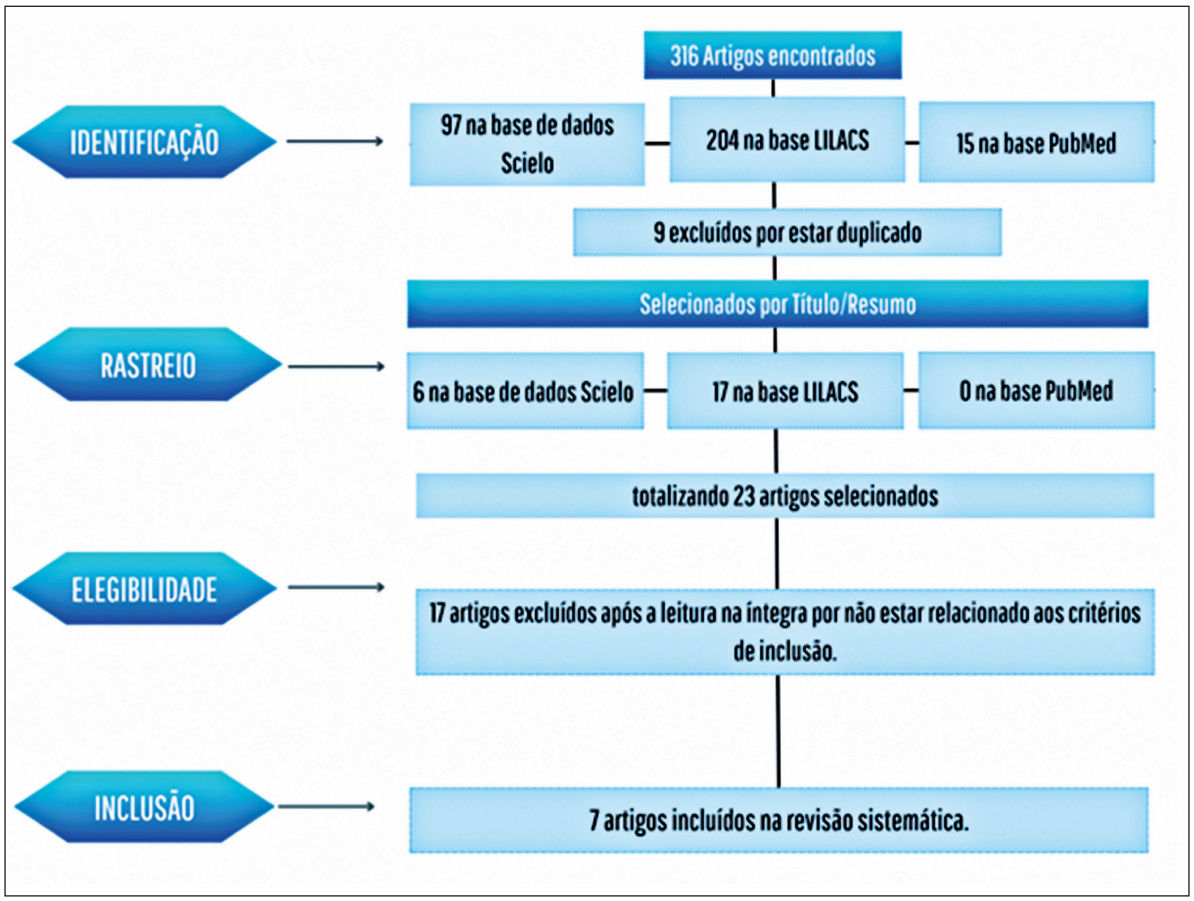
Discussão

O desenvolvimento das habilidades de percepção visual acontece de forma gradual e acelerada, o que ressalta a importância de estimular precocemente essas habilidades para sua aquisição durante a primeira infância. Entretanto, somente por volta da pré-adolescência chegam a um alto nível de desenvolvimento (Souza & Capellini, 2011; Tsai et al., 2008).

As habilidades viso-motoras correspondem a coordenação entre os estímulos visuais e a ação corporal (Paixão et al., 2017). A função

Figura 1

Fluxograma do processo de seleção dos estudos



Quadro 1

Caracterização dos estudos selecionados nesta revisão

Autor e ano	Objetivo	Tipo de estudo	Faixa etária	Amostra (n)	Habilidades de percepção visual	Instrumentos de avaliação
Jardini et al. (2015)	Apresentar o PLIN nas fases de elaboração e construção das tabelas do protocolo, para investigar e comparar as habilidades neurolinguísticas de indivíduos sintomáticos e assintomáticos para distúrbios da aprendizagem em leitura e escrita, para futura validação.	Estudo caso-controle	5 a12 anos	40	Memória visual, percepção visuo-espacial	Protocolo Lince de Investigação Neurolinguística (PLIN)

continua...

...Continuação

Quadro 1

Caracterização dos estudos selecionados nesta revisão

Autor e ano	Objetivo	Tipo de estudo	Faixa etária	Amostra (n)	Habilidades de percepção visual	Instrumentos de avaliação
Côrrea et al. (2018)	Examinar competências iniciais em crianças em processo de alfabetização e se há correlação positiva com o nível de escrita que apresentam	Estudo observacional	6 anos	70	Codificação e decodificação, figura-fundo, constância de forma e memória visual, percepção visuo-espacial	Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a Leitura e a Escrita - (BACLE)
Guimarães e Mousinho (2021)	Verificar as habilidades subjacentes de leitura em dois grupos clínicos, dislexia do desenvolvimento (DD) e transtorno do desenvolvimento da linguagem (TDL).	Estudo comparativo e retrospectivo	6 a12 anos	76	Codificação e decodificação, memória visual, figura-fundo, percepção visuo-espacial	Protocolo de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura- (PROHMELE)
Minervino e Dias (2017)	Construir os dados normativos das habilidades em consciência fonológica e memória visual do Teste de Habilidades Preditoras da Leitura (THPL)	Estudo Normativo	4-8 anos	404	Memória visual, codificação e decodificação.	Teste de Habilidades Preditoras da Leitura- (THPL)
Mecca et al. (2016)	Verificar a relação entre habilidades cognitivas de processamento visual e inteligência fluida, avaliadas pela Leiter-R, e desempenho em aritmética de estudantes do Ensino Fundamental I	Estudo correlacional	7 a 8 anos	51	Codificação e decodificação, memória sequencial e percepção visuo-espacial	Bateria de Visualização e Raciocínio da Leiter-R
Damasceno et al. (2021)	Elaborar e investigar o efeito de um programa de estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas preditoras da decodificação leitora, orientado para a melhora das habilidades subjacentes à leitura	Estudo prospectivo	6 a 9 anos	143	Codificação e decodificação e percepção visuo-espacial.	Teste CONFIAS e tarefas de leitura oral, discriminação auditiva por figuras e nomeação rápida de objetos
Santos et al. (2019)	Verificar quais componentes das funções executivas mais se associam à consciência fonológica e como é a magnitude dessa relação	Estudo correlacional	4 a 6 anos	152	Memória visual, codificação e decodificação.	Escala de Maturidade Mental Colúmbia (CMMS), Teste de Habilidades Preditoras da Leitura (THPL), Teste de Trilhas para Pré-escolares (TT-P) e a Tarefa Stroop Dia e Noite.

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 2

Habilidades de Percepção Visual e seus impactos no processo de Leitura e Escrita

Autor e ano	Público-alvo	Principais resultados	Relação com leitura e escrita
Jardini et al. (2015)	Grupo de crianças sem dificuldades e grupo com dificuldade de aprendizagem	O estudo compara e afirma que as crianças com dificuldades de aprendizagem possuem dificuldade nas habilidades de consciência fonológica. Isso acaba impactando nas habilidades de memória visual e percepção visuo-espacial.	O grupo com dificuldades de aprendizagem enfrentou barreiras que podem tornar o futuro aprendizado da leitura e escrita mais lento e laborioso.
Côrrea et al. (2018)	Grupo de crianças sem dificuldades e grupo com dificuldade de aprendizagem	As crianças com dificuldades de aprendizagem apresentaram desafios em áreas essenciais para a leitura e escrita impactando a progressão nos níveis de escrita. Já as sem dificuldades demonstraram níveis satisfatórios nas habilidades avaliadas, associado ao nível de escrita alfabético e/ou silábico-alfabético.	O grupo com dificuldades de aprendizagem apresentou e percepção limitada dos sons e dificuldade de correlacioná-los com letras e palavras, impactando diretamente a habilidade de decodificar e formar palavras na escrita. Já o grupo sem dificuldades não apresentou déficits nas habilidades estudadas, o que facilita a alfabetização.
Guimarães e Mousinho (2021)	Crianças com dislexia e transtorno do desenvolvimento (TDL)	Todas as crianças apresentaram dificuldades em tarefas de processamento fonológico e na decodificação de palavras.	Os participantes não apresentaram boa velocidade de leitura, o que indica a dificuldade em nomeação rápida e apresentaram dificuldades na decodificação, o que implica impactos na ortografia e estruturação frasal.
Minervino e Dias (2017)	Crianças de escolas públicas e privadas	Foi visto que crianças em séries mais avançadas possuem cognitivamente um maior desenvolvimento da memória visual, codificação e decodificação.	O estudo reforça que as habilidades de consciência fonológica e memória visual são fundamentais para o desenvolvimento de leitura e escrita, sendo enfatizada a importância na Educação Infantil.
Mecca et al. (2016)	Crianças de escolas públicas e privadas	Crianças da rede privada apresentaram bom desempenho nas habilidades cognitivas e de processamento visual. Enquanto as crianças da rede pública mostram dificuldades nas habilidades de codificação e decodificação de palavras e números, memória sequencial e percepção visuo- espacial.	Habilidades de processamento visual e raciocínio rápido, associadas à discriminação visual, reconhecimento de padrões e raciocínio sequencial, podem melhorar não só o desempenho matemático, mas também o desenvolvimento da leitura e da escrita.
Damasceno et al. (2021)	Crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, divididas em Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE)	O grupo que recebeu estimulação foi identificado um aumento significativo nas habilidades de percepção visual, nomeação rápida, codificação de palavras e decodificação. E o grupo sem estimulação não apresentou evolução clínica.	Crianças que são estimuladas precocemente apresentam melhor desempenho na velocidade de leitura, codificação e decodificação de palavras. A estimulação da consciência fonológica favorece um melhor reconhecimento dos códigos gráficos da escrita.
Santos et al. (2019)	Crianças sem dificuldades de aprendizagem	O estudo retrata que a estimulação da memória visual, codificação e decodificação beneficia crianças com dificuldades específicas na consciência fonológica.	A memória de leitura oferta capacidade para a criança ler frases mais longas e manter a fluência leitora. As habilidades estimuladas no estudo manifestam a capacidade de associar sons a símbolos corretos, o que resulta no planejamento da codificação e decodificação de palavras, facilitando o processo de leitura e escrita.

Fonte: elaborado pelos autores

percepto-viso-motora, por sua vez, integra diversas habilidades, incluindo a percepção visual (Brown et al., 2008). Estudos (Wuang & Su, 2009; Fusco et al., 2011) corroboram que essas habilidades, em conjunto, desempenham um papel significativo na aquisição da leitura e da escrita.

O desequilíbrio entre a percepção visual e a habilidade viso-motora afeta não apenas a coordenação entre visão e movimento corporal, mas também compromete habilidades essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita, como o reconhecimento de objetos, formas e orientação espacial (Fusco et al., 2011).

A partir disso, pode-se afirmar que a estimulação das habilidades percepto– viso–motora de forma precoce é de extrema relevância para o desenvolvimento benéfico das competências da leitura e escrita.

Desse modo, vale destacar que apenas três estudos (Jardini et al., 2015; Fusco et al., 2011; Minervino & Dias 2017) investigaram a percepção visual na Educação Infantil. Com isso, verifica-se que há uma escassez de pesquisas que avaliem, especificamente, essas habilidades neste nível de ensino. Essa limitação na produção científica pode indicar a necessidade de mais investigações que explorem como as habilidades visuais influenciam o processo de aprendizagem nessa fase fundamental da educação.

Sabe-se que na pré-escola é um momento crucial no processo de aquisição da linguagem oral, escrita e desenvolvimento global da criança (Back et al., 2020). Durante a primeira infância, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos infantil é essencial para que a criança possa absorver todo o conhecimento que lhe é dado na fase pré-escolar, corroborando no resultado positivo da aprendizagem nas séries conseguintes (Cavalcante et al., 2020).

Atualmente, existe uma preocupação com o desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, havendo maiores investimentos em políticas educacionais, como por exemplo, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, que representa um marco nas ações governamentais voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil. Embora a alfabetização formal seja prevista para ocorrer no Ensino Fundamental, a PNA reconhece a importância da Educação Infantil como etapa fundamental para o desenvolvimento das habilidades prévias à alfabetização (Brasil, 2019).

A PNA enfatiza a necessidade de fortalecer as práticas pedagógicas na Educação Infantil que estimulem o letramento emergente de forma lúdica e significativa. Ao valorizar essa etapa, a política contribui para a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, promovendo uma transição mais eficaz e garantindo o direito das crianças ao pleno desenvolvimento de suas competências linguísticas desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2019).

O Plano Nacional de Educação (PNE) também priorizou a Educação Infantil. O PNE é um instrumento fundamental para o planejamento e a implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, com vigência de dez anos (2014–2024). Entre seus principais objetivos está a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Básica (Brasil, 2014).

O PNE estabelece o compromisso de universalizar a educação para crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) e ampliar a oferta de creches para atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até 2024. O plano reconhece a Educação Infantil como etapa essencial para o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, e reforça a necessidade de garantir equidade no acesso e qualidade educacional (Brasil, 2014).

Apesar dos avanços normativos promovidos pelas políticas e pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil enfrenta diversas dificuldades para o cumprimento das metas e ações voltadas à Educação Infantil. Dentre os principais desafios destacam-se: a limitação de recursos financeiros e técnicos acentua as desigualdades regionais e compromete a equidade no acesso; infraestrutura precária das escolas; falta de investimento na formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil; ausência de articulação entre os diferentes níveis

educacionais; ausência de equipes multiprofissionais nas escolas; dentre outros (Faria & de Oliveira Teixeira, 2023).

A atuação das equipes multiprofissionais nas escolas, em especial do fonoaudiólogo educacional, auxilia na construção de ambientes escolares inclusivos e integrados, facilitando o processo de aprendizagem escolar. Assim, a presença do fonoaudiólogo educacional favorece a identificação precoce de problemas na linguagem oral e escrita, e aprendizagem. Ao trabalhar em parceria com professores, coordenadores e demais profissionais da escola, esse especialista promove uma educação mais inclusiva, atenta às necessidades específicas de cada aluno (Mendonça & Lemos, 2011).

Outro aspecto relevante, identificado na análise dos estudos, é a inexistência de consenso em relação a um protocolo específico para a avaliação das habilidades de percepção visual. A variedade de abordagens adotadas evidencia a ausência de padronização tanto no âmbito da pesquisa quanto na prática profissional. Ademais, observa-se uma escassez de instrumentos validados que possam ser aplicados de forma consistente, inclusive na clínica, o que reforça a necessidade de desenvolver protocolos mais estruturados, confiáveis e alinhados às demandas avaliativas da área.

Essa diversidade de procedimentos evidencia a ausência de um padrão entre os pesquisadores, o que compromete a confiabilidade dos resultados e influencia diretamente a interpretação dos dados, como demonstram as análises de diversos autores (Jardini et al., 2015; Fusco et al., 2011; Minervino & Dias 2017; Brasil, 2019; Côrrea et al., 2018; Guimarães & Mousinho 2021). Dessa forma, observa-se uma necessidade científica de estudos que visem consolidar avaliações eficazes para a identificação das habilidades visuais, tanto em contextos clínicos quanto educacionais.

Segundo o estudo de Santos et al. (2019), há uma correlação entre percepção visual, podendo-se destacar a habilidade de decodificação, que é relevante para a associação de letras e sons, o que permite ao individuo uma leitura mais rápida e precisa. O déficit na decodificação de palavras pode estar relacionada a diversos tipos de transtorno de leitura e escrita, como por exemplo a dislexia.

Dessa maneira, um outro autor (Alves et al., 2015) destaca que instrumentos avaliativos podem auxiliam na identificação da dislexia, deixando claro que as habilidades de percepção visual têm um papel crucial nesse processo. A avaliação dessas habilidades contribui de forma significativa na detecção precoce da dislexia e para uma classificação mais precisa dos diferentes tipos de dificuldade.

Dentre as variedades de tipos de dislexia, a visual está diretamente relacionada às alterações das habilidades viso-motoras durante o período de alfabetização (Machado & Capellini, 2014). Crianças com transtornos como dislexia apresentam dificuldades persistentes e conhecimentos no aprendizado de habilidades acadêmicas essenciais, como leitura, escrita e/ou matemática, prejudicando-os diretamente no aprendizado, demonstrando uma baixa velocidade de leitura, dedução de palavras e dificuldades em soletração (Cipriano & Souza, 2022).

Dessa maneira, o diagnóstico tardio pode levar a inúmeras consequências no desenvolvimento cognitivo-linguísticos dos aprendizes, principalmente no baixo rendimento escolar (Guimarães & Mousinho, 2021) O que reforça os estudos supracitados, que trazem como finalidade a importância de estimular antecipadamente as habilidades cognitivas, linguísticas e a percepção visual ainda na infância.

Para demonstrar a importâncias das habilidades mencionadas, um estudo (Damasceno et al., 2022) teve como objetivo elaborar e investigar o efeito de um programa de estimulação de habilidades cognitivo-linguísticas preditoras da decodificação leitora. Participaram 124 crianças de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública de São Paulo. Os resultados mostraram as crianças que receberam a intervenção cognitivo-linguística apresentaram melhorias em acurácia, fluência e velocidade de leitura, além de um desenvolvimento mais avançado no reconhecimento de palavras, na percepção dos códigos gráficos, bem como na consciência fonológica.

Em um outro estudo (Jardini et al., 2015), foram analisadas as respostas de crianças com e sem

dificuldades em leitura e escrita em habilidades de consciência fonológica, decodificação e funções visuoespaciais. As crianças sem dificuldades mostraram níveis satisfatórios em áreas como maturidade perceptiva, esquema corporal, orientação espaço-temporal, desenvolvimento motor e linguagem, associando-se a níveis mais avançados de escrita (alfabético ou silábico-alfabético).

Essas crianças demonstraram habilidades visuais bem desenvolvidas, facilitando a identificação e discriminação das formas das letras e palavras, o que contribuiu para uma leitura fluente e uma escrita organizada, além de uma orientação visuoespacial adequada, essencial para seguir a direção correta da leitura e garantir precisão na escrita.

Em contrapartida, as crianças com dificuldades apresentaram déficits na discriminação visual, com dificuldades para distinguir formas semelhantes (como as letras "b" e "d" ou "p" e "q"), prejudicando a leitura e compreensão. Essas crianças também tiveram problemas de orientação espacial, dificultando a organização das letras e palavras no papel e afetando a legibilidade e a fluência na leitura e escrita.

Dessarte, esse estudo destaca que habilidades visuais bem desenvolvidas são fundamentais para o progresso natural na alfabetização, enquanto crianças que apresentam dificuldades visuais necessitam de intervenções específicas para estimuluar essas competências e prevenir prejuízos no aprendizado de leitura e escrita.

Assim, para que haja uma relação efetiva entre linguagem oral e escrita, é fundamental o domínio do código alfabético, o qual exige a compreensão de que a escrita representa unidades da linguagem oral — especificamente, os fonemas (Brasil, 2019). Nesse contexto, o processamento visual desempenha um papel crucial na aquisição da leitura, pois envolve a preservação da ordem espacial necessária para identificar os traços invariantes das letras, formar palavras e realizar comparações com imagens previamente armazenadas na memória, compondo o chamado vocabulário visual (Silva et al., 2015).

Como já visto, prejuízos em habilidades de percepção visual podem impactar a aprendizagem escolar, sendo fundamental a participação do fonoaudiólogo educacional para lidar com essa temática. Esse profissional, ao integrar-se ao contexto educacional, pode elaborar, em conjunto com o docente, atividades preventivas e de estimulação que promovam o desenvolvimento das habilidades visuais e cognitivo-linguisticas, essenciais para o processo de aprendizagem da leitura e escrita (Back et al., 2020; Cavalcante et al., 2020).

Ao trazer à tona debates sobre a interface entre linguagem, cognição e percepção visual, abre-se espaço para a valorização do trabalho fonoaudiológico dentro das instituições de ensino. Essas discussões contribuem para ampliar a compreensão sobre a função educativa do fonoaudiólogo, reforçando que sua atuação não se restringe ao modelo clínico-reabilitador, mas se estende à construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, acolhedores e eficazes.

Considerações

A presente pesquisa revelou que as habilidades visuais desempenham um papel fundamental no processo de aquisição da leitura e da escrita, sendo unânime entre os estudos analisados a ênfase na importância das competências de codificação e decodificação. No entanto, identificou-se uma escassez de instrumentos específicos e padronizados para avaliar essas habilidades. Os estudos revisados utilizaram protocolos diversos que abordam, de forma parcial, aspectos das habilidades visuais, evidenciando a ausência de métodos uniformes de avaliação. Essa falta de padronização compromete a comparabilidade dos resultados e limita o aprofundamento das investigações na área.

Dessa forma, constatou-se uma lacuna significativa na literatura relacionada à percepção visual em contextos escolares. Embora a importância dessas habilidades para o sucesso acadêmico seja amplamente reconhecida, ainda é necessária a ampliação de investimentos em pesquisas que explorem mais profundamente o tema. Faz-se urgente o desenvolvimento de protocolos de avaliação validados, que permitam investigar e estimular a percepção visual de forma sistemática, com o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas e intervenções mais eficazes no ambiente educacional.

Referências

Alves, R. J., Lima, R. F., Salgado, C. A., Carvalho, M. C., & Ciasca, S. M. (2015). Teste para identificação de sinais de dislexia: Processo de construção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *32*(3), 383-393. https://doi.org/10.1590/0103-166x2015000300004

Amato, C. A., Rossi, A. C., Silva, A. R., Silva, M. G., & Martins, V. F. (2021). Identificação precoce de déficits de linguagem: A construção de uma ferramenta digital. *Revista Ibero-Americana de Sistemas e Tecnologias de Informação*, *E39*, 627-642. https://www.proquest.com/docview/2483102703?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true

Aurich, M. M., Peixoto, C. B., Amorim, L. D. S., & Lopes-Silva, J. B. (2023). Subtipos de dislexia do desenvolvimento descritos no Português Brasileiro: Uma revisão integrativa. *Psico-USF*, *28*(4), 711-726.

Back, A. B., Blasi, H. F., Haas, P., & Paiva, K. M. (2020). Atuação fonoaudiológica na pré-escola: Uma ação de promoção à saúde da criança. *Distúrbios da Comunicação*, *31*(4), 664-671. https://doi.org/10.23925/2176-2724.2019v31i4p664-671

Borba, E. Z. (2014). *Imersão visual e corporal: Paradigmas da percepção em simuladores*. Edunisc. https://www.researchgate.net/publication/307513144

Brasil. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. (2019). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação/ SEALF.

Brown, T., Rodger, S., & Davis, A. (2008). Factor structure of the four motor-free scales of the Developmental Test of Visual Perception, 2nd edition (DTVP-2). *American Journal of Occupational Therapy*, *62*(5), 502-513. https://doi.org/10.5014/ajot.62.5.502

Cavalcante, M. V., Lúcio, I. M., Vieira, A. C., Bittencourt, I. G., Vieira, D. S., Barbosa, L. C., Caldas, M. A., & Davino, C. M. (2020). Estimulação cognitiva e aprendizagem infantil: Revisão de literatura. *Brazilian Journal of Development*, *6*(6), 41981-41990. https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-655

Cipriano, M. M., & Souza, F. V. (2022). *A relação existente entre a dislexia e as dificuldades de aprendizagem*. *CONEDU*, 2, 123-145. https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT10/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID935_TB5034_20112023020244.pdf

Côrrea, K. C., Machado, M. A., & Hage, S. R. (2018). Competências iniciais para o processo de alfabetização. *CoDAS*, *30*(1), e20170039. https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182017039

Damasceno, E. S., Sacaloski, M., Costa, M. D., Kida, A. D., & Ávila, C. R. (2022). Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura. *Audiology Communication Research*, *27*, e2549. https://doi.org/10.1590/2317-6431-2021-2549

Faria, H. A., & de Oliveira Teixeira, L. (2023). Educação Infantil no Brasil: Superando desafios e alcançando avanços. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, *9*(5), 3674-3684.

Fusco, N., Okuda, P. M. M., & Capellini, S. A. (2011). Avaliação e intervenção com a habilidade visomotora em escolares com dislexia e distúrbio de aprendizagem. In S. A. Capellini, C. Silva, & F. H. Pinheiro (Orgs.), *Tópicos em transtornos de aprendizagem* (pp. 79-89). Pulso Editorial.

Garcia, A. C., Vilhena, D. D., Guimarães, M. R., Pinheiro, Â. M., & Momensohn-Santos, T. M. (2019). Association between auditory temporal and visual processing in reading skill. *Revista CEFAC*, *21*(5), e6119. https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192156119

Guimarães, S. B., & Mousinho, R. (2021). Dislexia e transtorno do desenvolvimento da linguagem: Diferenças cognitivo-linguísticas na leitura. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *23*(3), 1-18. https://doi.org/ 10.5935/1980-6906/eptphd11551

Jardini, R. S., Ruiz, L. S., Ramalho, W., & Paula, A. V. (2015). Protocolo lince de investigação neurolinguística (PLIN): Instrumento lúdico para conhecer habilidades de leitura e escrita. *Revista Psicopedagogia*, *32*(97), 49-60. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862015000100006&script=sci_arttext

León, C. B., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: Preliminary normative data. *Revista CEFAC*, *21*(2), e7418. https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418

Machado, A. C., & Capellini, S. A. (2014). Aplicação do modelo de tutoria em tarefas de leitura e escrita para crianças com dislexia do desenvolvimento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, *9*(1), 35-48. https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6855

Malta, M., Cardoso, L. O., Bastos, F. I., Magnanini, M. M., & Silva, C. M. (2010). Iniciativa STROBE: Subsídios para a comunicação de estudos observacionais. *Revista de Saúde Pública*, *44*(3), 559-565. https://doi.org/10.1590/s0034-89102010000300021

Mecca, T. P., Dias, N. M., Seabra, A. G., Jana, T. A., & Macedo, E. C. (2016). Relação entre habilidades cognitivas de processamento visual e inteligência fluida com o desempenho em aritmética. *Psico*, *47*(1), 35-45. https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.1.18924

Mendonça, J. E., & Lemos, S. M. A. (2011). Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. *Revista CEFAC*, *13*(6), 1017-1030.

Minervino, C. A., & Dias, É. B. (2017). Teste de habilidades preditoras da leitura: Normas de habilidade para crianças. *Revista Avaliação Psicológica*, *16*(4), 415-425. https://doi.org/10.15689/ap.2017.1604.12779

Paixão, A. F., Zafani, M. D., Luciana, S. A. C., & Baleotti, R. (2017). Estudo das habilidades de integração viso-motora em uma criança com paralisia cerebral diparética antes e após programa de intervenção interdisciplinar. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, *17*(1), 137-144.

Pereira, A. L., & Bachion, M. M. (2006). Atualidades em revisão sistemática de literatura, critérios de força e grau de recomendação de evidência. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, *27*(4), 491-498.

Rosa, M. E., & Cavalcanti, A. S. (2022). A percepção visual das pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas implicações: Uma abordagem a partir da Gestalt. *Research, Society and Development*, *11*(11), e56111133416. https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33416

Santos, I. M. S., Roazzi, A., & Araujo Melo, M. R. (2019). Consciência fonológica e funções executivas: É possível estabelecer relações? *Ciência & Cognição*, *24*(1), 75-92. http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1516

Silva, J. B. L., Moura, R. J., Wood, G., & Haase, V. G. (2015). Processamento fonológico e desempenho em aritmética: Uma revisão da relevância para as dificuldades de aprendizagem. *Temas em Psicologia*, *23*(1), 157-173. https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751490012.pdf

Souza, A. V., & Capellini, S. A. (2011). Percepção visual de escolares com distúrbios de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, *28*(87), 256-261. https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/156/percepcao-visual-de-escolares-com-disturbios-de-aprendizagem

Tsai, C. L., Wilson, P. H., & Wu, S. K. (2008). Role of visual-perceptual skills (non-motor) in children with developmental coordination disorder. *Human Movement Science*, *27*(4), 649-664.

Wuang, Y. P., & Su, C. Y. (2009). Reliability and responsiveness of the Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*, *30*(5), 847-855.

Correspondência
Gisele de Lima
Centro Universitário São Miguel
Rua Barão de São Borja, 427 – Boa Vista – Recife, PE, Brasil – CEP 50050-200,
E-mail: fga.giselelima@outlook.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

ARTIGO DE REVISÃO

Artigo recebido: 8/11/2025
Aprovado: 12/5/2026

Psicopedagogia, alfabetização e letramento infantil: Entre letras e sentidos

Psychopedagogy, literacy acquisition, and childhood literacy practices: Between letters and meanings

Carlos José de Melo Moreira[1]; Verônica Lima Carneiro Moreira[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260042

Resumo

A alfabetização e o letramento infantil permanecem como desafios centrais da educação brasileira, especialmente diante das desigualdades sociais, das lacunas na formação docente e das condições precárias de muitas escolas públicas. Milhares de crianças concluem os primeiros anos do Ensino Fundamental sem compreender plenamente o funcionamento do sistema de escrita alfabética ou sem desenvolver práticas de leitura significativas. Nesse cenário, a Psicopedagogia assume papel essencial ao compreender a aprendizagem como processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais. Com base em autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro e Teberosky, a reflexão desenvolvida articula fundamentos teóricos e práticas educativas, evidenciando que a mediação psicopedagógica contribui para prevenir e superar dificuldades, respeitando os ritmos e hipóteses de cada criança. Além disso, são discutidos os impactos das políticas públicas, das condições de trabalho docente e do uso das tecnologias digitais nos processos de alfabetização e letramento. A análise demonstra que a Psicopedagogia amplia o olhar sobre o aprender, integrando razão, emoção e interação social, e reafirma sua função social na construção de práticas inclusivas e emancipadoras. Conclui-se que sua contribuição vai além da superação de dificuldades específicas, alcançando a formação integral da criança e a democratização do acesso à leitura e à escrita como instrumentos de cidadania e transformação social.

Unitermos: Leitura e Escrita. Aprendizagem Significativa. Mediação Pedagógica. Desenvolvimento Cognitivo. Inclusão Educacional.

Summary

Literacy acquisition and childhood literacy practices remain central challenges in Brazilian education, especially in the face of social inequalities, gaps in teacher training, and the precarious conditions of many public schools. Thousands of children complete the first years of elementary school without fully understanding the functioning of the alphabetic writing system or without developing meaningful reading practices. In this context, Psychopedagogy plays an essential role by understanding learning as a dynamic process that involves cognitive, affective, and sociocultural aspects. Based on authors such as Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro, and Teberosky, this reflection articulates theoretical foundations and educational practices, showing that psychopedagogical mediation helps to prevent and overcome learning difficulties while respecting each child's pace and hypotheses. Furthermore, the impacts of public policies, teachers' working conditions, and the use of digital technologies on literacy acquisition and literacy practices are discussed. The analysis demonstrates that Psychopedagogy broadens the understanding of learning by integrating reason, emotion, and social interaction, reaffirming its social function in building inclusive and emancipatory educational practices. It is concluded that its contribution goes beyond overcoming specific difficulties, reaching the integral development of the child and the democratization of access to reading and writing as instruments of citizenship and social transformation.

Keywords: Reading and Writing. Meaningful Learning. Pedagogical Mediation. Cognitive Development. Educational Inclusion.

Trabalho realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Carlos José de Melo Moreira – Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação; Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil.
2. Verônica Lima Carneiro Moreira – Pós-Doutora, Doutora e Mestra em Educação; Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, MA, Brasil.

Introdução

Diante das persistentes desigualdades sociais, das lacunas na formação docente e das condições precárias de muitas escolas públicas, a alfabetização e o letramento infantil configuram-se como desafios centrais para a educação brasileira. Em 2023, apenas cerca de 56% das crianças foram consideradas alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo dados do Ministério da Educação (Brasil, 2024). A alfabetização e o letramento constituem processos fundamentais na formação educacional e social das crianças, funcionando como alicerces para a aprendizagem formal e para a construção do conhecimento. Mais do que a simples aquisição de competências técnicas relacionadas à leitura e à escrita, ambos implicam a inserção do sujeito em práticas sociais mediadas pela linguagem, possibilitando a ampliação da autonomia intelectual e a participação ativa na vida em sociedade (Soares, 2003). Assim, aprender a ler e a escrever não se reduz a um domínio mecânico de códigos, mas significa apropriar-se de instrumentos culturais que abrem caminhos para a cidadania e para a construção de sentidos sobre o mundo.

Entretanto, a realidade educacional brasileira revela um cenário desafiador. Embora nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2023, tenham participado cerca de 8,4 milhões de alunos em mais de 190 mil escolas (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação [Undime], 2024), ainda se constatam índices preocupantes de estudantes que, ao final dos anos iniciais, não consolidaram plenamente as habilidades básicas de leitura e de escrita. Essa situação não decorre apenas de dificuldades individuais dos alunos, mas também resulta de fatores contextuais, emocionais, socioeconômicos e culturais que atravessam o cotidiano escolar. É nesse ponto que a Psicopedagogia assume relevância: ao oferecer uma leitura interdisciplinar dos processos de aprendizagem, possibilita compreender tais dificuldades em sua complexidade e propor caminhos de intervenção mais adequados.

A Psicopedagogia surge como campo interdisciplinar que integra saberes da Pedagogia, da Psicologia, da Neurociência, da Linguística e de outras áreas do conhecimento. Essa integração permite uma visão mais ampla do fenômeno da aprendizagem e, especialmente, das dificuldades que emergem no percurso escolar. Conforme Bossa (2007), a atuação psicopedagógica não se limita à correção de problemas já instalados, mas inclui também ações preventivas, colaborando com professores, famílias e gestores na construção de ambientes mais inclusivos, acolhedores e estimulantes. Na Educação Infantil, etapa em que a criança estabelece seus primeiros contatos sistemáticos com a leitura e a escrita, essa colaboração torna-se ainda mais decisiva.

Nesse contexto, a diferenciação entre alfabetização e letramento deve ser destacada. A alfabetização, em sentido estrito, refere-se ao domínio do sistema de escrita alfabética, ao passo que o letramento diz respeito à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2003). Ferreiro e Teberosky (1999), ao investigarem a psicogênese da língua escrita, mostraram que a criança não é um receptor passivo do conhecimento, mas elabora hipóteses próprias sobre o funcionamento da escrita. Esse entendimento rompeu com visões tradicionais de ensino e abriu caminho para práticas que valorizam a construção ativa do saber. Nesse contexto, a Psicopedagogia contribui ao reconhecer a singularidade de cada sujeito, mediando processos que respeitam ritmos individuais e valorizam os erros como parte constitutiva da aprendizagem.

Vygotsky (1998) enriquece esse debate ao enfatizar o caráter social e cultural da aprendizagem. Sua concepção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que a criança pode avançar além de seu nível atual de desenvolvimento quando apoiada por interações mediadas, seja por professores, seja por pares. Isso reforça a importância de uma prática psicopedagógica que valorize o diálogo, a cooperação e o papel da linguagem como instrumento mediador. Wallon (2007), por sua vez, amplia o entendimento ao demonstrar que cognição, emoção e motricidade são dimensões indissociáveis no processo de aprendizagem. Assim, um olhar psicopedagógico para a alfabetização não pode desconsiderar o papel das emoções, das motivações e das interações sociais.

Diante dessas perspectivas, esta pesquisa foi norteada pela seguinte questão: qual é o papel da Psicopedagogia no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil e de que modo suas contribuições podem favorecer práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes?

O objetivo geral foi analisar, em perspectiva teórica e reflexiva, as contribuições da Psicopedagogia no processo de alfabetização e letramento infantil. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) investigar a relação entre práticas psicopedagógicas e o desenvolvimento da leitura e da escrita; (b) identificar estratégias psicopedagógicas aplicáveis à educação infantil; e (c) discutir os potenciais da integração entre Psicopedagogia e Pedagogia na superação das dificuldades de aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social da alfabetização e do letramento, que, quando não plenamente consolidados, repercutem em todo o percurso escolar e na vida cidadã. Também se justifica pela necessidade de aprofundar a reflexão acadêmica sobre a Psicopedagogia, área ainda em expansão no Brasil, mas essencial para a compreensão das dificuldades de aprendizagem e o fortalecimento das práticas escolares.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa teórica e reflexiva, fundamentada em revisão bibliográfica de autores clássicos e contemporâneos da Psicopedagogia, da alfabetização e do letramento. Adotou-se como recurso metodológico a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), empregada na organização, categorização e interpretação das contribuições teóricas selecionadas em torno dos principais eixos temáticos do estudo.

A organização do artigo reflete essa proposta investigativa: após esta introdução, a segunda seção apresenta os fundamentos teóricos e conceituais da alfabetização e do letramento; a terceira discute as práticas psicopedagógicas diante dos desafios contemporâneos da alfabetização; a quarta analisa as contribuições da Psicopedagogia para a alfabetização e o letramento infantil; e, por fim, as considerações finais retomam os principais pontos discutidos e indicam perspectivas futuras para a atuação psicopedagógica.

Assim, o estudo busca oferecer uma contribuição teórica consistente ao debate sobre alfabetização, letramento e Psicopedagogia. Ao enfatizar a aprendizagem como fenômeno complexo e multifacetado, demonstra que a integração entre Psicopedagogia e práticas pedagógicas pode não apenas favorecer o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também ampliar a formação crítica e cidadã das crianças, garantindo-lhes o acesso significativo ao universo da linguagem e da cultura.

Psicopedagogia, alfabetização e letramento: fundamentos teóricos e conceituais

A discussão sobre alfabetização e letramento ocupa lugar central nos debates educacionais contemporâneos, sobretudo, em sociedades como a brasileira, marcadas por desigualdades sociais persistentes e por desafios estruturais no acesso à educação de qualidade. A alfabetização permanece como um dos maiores obstáculos da escola pública, seja em razão da defasagem idade-série, da evasão precoce ou da permanência de estudantes que não conseguem consolidar habilidades básicas de leitura e escrita. Nessa perspectiva, o problema da alfabetização e do letramento não pode ser reduzido a um aspecto técnico de decodificação de símbolos linguísticos; ele se insere em um horizonte mais amplo de desenvolvimento humano, exercício da cidadania e inserção social. É nesse cenário que a Psicopedagogia se apresenta como área de conhecimento e prática que busca compreender as dificuldades de aprendizagem e intervir de forma a potencializar os processos educativos, atuando tanto na prevenção quanto na remediação.

A concepção de alfabetização foi historicamente reduzida à mera aquisição da habilidade de decodificar símbolos gráficos, isto é, à capacidade de ler e escrever palavras. Essa visão limitada refletia uma tradição escolar que, por muito tempo, associou aprender a ler e escrever ao simples treino de habilidades mecânicas, como soletração, cópia e repetição. Entretanto, estudos posteriores ampliaram essa concepção, mostrando que alfabetizar significa introduzir a criança em práticas significativas de linguagem escrita, que vão além

da decifração de códigos. Ferreiro e Teberosky (1999), em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, evidenciaram que a criança não é um sujeito passivo diante do processo de alfabetização. Ao contrário, ela formula hipóteses, constrói significados e estabelece relações cognitivas com a linguagem, reelaborando-a a partir de suas experiências. Essa mudança representou um marco na educação, ao deslocar o foco de um ensino centrado exclusivamente no professor para uma perspectiva que reconhece a criança como protagonista ativa da aprendizagem.

Esse deslocamento ganha maior densidade quando articulado à contribuição da psicogênese piagetiana. Piaget (1971, 1976) mostrou que o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios sucessivos, nos quais a criança constrói progressivamente estruturas mentais mais complexas. Embora Piaget não tenha abordado diretamente a alfabetização, sua teoria é fundamental para compreender como a criança passa da manipulação concreta dos objetos à elaboração de noções abstratas que permitem operar com a linguagem escrita. A Psicopedagogia, ao dialogar com Piaget, compreende que não basta transmitir conteúdos de forma linear: é preciso respeitar o nível de desenvolvimento da criança, criando situações que estimulem a assimilação e a acomodação, de modo a favorecer aprendizagens significativas.

A noção de letramento, introduzida no Brasil de forma sistematizada por Magda Soares (2003, 2004, 2020), representou outra inflexão crucial. A autora distingue alfabetização de letramento, afirmando que alfabetizar é ensinar o sistema de escrita alfabética, enquanto letrar é inserir o sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Essa distinção é central: uma criança pode dominar o código escrito, mas, se não for exposta a situações reais de uso da linguagem, terá dificuldades em compreender sua função social. Do mesmo modo, alguém pode participar de práticas sociais que envolvem leitura, por exemplo, ao interpretar placas ou manusear aplicativos, mesmo sem ser plenamente alfabetizado. O desafio da escola, portanto, é duplo: garantir a alfabetização técnica e promover o letramento social. Para Soares (2020), uma política educacional eficaz não pode dissociar esses processos, sob pena de produzir sujeitos que leem sem compreender ou que compreendem parcialmente, limitando-se a usos instrumentais da linguagem.

Vygotsky (1998), por sua vez, amplia esse horizonte ao enfatizar a natureza social da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo não é um processo isolado, mas mediado pela interação com o outro e pela cultura. Sua noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) revela que a criança pode realizar tarefas além de seu nível atual de desenvolvimento, desde que tenha a mediação adequada de um adulto ou de colegas mais experientes. Aplicado à alfabetização e ao letramento, isso significa que a aprendizagem não depende apenas do esforço individual, mas da qualidade das interações sociais e pedagógicas. A Psicopedagogia, ao incorporar o referencial vygotskiano, reconhece que o processo de aprender a ler e a escrever é inseparável da inserção em práticas culturais, das trocas dialógicas e do apoio pedagógico oferecido em momentos decisivos do desenvolvimento infantil.

No campo específico da Psicopedagogia, Bossa (2007) reforça que sua atuação não deve ser vista apenas como um recurso de correção, voltado a estudantes com dificuldades já instaladas. Pelo contrário, a Psicopedagogia deve ser entendida como prática preventiva e formativa, capaz de colaborar com professores, gestores e famílias no planejamento de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e estimulantes. Nesse sentido, sua contribuição vai além da intervenção individualizada: ela incide na cultura escolar, promovendo novas formas de compreender o fracasso escolar e enfrentando visões reducionistas que culpabilizam o aluno ou desconsideram fatores institucionais e sociais.

A relação entre alfabetização, letramento e Psicopedagogia precisa ser lida também em chave política. Pesquisas como as de Mortatti (2019) demonstram que a alfabetização no Brasil é historicamente atravessada por disputas de concepção, entre métodos sintéticos e analíticos, por exemplo, e por políticas públicas que nem sempre dialogam com a realidade das escolas. Apesar de iniciativas

como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), os índices de crianças plenamente alfabetizadas nos primeiros anos ainda são preocupantes, como evidenciam avaliações em larga escala, entre elas a Avaliação Nacional da Alfabetização (Brasil, 2013) e o Saeb (Undime, 2024). A Psicopedagogia pode contribuir para tensionar esses dados, mostrando que eles não se reduzem a indicadores técnicos, mas refletem desigualdades estruturais, condições precárias de trabalho docente e ausência de acompanhamento das singularidades de cada aluno.

Outro aspecto fundamental a ser considerado é o papel da família e da comunidade no processo de alfabetização e letramento. A Psicopedagogia sublinha que a aprendizagem não acontece apenas nos espaços formais da escola, mas também em ambientes informais, nos quais circulam práticas de leitura e escrita. O incentivo familiar à leitura, a oferta de materiais diversificados e o acompanhamento das tarefas escolares são fatores que impactam fortemente o desempenho da criança. Desse modo, a atuação psicopedagógica deve incluir orientação às famílias, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade e reconhecendo que a educação é um processo compartilhado.

Também é necessário compreender que alfabetização e letramento não se encerram nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de processos contínuos, que se estendem ao longo de toda a escolaridade e mesmo da vida. Nesse ponto, a Psicopedagogia oferece ferramentas teóricas e metodológicas que auxiliam na formação docente, ampliando o repertório de estratégias para lidar com as dificuldades de aprendizagem e favorecendo práticas pedagógicas que unam a dimensão técnica da alfabetização à dimensão social do letramento. Essa integração é fundamental para evitar a fragmentação do processo educativo, garantindo que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativa, contextualizada e emancipadora.

Assim, a fundamentação teórica evidencia que a Psicopedagogia não se restringe ao atendimento individualizado de crianças com dificuldades, mas se consolida como área de intervenção ampla, comprometida com a qualidade e com a democratização da educação. No campo da alfabetização e do letramento, suas contribuições incluem tanto o diagnóstico precoce de dificuldades quanto a proposição de estratégias que respeitem a singularidade dos sujeitos, integrando escola, família e comunidade em um esforço coletivo de construção do conhecimento. Ao evidenciar a complexidade do aprender, a Psicopedagogia reafirma seu papel transformador, articulando teoria e prática em favor de uma educação mais inclusiva e significativa.

Dessa forma, a análise dos conceitos e fundamentos de alfabetização, letramento e Psicopedagogia permite compreender que tais processos não se esgotam em práticas técnicas, mas estão atravessados por dimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas e culturais. É justamente essa perspectiva ampliada que abre caminho para refletir criticamente sobre a função social da Psicopedagogia e sobre suas possibilidades de intervenção nos contextos escolares. A partir dessa base teórica, torna-se possível avançar para a próxima seção, que examinará mais a fundo os desafios da alfabetização no Brasil e o papel das políticas educacionais na conformação das práticas escolares.

Práticas Psicopedagógicas na alfabetização e no letramento infantil: Entre desafios e possibilidades

O debate sobre alfabetização e letramento no Brasil não pode ser dissociado de uma análise crítica das condições reais em que esses processos se desenvolvem. Embora a legislação educacional assegure o direito das crianças à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os indicadores nacionais demonstram que esse direito não tem sido plenamente garantido. Avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (Brasil, 2013), assim como os dados do Saeb de 2023 (Undime, 2024), revelam que uma parcela expressiva de estudantes conclui os anos iniciais do Ensino Fundamental sem consolidar as competências mínimas de leitura, escrita

e compreensão textual. Essa realidade expõe não apenas a insuficiência das políticas públicas, mas também as contradições de um sistema educacional permeado por desigualdades históricas, sociais e culturais.

No campo das práticas pedagógicas, a Psicopedagogia desponta como área capaz de oferecer contribuições significativas, sobretudo, por compreender a aprendizagem como um fenômeno multifacetado que envolve dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais. A presença do psicopedagogo na escola pode favorecer a identificação de barreiras pouco visíveis, frequentemente naturalizadas, que dificultam o processo de alfabetização e letramento. Ao contrário de abordagens que atribuem o insucesso apenas à criança, a Psicopedagogia desloca a análise para os múltiplos fatores envolvidos, incluindo os institucionais, metodológicos, familiares e comunitários, ampliando a compreensão sobre a complexidade da aprendizagem.

Entretanto, a prática psicopedagógica no Brasil ainda enfrenta limitações. Em muitas escolas, a atuação do psicopedagogo restringe-se ao caráter remediativo, acionado apenas quando as dificuldades já se manifestam de forma evidente. Esse modelo tende a responsabilizar o aluno individualmente, desconsiderando que muitas dificuldades emergem de práticas pedagógicas inadequadas, de currículos pouco contextualizados ou de condições sociais adversas. Bossa (2007) e Weiss (2010) destacam a necessidade de uma Psicopedagogia preventiva, articulada desde o início ao trabalho docente, apoiando professores na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e na elaboração de estratégias diversificadas.

Historicamente, o debate sobre métodos de alfabetização tem polarizado políticas e práticas no Brasil. As disputas entre métodos fônicos, silábicos, globais e construtivistas, frequentemente apresentadas como soluções definitivas, ignoram que nenhum método é universalmente eficaz. A diversidade de trajetórias infantis, de contextos sociais e de experiências prévias com a linguagem exige abordagens flexíveis e híbridas. A Psicopedagogia pode oferecer uma mediação nesse campo, propondo práticas que respeitem os processos singulares de aprendizagem e evitem a imposição de modelos homogêneos e reducionistas.

Outro desafio central diz respeito à formação docente. Muitos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental não recebem, em sua formação inicial, subsídios suficientes para lidar com a complexidade da alfabetização. O ensino da língua escrita, frequentemente, permanece restrito a práticas mecânicas de decodificação, dissociadas das experiências sociais de letramento. A ausência de uma formação interdisciplinar, que articule saberes da Pedagogia, Psicologia, Linguística, Neurociência e Psicopedagogia, limita a capacidade de compreender os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem. Nesse cenário, a interação entre professores e psicopedagogos é estratégica, possibilitando análises mais amplas e práticas pedagógicas fundamentadas.

O contexto socioeconômico das crianças constitui outra variável incontornável. Em comunidades marcadas pela pobreza, insegurança alimentar e acesso restrito a livros e recursos culturais, os desafios da alfabetização e do letramento tornam-se ainda mais agudos. A Psicopedagogia, ao adotar uma perspectiva integral da aprendizagem, pode contribuir para que as práticas pedagógicas dialoguem com os contextos locais, valorizem os saberes comunitários e fortaleçam a relação escola–família–comunidade. Esse olhar amplia a noção de alfabetização, deslocando-a de uma lógica escolar estrita para uma prática social mais ampla, capaz de incluir experiências cotidianas e culturais diversas.

A dimensão ética também precisa ser destacada. A pressão por resultados imediatos, intensificada por avaliações externas e índices comparativos, leva muitas escolas a priorizar atividades centradas na memorização e repetição, em detrimento da construção de sentidos. Esse modelo tende a esvaziar o processo de leitura e escrita de seu caráter reflexivo e crítico, produzindo alunos que, embora decodifiquem palavras, não necessariamente compreendem os textos ou se apropriam da linguagem como instrumento de emancipação. A Psicopedagogia pode questionar essa lógica ao propor práticas

que enfatizem a significação, o prazer da leitura, a produção criativa e a formação de sujeitos críticos e autônomos.

No cenário contemporâneo, os desafios tecnológicos também se impõem. A presença crescente da inteligência artificial (IA), de plataformas digitais e de recursos multimodais coloca novas demandas para a alfabetização e o letramento. As crianças são cada vez mais expostas a múltiplas linguagens, visuais, sonoras e interativas, que reconfiguram a relação com a leitura e a escrita. A Psicopedagogia pode colaborar para que esses recursos não sejam vistos apenas como ameaças ou distrações, mas como possibilidades de ampliar o repertório cultural e linguístico das crianças. Oficinas digitais, jogos educativos e narrativas multimídia, quando bem orientados, podem potencializar a aprendizagem, tornando o processo mais atrativo e conectado ao mundo em que os alunos vivem.

As possibilidades de práticas psicopedagógicas, portanto, são múltiplas. Oficinas de leitura e escrita, jogos linguísticos, dramatizações, contação de histórias e projetos interdisciplinares constituem estratégias que favorecem a motivação e a participação ativa da criança. A valorização do lúdico, característica da Educação Infantil, é essencial para associar a aprendizagem da língua escrita a experiências prazerosas e significativas. A Psicopedagogia, ao apoiar a implementação dessas práticas, reforça a ideia de que alfabetizar e letrar não é apenas ensinar códigos, mas promover inserções culturais e sociais.

Outro ponto que exige atenção crítica é a crescente medicalização das dificuldades de aprendizagem. O aumento de diagnósticos como dislexia e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), muitas vezes aplicados de forma apressada, revela uma tendência de transformar diferenças de ritmo e estilo em patologias. Embora os transtornos de aprendizagem existam e mereçam acompanhamento especializado, a Psicopedagogia desempenha papel fundamental ao distinguir dificuldades pedagógicas de condições clínicas, evitando diagnósticos indevidos e fortalecendo práticas educativas mais inclusivas.

Por fim, a análise das práticas psicopedagógicas na alfabetização e no letramento infantil evidencia que, apesar dos desafios sociais, políticos, éticos e tecnológicos, existem possibilidades significativas de transformação. A Psicopedagogia, ao se afirmar como campo interdisciplinar, contribui para uma escola mais democrática, capaz de acolher a diversidade e promover aprendizagens significativas. Alfabetizar e letrar, nessa perspectiva, não significa apenas transmitir técnicas, mas formar sujeitos capazes de compreender, interpretar e transformar a realidade em que vivem.

Contribuições da Psicopedagogia para a alfabetização e o letramento infantil

A Psicopedagogia, enquanto campo interdisciplinar, consolidou-se a partir da necessidade de compreender a aprendizagem em sua totalidade e de intervir criticamente tanto nas dificuldades individuais quanto nos desafios institucionais que atravessam a escola. No campo da alfabetização e do letramento infantil, essa perspectiva adquire especial relevância, pois se trata de uma etapa decisiva da escolarização, marcada pela articulação entre desenvolvimento cognitivo, inserção social e demandas culturais. A aquisição da leitura e da escrita não se restringe à memorização de códigos ou à repetição mecânica de exercícios, mas constitui um processo de formação do sujeito como ser histórico e social capaz de atribuir sentidos ao mundo por meio da linguagem. Nesse horizonte, insere-se a função social da Psicopedagogia, entendida como a capacidade de integrar dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais da aprendizagem, oferecendo mediações que ampliam e qualificam o trabalho educativo, assegurando que a alfabetização seja vivida como experiência significativa, inclusiva e emancipadora.

Os fundamentos teóricos que sustentam a Psicopedagogia reforçam essa função social ao apontar que a aprendizagem é resultado de múltiplas interações e não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos. Piaget (1971, 1976) demonstrou que o conhecimento se constrói a partir da interação ativa entre sujeito e meio, num processo de equilibração

progressiva em que a criança elabora estruturas cognitivas cada vez mais complexas. Tal perspectiva mostra que o ato de alfabetizar não pode ser pensado como simples imposição de códigos prontos, mas como um processo no qual a criança deve ser estimulada a construir ativamente sua compreensão da linguagem escrita, respeitando seus ritmos e hipóteses.

Vygotsky (1998) acrescenta a dimensão social e cultural ao evidenciar que a aprendizagem se dá pela mediação de outros sujeitos e por instrumentos culturais que antecedem a experiência individual. Sua concepção de zona de desenvolvimento proximal aponta que a criança pode alcançar níveis mais elevados de aprendizagem quando apoiada por pares ou adultos mais experientes, o que reforça a importância da mediação docente e da intervenção psicopedagógica no processo de alfabetização. Wallon (1975) amplia ainda mais essa compreensão ao destacar que cognição, emoção e motricidade são indissociáveis, lembrando que o ingresso da criança no universo da escrita é permeado por sentimentos de motivação, frustração e desejo. Um ambiente de aprendizagem que desconsidere a dimensão afetiva tende a gerar bloqueios duradouros, tornando o processo escolar excludente. A Psicopedagogia, ao articular essas três perspectivas, assume função social ao garantir que a alfabetização seja pensada como processo integral, no qual se unem razão, emoção e interação social.

Nesse mesmo horizonte, as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1999) foram decisivas para a compreensão contemporânea da alfabetização, ao mostrarem que as crianças não são receptoras passivas, mas sujeitos que elaboram hipóteses sucessivas sobre o funcionamento da escrita, passando por etapas que vão do pré-silábico ao alfabético. Essa visão rompe com a concepção de alfabetização como simples treino de correspondência entre letras e sons, evidenciando que o erro não deve ser visto como fracasso, mas como manifestação do pensamento em construção. A Psicopedagogia, inspirada nessa concepção, assume função social ao promover práticas que valorizam as produções infantis, incentivam a reflexão sobre a escrita e constroem ambientes pedagógicos inclusivos, capazes de estimular a curiosidade e a autonomia.

Contudo, é impossível refletir sobre alfabetização no Brasil sem considerar as condições concretas em que as escolas se encontram. Turmas numerosas, infraestrutura insuficiente, desigualdades sociais profundas e políticas públicas frequentemente marcadas por disputas ideológicas comprometem a garantia do direito à aprendizagem. Muitas crianças chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental sem contato significativo com práticas de leitura e escrita em casa, o que aprofunda ainda mais as desigualdades. Nesse cenário, a Psicopedagogia desempenha função social ao atuar como mediadora crítica, ajudando a traduzir as políticas educacionais em práticas pedagógicas contextualizadas e significativas. Programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012) e a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) exemplificam esse desafio. Ambos trouxeram contribuições importantes, mas também refletiram tensões entre abordagens mais técnicas, centradas na consciência fonológica, e perspectivas mais amplas, que defendem a alfabetização como prática social e cultural. A Psicopedagogia, nesse debate, oferece uma síntese crítica, afirmando que é preciso integrar as duas dimensões: reconhecer a relevância do domínio técnico e da consciência fonológica, mas sem negligenciar a função cultural e emancipatória da leitura e da escrita.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao impacto crescente das tecnologias digitais e da inteligência artificial na vida das crianças. Desde cedo, elas têm contato com celulares, *tablets* e computadores, vivenciando formas de interação que transformam a relação com a linguagem. Recursos digitais podem ser aliados importantes quando bem utilizados, pois ampliam o repertório cultural, favorecem aprendizagens lúdicas e possibilitam acesso a diferentes linguagens. Entretanto, o uso indiscriminado e desregulado pode comprometer a atenção, reduzir a capacidade de concentração e enfraquecer práticas de leitura profunda, essenciais ao desenvolvimento da autonomia intelectual. A Psicopedagogia, ao assumir sua função social,

precisa considerar esse cenário e oferecer mediações críticas que ajudem a integrar as tecnologias de modo equilibrado e pedagógico, orientando tanto a prática docente quanto o uso familiar.

No mesmo movimento, a Psicopedagogia contribui para questionar um fenômeno recorrente no ambiente escolar: a medicalização das dificuldades de aprendizagem. O aumento dos diagnósticos de dislexia, TDAH e outros transtornos nem sempre é acompanhado de uma investigação profunda sobre os fatores pedagógicos, sociais e afetivos que interferem na aprendizagem. Em muitos casos, dificuldades que poderiam ser enfrentadas com estratégias didáticas diferenciadas ou maior apoio familiar são rapidamente interpretadas como distúrbios clínicos. Essa tendência revela uma prática que transfere para o aluno a responsabilidade por dificuldades que, na verdade, são coletivas e institucionais. A Psicopedagogia, ao assumir sua função social, atua contra esse reducionismo, lembrando que nem toda dificuldade é patológica e que a escola tem papel essencial na construção de estratégias inclusivas capazes de prevenir o fracasso escolar e evitar a estigmatização precoce das crianças.

Além dos aspectos individuais e institucionais, a alfabetização é também um fenômeno comunitário. A família e a comunidade exercem papel decisivo no processo de inserção das crianças na cultura escrita. Quando esse contato é restrito ou inexistente, a escola precisa assumir o protagonismo na oferta de experiências de leitura e escrita que ampliem os horizontes culturais. Nesse sentido, a Psicopedagogia desempenha função social ao articular escola, família e comunidade, promovendo projetos que democratizem o acesso ao universo da leitura. Oficinas de leitura com familiares, rodas de narrativa oral, clubes de livros e projetos interdisciplinares são exemplos de práticas que, ao mesmo tempo em que estimulam a alfabetização, fortalecem os vínculos sociais e culturais, criando uma rede de apoio ao desenvolvimento das crianças.

Em síntese, a função social da Psicopedagogia na alfabetização e no letramento infantil pode ser compreendida em diferentes dimensões que se articulam entre si. No plano teórico, ela mobiliza os aportes de autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Ferreiro e Teberosky para fundamentar uma visão de aprendizagem como processo ativo, social e afetivo. No plano pedagógico, contribui para práticas de sala de aula que valorizam a participação ativa do aluno, reconhecem seus erros como parte do percurso e buscam integrar emoção, cognição e interação social. No plano crítico, atua como contraponto às políticas educacionais que tendem a reduzir a alfabetização a indicadores técnicos, problematizando também a tendência à medicalização da aprendizagem. Finalmente, no plano comunitário, fortalece a articulação entre escola, família e sociedade, ampliando o acesso à cultura escrita e promovendo a inclusão social.

Portanto, alfabetizar e letrar, sob a ótica da Psicopedagogia, não significa apenas ensinar códigos, mas construir sentidos, possibilitar a apropriação do patrimônio cultural e assegurar a emancipação intelectual e social das crianças. A função social da Psicopedagogia é justamente garantir que esse processo seja vivido como experiência de inclusão, equidade e formação integral, em que o aprender a ler e escrever se torna mais do que exigência escolar: torna-se caminho para o exercício pleno da cidadania e para a transformação da realidade social.

Considerações

Ao finalizar esta pesquisa, cujo propósito foi analisar as contribuições da Psicopedagogia para os processos de alfabetização e letramento infantil, reafirma-se que sua função social não se restringe à intervenção em dificuldades pontuais, mas se estende à mediação crítica entre sujeitos, práticas escolares, políticas educacionais e transformações socioculturais contemporâneas. A questão de pesquisa foi respondida por meio das análises reflexivas apresentadas, as quais evidenciaram que a Psicopedagogia constitui um campo interdisciplinar capaz de articular teoria e prática, contribuindo de modo efetivo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e socialmente significativas.

Na segunda seção, constatou-se que a Psicopedagogia ilumina os fundamentos conceituais e

históricos da alfabetização e do letramento, em diálogo com autores como Piaget (1971, 1976), Vygotsky (1998), Wallon (1975) e Ferreiro e Teberosky (1999). A principal contribuição identificada foi a valorização de uma concepção ampliada de alfabetização e letramento, que vai além da técnica e alcança a formação da subjetividade e da cidadania.

Na terceira seção, o enfoque recaiu sobre as práticas concretas, destacando-se que a função social da Psicopedagogia se realiza ao fortalecer vínculos, prevenir dificuldades, ressignificar erros e propor estratégias que integram dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem. As análises evidenciaram que oficinas de leitura, jogos linguísticos, produções textuais coletivas e mediações entre família e escola constituem práticas capazes de transformar a alfabetização em experiência motivadora e inclusiva. Também foi ressaltado que a Psicopedagogia desempenha papel crítico ao enfrentar a medicalização da aprendizagem e ao problematizar os impactos do uso precoce e indiscriminado das tecnologias digitais.

Na quarta seção, aprofundaram-se as contribuições teóricas, pedagógicas, críticas e comunitárias da Psicopedagogia, incluindo sua relação com as políticas públicas de alfabetização, com ênfase em programas como o PNAIC (Brasil, 2012) e a PNA (Brasil, 2019). Observou-se que tais políticas, embora representem esforços de sistematização, tendem a reduzir a alfabetização a indicadores e métodos, desconsiderando sua dimensão cultural e emancipatória. A contribuição central foi mostrar que a Psicopedagogia exerce função social ao traduzir criticamente essas políticas no cotidiano escolar, permitindo que professores se apropriem delas de forma contextualizada e humanizada.

Com base nessas análises, os objetivos propostos foram alcançados, e as principais contribuições da pesquisa podem ser sintetizadas em quatro eixos centrais:

A compreensão de que a criança é sujeito ativo da aprendizagem, elaborando hipóteses e construindo sentidos sobre letras, palavras, imagens e textos.

A valorização de práticas pedagógicas diversificadas que respeitam ritmos individuais, promovem mediação e fortalecem vínculos afetivos.

O estímulo à cooperação interdisciplinar entre professores, psicopedagogos, gestores e famílias, com foco tanto na prevenção quanto na superação de diferentes dificuldades.

A leitura crítica das metodologias e políticas educacionais, de modo a contextualizá-las e humanizá-las no cotidiano escolar, levando em consideração a realidade de cada escola, com sua diversidade sócio-histórica e cultural.

Conclui-se, portanto, que a função social da Psicopedagogia, ao dialogar com os processos de alfabetização e letramento, ultrapassa o limite da instrução formal para afirmar-se como compromisso ético e político com a formação integral da criança. Sua contribuição não se reduz à formação de leitores e escritores competentes, mas se amplia à constituição de cidadãos críticos, criativos e conscientes, capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. Contudo, essa discussão permanece em aberto: os desafios da contemporaneidade, especialmente no campo das tecnologias digitais e da inteligência artificial, exigem que a Psicopedagogia continue investigando caminhos que articulem tradição e inovação. Alfabetizar e letrar, nesse horizonte, significam possibilitar não apenas o acesso à palavra escrita, mas também à leitura crítica do mundo, reafirmando a Psicopedagogia como campo indispensável na construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

Referências

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bossa, N. A. (2007). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Artmed.

Brasil. Ministério da Educação. (2012). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: Documento básico*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. (2019). *Política Nacional de Alfabetização*. Ministério da Educação.

Brasil. Ministério da Educação. (2024). *Brasil atinge patamar de 56% de crianças alfabetizadas*. Ministério da Educação. https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/brasil-atinge-patamar-de-56-de-criancas-alfabetizadas

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita* (10ª ed.). Artmed.

Mortatti, M. R. L. (2019). *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Cortez.

Piaget, J. (1971). *A epistemologia genética*. Abril Cultural.

Piaget, J. (1976). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. Contexto.

Soares, M. (2004). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica.

Soares, M. (2020). *Alfabetização: A questão dos métodos*. Contexto.

UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. (2024). *Resultado preliminar do Saeb 2023.* https://undime.org.br/noticia/16-04-2024-15-54-resultado-preliminar-do-saeb-2023-disponivel

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.

Wallon, H. (1975). *A evolução psicológica da criança*. Edições 70.

Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. Vozes.

Weiss, M. L. (2010). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem*. DP&A.

Correspondência
Carlos José de Melo Moreira
Universidade Federal do Maranhão
Avenida dos Portugueses, 1966 – Bacanga – São Luís, MA, Brasil – CEP 65080-805
E-mail: carlos.moreira@ufma.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Artigo recebido: 23/8/2025
Aprovado: 27/11/2025

Alfabetização de uma criança autista durante a pandemia da covid-19: Mediação materna e saberes experienciados

Literacy of an autistic child during the COVID-19 pandemic: Maternal mediation and experiential knowledge

Angela Costa Santa Brígida[1]; Débora da Silva Farias Araújo[2]; Sineide Costa Santa Brígida[3]; Cledson Santana Lopes Goncalves[4]; Samia Santa Brígida Nogueira[5]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260024

Resumo

Este estudo analisa, sob uma perspectiva autobiográfica psicopedagógica, o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente domiciliar durante a pandemia da covid-19. Com abordagem qualitativa e narrativa de si, reconhece-se o saber experiencial do mediador familiar como fonte legítima de conhecimento. Os dados foram obtidos a partir de diário reflexivo, registros escolares, devolutivas terapêuticas e materiais pedagógicos produzidos entre 2020 e 2023. A análise articula contribuições da Psicopedagogia clínica e institucional, da teoria histórico-cultural de Vygotsky, de estudos sobre alfabetização inclusiva e da abordagem transdisciplinar. Os resultados evidenciam progressão nas produções escritas, aumento do engajamento em atividades pedagógicas, ampliação da autonomia comunicativa e funcional, bem como redução da frequência de episódios de regressão ao longo do período analisado. Tais avanços indicam que a mediação afetiva e personalizada, sustentada por princípios transdisciplinares, favoreceu o vínculo com a linguagem escrita e o desejo de aprender, mesmo diante da ruptura das rotinas escolares e terapêuticas. Conclui-se que o ambiente doméstico pode configurar-se como espaço legítimo de aprendizagem e que a mediação familiar é capaz de gerar saberes educativos relevantes para a Psicopedagogia e a educação inclusiva, contribuindo também para orientar

Summary

This study analyzes, from a psychopedagogical autobiographical perspective, the literacy process of a child with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a home environment during the COVID-19 pandemic. Using a qualitative, self-narrative approach, the experiential knowledge of the family mediator is recognized as a legitimate source of knowledge. Data were collected from a reflective diary, school records, therapeutic feedback, and pedagogical materials produced between 2020 and 2023. The analysis integrates contributions from clinical and institutional Psychopedagogy, Vygotsky's socio-historical theory, studies on inclusive literacy, and the transdisciplinary approach. The results reveal progression in written productions, increased engagement in pedagogical activities, expansion of communicative and functional autonomy, and a gradual reduction in the frequency of regression episodes throughout the analyzed period. These advances indicate that affective and personalized mediation, grounded in transdisciplinary principles, supported engagement with written language and sustained the desire to learn, even in the context of disrupted school and therapeutic routines. It is concluded that the home environment can function as a legitimate learning space and that family mediation can generate educational knowledge relevant to Psychopedagogy and inclusive education, also con-

Trabalho realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), Ananindeua, PA, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Angela Costa Santa Brígida – Doutora em Engenharia Elétrica com ênfase em Telecomunicações pelo Instituto de Tecnologia - ITEC, todos pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Professora adjunta da Universidade Federal do Pará campus Ananindeua, Ananindeua, PA, Brasil. **2.** Débora da Silva Farias Araújo – Pedagoga especialista pela Universidade Paulista. Psicopedagoga no Preventório Santa Terezinha, Belém, PA, Brasil. **3.** Sineide Costa Santa Brígida – Pedagoga especialista em Educação Especial Inclusiva e TEA pela UNIASSELVI; Pedagoga na SEMEC e SEDUC, Belém, PA, Pará, Brasil. **4.** Cledson Santana Lopes Goncalves – Doutor em Física pela Universidade do Porto; Professor adjunto da Universidade Federal do Pará campus Belém, Belém, PA, Brasil. **5.** Samia Santa Brígida Nogueira – Licenciada em Geografia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), Belém, PA, Brasil.

famílias em contextos de vulnerabilidade educacional na construção de estratégias sensíveis e personalizadas de ensino.

Unitermos: Alfabetização. Ensino Domiciliar. Mediação Afetiva. Psicopedagogia. Transtorno do Espectro Autista.

tributing to guiding families in vulnerable educational contexts in the development of sensitive and personalized teaching strategies.

Keywords: Literacy. Home Schooling. Affective Mediation. Psychopedagogy. Autism Spectrum Disorder.

Introdução

A pandemia da covid-19, declarada em março de 2020 e encerrada em maio de 2023 (Wise, 2023), provocou rupturas significativas no sistema educacional, afetando de forma crítica os processos de alfabetização e ampliando desigualdades no acesso à aprendizagem. No Brasil, o fechamento prolongado das escolas transferiu para as famílias grande parte da responsabilidade pela mediação da aprendizagem, muitas vezes sem preparo formal (Soares & Santos, 2022; Da Costa et al., 2023; Oliveira et al., 2021). Esse cenário impactou de maneira ainda mais intensa crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas trajetórias demandam adaptações contínuas, sensibilidade e apoio sistemático (Teixeira et al., 2023; Nogueira et al., 2024).

Em contextos de vulnerabilidade educacional, mães e cuidadores passaram a acumular funções pedagógicas, terapêuticas e afetivas, originando práticas singulares de ensino-aprendizagem que permanecem pouco visibilizadas na produção científica da psicopedagogia (Bossa, 2021). Referenciais como a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001), ao destacar o papel da mediação social no desenvolvimento da linguagem, e as contribuições de Fernández (2012), ao compreender manifestações de não-aprendizagem como expressões simbólicas, auxiliam na análise desses processos. Ainda assim, observa-se uma lacuna na documentação sistemática de experiências domiciliares de alfabetização de crianças com TEA, especialmente em contextos de crise sanitária.

Diante desse cenário, este artigo analisa, sob uma perspectiva autobiográfica psicopedagógica, o processo de alfabetização de uma criança com TEA em ambiente domiciliar durante a pandemia da covid-19. Busca-se compreender como a mediação familiar contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e para o fortalecimento do desejo de aprender, além de refletir sobre o relato de experiência como método de produção de conhecimento psicopedagógico. O estudo tem como objetivos: (a) contextualizar a experiência educacional e terapêutica no período pandêmico; (b) descrever estratégias afetivas e pedagógicas; (c) identificar desafios enfrentados; (d) analisar as contribuições da mediação familiar à luz da Psicopedagogia; e (e) discutir a relevância do método autobiográfico na pesquisa (Alvarenga et al., 2025; Nogueira et al., 2024; Teixeira et al., 2023).

Método

Este estudo adotou abordagem qualitativa, com método autobiográfico, considerando a narrativa de experiências vividas como via legítima de produção de conhecimento psicopedagógico, especialmente em contextos afetivos e domiciliares pouco explorados pela pesquisa tradicional (Passeggi et al., 2013; Josso, 2004). A opção metodológica fundamenta-se na singularidade do fenômeno investigado, o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) durante a pandemia da covid-19, e na possibilidade de transformar experiências concretas em conhecimento formativo (Larrosa, 2019).

A experiência ocorreu no contexto do ensino domiciliar emergencial, no período de 2020 a 2023, com continuidade no acompanhamento terapêutico e escolar até 2023. A mediação do processo de alfabetização foi conduzida por um familiar próximo, em ambiente doméstico, com adaptações pedagógicas personalizadas e em diálogo contínuo com profissionais das áreas da saúde e da educação.

Foram utilizados como fontes de informação: (a) documentos escolares e relatórios terapêuticos; (b) registros visuais e materiais pedagógicos produzidos no cotidiano domiciliar; e (c) memórias organizadas em diário reflexivo. Essas fontes permitiram captar dimensões cognitivas, linguísticas e afetivas do processo de aprendizagem.

Os dados foram examinados a partir de categorias emergentes do material coletado, articuladas com referenciais da Psicopedagogia clínica e institucional, da teoria histórico-cultural e dos estudos sobre alfabetização inclusiva. A triangulação entre diferentes fontes conferiu maior consistência e credibilidade à análise (Passeggi et al., 2013; Larrosa, 2019). Os registros pedagógicos e terapêuticos permitiram, além da análise qualitativa, a organização de indicadores descritivos de progressão da aprendizagem, utilizados posteriormente na seção de Resultados.

Parte da trajetória aqui descrita relaciona-se a Brigida et al. (2025), que investigaram práticas de letramento digital e criativo em contexto domiciliar. Embora com enfoques distintos, ambos os trabalhos evidenciam o papel da mediação personalizada, apoiada por conhecimentos teórico-práticos, como estratégia para inclusão e desenvolvimento.

A força da narrativa autobiográfica neste estudo repousa na vivência direta, na reflexão teórica e no compromisso de dialogar com contextos semelhantes, ampliando o repertório de práticas possíveis no campo da alfabetização inclusiva e da Psicopedagogia.

Por tratar-se de relato autorreferente, sem envolvimento direto de terceiros ou aplicação de instrumentos externos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução CNS nº 510/2016. Foram observados todos os cuidados éticos, com a preservação do anonimato por meio do uso de nome fictício e da omissão de dados sensíveis.

Resultados e Discussão

A alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mediada por um familiar em ambiente domiciliar durante a pandemia da covid-19, ocorreu sem suporte escolar direto. O processo, inicialmente marcado por incertezas, consolidou-se como um percurso de construção afetiva e pedagógica, evidenciando potencialidades pouco exploradas na literatura psicopedagógica (Bossa, 2021).

Estratégias e avanços observados

Desde os primeiros sinais de atraso na linguagem, a comunicação foi apoiada por gestos, expressões e rotinas estruturadas. A ausência de escolarização formal exigiu adaptações criativas no cotidiano, como nomeação de objetos, uso de jogos de memória e propostas de escrita em suportes alternativos. Essas estratégias dialogam com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1934/2001), que enfatiza o papel da mediação no desenvolvimento da linguagem.

Os avanços manifestaram-se na ampliação progressiva do vocabulário oral e na associação entre palavras, imagens e grafemas, reforçando o papel do vínculo afetivo na aprendizagem significativa (Weiss, 2020). A articulação entre ambiente doméstico e acompanhamento clínico mostrou-se decisiva, uma vez que observações realizadas em casa eram compartilhadas com a equipe terapêutica e incorporadas às atividades diárias, favorecendo a coerência das intervenções.

Além da análise qualitativa, os registros pedagógicos e terapêuticos possibilitaram a organização de indicadores descritivos de progressão da aprendizagem, apresentados no Quadro 1. Tais indicadores possuem caráter exclusivamente descritivo, não avaliativo, e foram construídos a partir de produções escritas, atividades mediadas e registros de rotina, com o objetivo de sintetizar tendências observadas ao longo do tempo.

A leitura do Quadro 1 corrobora os achados qualitativos, indicando progressão consistente na linguagem escrita, na autonomia funcional e no engajamento em tarefas mediadas.

Registros materiais

Os registros visuais apresentados ilustram os indicadores do Quadro 1, evidenciando a progressão do processo de alfabetização em diferentes contextos. A Figura 1 reúne três momentos:

Quadro 1

Indicadores descritivos de progressão da aprendizagem (2020–2023)

Período	Vocabulário oral/escrito (estimado)	Produção escrita	Autonomia em rotinas	Acerto em tarefas mediadas
2020 (pré-pandemia da covid-19)	Reconhecimento restrito de palavras isoladas	Escrita silábica inicial	Dependência elevada	~40%
2021 (pandemia da covid-19)	Ampliação gradual do repertório lexical	Palavras e frases curtas	Autonomia parcial	~60%
2023	Vocabulário funcional ampliado	Frases completas e pequenos textos	Autonomia elevada	~85%

Fonte: Elaboração própria

Figura 1

Registros do processo de alfabetização em diferentes contextos: (a) tentativa inicial de ditado realizada em 2020, em ambiente clínico, antes do isolamento social, marcada pela escrita silábica; (b) atividade lúdico-sensorial com macarrão colorido, planejada com orientação multidisciplinar durante a pandemia da COVID-19, favorecendo coordenação motora e vínculo afetivo; (c) produção textual elaborada em ambiente domiciliar e compartilhada em atendimento remoto, evidenciando progressos na estrutura frasal



Fonte: arquivo pessoal da família (2020-2021).

(a): tentativa inicial de ditado realizada em 2020, em ambiente clínico, antes do isolamento social; (b) atividade lúdico-sensorial com macarrão colorido, planejada com orientação multidisciplinar durante a pandemia da covid-19; e (c) produção textual desenvolvida em ambiente domiciliar e compartilhada em atendimento remoto, revelando progressos na estrutura frasal.

Esses registros evidenciam uma progressão temporal e metodológica, do ditado inicial às atividades lúdicas e produções textuais realizadas em casa. A articulação entre práticas estruturadas e experiências sensoriais ampliou as possibilidades de mediação e fortaleceu o engajamento da criança, mesmo em cenário de ausência institucional (Lima et al., 2024; Romeu & Rossit, 2022; Pan et al., 2023).

Desafios e estratégias de superação

O percurso incluiu regressões, frustrações e períodos de silêncio, corroborando Fernández (2012), que compreende a não-aprendizagem como manifestação simbólica. Entre os desafios estiveram recusas a atividades de leitura, isolamento físico, irritação diante de solicitações verbais e comportamentos repetitivos.

O reconhecimento desses sinais, aliado ao suporte multidisciplinar, orientou estratégias baseadas no respeito ao ritmo da criança, na flexibilização das expectativas e no uso de interesses específicos como mediadores da interação. Consideraram-se ainda características comuns no TEA, como necessidade de rotinas estáveis, hiperfoco e limites temporais para evitar sobrecarga sensorial. Quando integradas às propostas pedagógicas, estereotipias e ecolalia passaram a funcionar como pontos de partida para engajamento.

Ressignificação do ambiente doméstico

A pandemia da covid-19 ampliou o papel do lar como espaço híbrido de cuidado e aprendizagem (Nogueira et al., 2024; Teixeira et al., 2023). No caso analisado, o ambiente doméstico foi reorganizado de forma intencional, com apoio clínico, incluindo quadro de rotinas visuais e espaço fixo para estudos. Essa estruturação favoreceu não apenas avanços acadêmicos, mas também ganhos de autonomia funcional, como a realização independente de cuidados pessoais, confirmando a relevância de contextos estruturados para a alfabetização inclusiva (Soares & Santos, 2022).

Reflexões metodológicas

A experiência evidencia que o método autobiográfico, quando aplicado com rigor, permite acessar dimensões da aprendizagem pouco visíveis em abordagens convencionais. A narrativa possibilitou interpretar episódios significativos e compreender como adaptações simples, alinhadas às necessidades da criança, geraram avanços concretos.

Observou-se uma aprendizagem em duas direções: a criança, ao desenvolver linguagem escrita e autonomia, e o mediador familiar, ao aprimorar sua capacidade de observar e adaptar estratégias educativas. Essa abordagem confirma o potencial da escrita de si para transformar experiências singulares em conhecimento transmissível (Passeggi et al., 2013; Larrosa, 2019), reforçando a valorização dos contextos familiares como espaços legítimos de produção de saberes.

Considerações

Este estudo analisou, sob uma perspectiva autobiográfica psicopedagógica, o processo de alfabetização de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambiente domiciliar durante o período pandêmico (2020–2023). Os resultados indicam que a articulação entre mediação afetiva e práticas pedagógicas personalizadas, apoiadas por orientações profissionais, foi decisiva para promover avanços na linguagem escrita e sustentar o vínculo com o aprender, mesmo diante da interrupção escolar e terapêutica.

A principal contribuição do trabalho consiste em legitimar o saber experiencial como fonte de produção científica na Psicopedagogia e na educação inclusiva, reconhecendo o ambiente doméstico como espaço formativo e o mediador familiar como agente pedagógico. Em diálogo com o estudo longitudinal de Brigida et al. (2025), reforça-se a relevância de abordagens interdisciplinares e sensíveis às singularidades do aprendiz.

Do ponto de vista prático, os achados oferecem subsídios para o desenvolvimento de estratégias individualizadas em contextos não convencionais de ensino. Reconhece-se, entretanto, que a singularidade da experiência limita a generalização dos resultados, apontando a necessidade de estudos futuros que ampliem o escopo investigativo e integrem abordagens quantitativas.

Referências

Alvarenga P. V., Dornela, B. de P. T., & Martins, L. C. (2025). Um convite para atravessar pontes: narrativas autobiográficas de professores inclusivos em formação. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, *21*(1), e0074. https://doi.org/10.5965/198431782112025e0074

Bossa, N. A. (2021). *A psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática* (17ª ed.). Vozes.

Brigida, A. C. S., Araújo, D. S. F., Costa, D., Brígida, S. C. S., Gonçalves, C. S. L., Cavalcante, F. F., & Nogueira, S. S. B. (2025). Do professor do robô ao programador de mundos: Relato formativo longitudinal com IA, robótica e podcast no ensino domiciliar inclusivo. *Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro*, *14*(1), 1-18. https://doi.org/10.61164/s4qmh814

Da Costa, I. G. R., Brugnaro, B. H., Lima, C. R. G., Kraus de Camargo, O., Fumincelli, L., Pavão, S. L., & Rocha, N. A. C. F. (2023). Perceived social support and quality of life of children with and without developmental disabilities

and their caregivers during the COVID-19 pandemic in Brazil: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(5), 4449. https://doi.org/10.3390/ijerph20054449

Fernández, A. (2012). *A inteligência aprisionada: O diagnóstico psicopedagógico* (5ª ed.). Artmed.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.

Larrosa, J. (2019). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Autêntica.

Lima, L. S., Cavalcante, G. de O., & Santos, I. N. da. (2024). Escuta sensível na educação infantil: Uma abordagem pedagógica centrada na criança. *Linguagens, Educação e Sociedade*, *28*(56), 1-30. https://doi.org/10.26694/rles.v28i56.4868

Nogueira, M. L. M., Borges, A. A. P., Petten, A. M. V. N. V., & Pereira, A. C. M.

(2024). Impacto da Covid-19 na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Psicologia Escolar e Educacional*, *28*, e271808. https://doi.org/10.1590/2175-35392024-271808

Oliveira, P. J. D., Oliveira, W. P., & Costa e Barbosa, R. P. (2021). The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic. *Research, Society and Development*, *10*(7), e4710716380. https://doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16380

Pan, C. Y., Kuo, T. Y., & Kuo, F. L. (2023). Meta-analysis of effectiveness of parent-mediated telehealth interventions in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *107*, 102209. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102209

Passeggi, M. C., Vicentini, P. P., & Souza, E. C. (Orgs.), (2013). *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação*. CRV. http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44365

Romeu, C. A., & Rossit, R. A. S. (2022). Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *28*, e0114. https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0114

Soares, C. H. F. C., & Santos, S. D. G. (2022). Processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições da família durante a pandemia. *Educação em Foco*, *25*(45), 52-72. https://doi.org/10.36704/eef.v25i45.6409

Teixeira, O. F. B., Xavier, S. P. L., Félix, N. D. C., Silva, J. W. M. D., Abreu, R. M. S. X., & Miranda, K. C. L. (2023). Repercussions of the COVID-19 pandemic for people with autism and their family members: A scoping review. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *30*, e3729. https://doi.org/10.1590/1518-8345.5965.3729

Vygotsky, L. S. (2001). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed., M. da P. S. Oliveira, Trad.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Weiss, M. L. L. (2020). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (14ª ed.). Lamparina.

Wise, J. (2023). Covid-19: WHO declares end of global health emergency. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *381*, 1041. https://doi.org/10.1136/bmj.p1041

Correspondência
Angela Costa Santa Brígida
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Cidade Nova 3, Travessa SN 12, Número 81 – Coqueiro – Ananindeua, PA, Brasil – CEP 67130-390
E-mail: acsbrigida@ufpa.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Artigo recebido: 3/11/2025
Aprovado: 20/4/2026

Oficina de inteligência emocional para estudantes universitários

Emotional intelligence workshop for university students

Bruna Emyle Silva Alves[1]; Corina Elizabeth Satler[2]

DOI: 10.51207/2179-4057.20260034

Resumo

A crescente demanda por habilidades socioemocionais nos contextos acadêmico e profissional torna a inteligência emocional (IE) um tema relevante no Ensino Superior. Este estudo descreve a implementação de uma oficina de IE voltada para estudantes universitários da área da saúde, destacando as estratégias de educação emocional (EE) adotadas e seu impacto no bem-estar emocional. A oficina teve duração de 1h30 semanais e baseou-se em uma abordagem experiencial, articulando teoria, prática e atividades colaborativas, com o objetivo de capacitar os estudantes a reconhecer e manejar suas emoções, fortalecer a resiliência e aprimorar o autocuidado. Seis estudantes participaram ativamente da intervenção, demostrando engajamento e aproveitamento das atividades propostas. A dinâmica colaborativa entre a equipe e os participantes favoreceu a construção de um ambiente seguro e propício ao aprendizado. Os resultados reforçam a importância de intervenções em EE no Ensino Superior e indicam a necessidade de pesquisas futuras que avaliem sua aplicação em diferentes contextos e populações universitárias, considerando também limitações metodológicas e contextuais identificadas.

Unitermos: Estudantes Universitários. Inteligência Emocional. Oficina. Educação Emocional.

Summary

The growing demand for socioemotional skills in academic and professional contexts makes emotional intelligence (EI) a relevant topic in higher education. This study describes the implementation of an EI workshop for university students in the health sciences, highlighting the emotional education (EE) strategies adopted and their impacts on emotional well-being. The workshop consisted of weekly 1.5-hour sessions and was based on an experiential approach that integrated theory, practice, and collaborative activities, aiming to enable students to recognize and manage their emotions, strengthen resilience, and enhance self-care. Six students actively participated in the intervention, demonstrating engagement and effective use of the proposed activities. The collaborative dynamics between the research team and participants contributed to the creation of a safe and supportive learning environment. The findings reinforce the importance of EE interventions in higher education and point to the need for future research to assess their application in different contexts and university populations, while also considering the methodological and contextual limitations identified.

Keywords: University Students. Emotional Intelligence. Workshop. Emotional Education.

Trabalho realizado na Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Bruna Emyle Silva Alves – Fonoaudióloga formada pela Universidade de Brasília; Universidade de Brasília, Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde, Campus UnB Ceilândia, Centro Metropolitano, Ceilândia Sul, Brasília, DF, Brasil. **2.** Corina Elizabeth Satler – Psicóloga; Especialista em Neuropsicologia; Doutora em Ciências da Saúde; Professora Associada do Curso de Fonoaudiologia da Universidade de Brasília; Universidade de Brasília (UnB), Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde, Campus Ceilândia – Centro Metropolitano, Ceilândia Sul, Brasília, DF, Brasil.

Introdução

O conceito de Inteligência Emocional (IE), introduzido em 1990 por Salovey e Mayer, refere-se às habilidades mentais associadas ao processamento de informações que envolvem aspectos emocionais integrados.

De acordo com Primi et al. (2006), o modelo de competência Mayer e Salovey (1997) para o processamento de informações emocionais é estruturado em quatro habilidades inter-relacionadas, organizadas de acordo com a complexidade dos processos psicológicos envolvidos: a) percepção, avaliação e expressão das emoções; b) utilização das emoções para facilitar o pensamento; c) compreensão e análise das emoções, bem como a aplicação do conhecimento emocional; e d) controle reflexivo das emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Com base na observação de que habilidades cognitivas estão envolvidas no processamento de informações emocionalmente carregadas, a IE pode ser definida como composta pelas seguintes habilidades básicas e interdependentes: a) autoconsciência; b) automotivação; c) autocontrole emocional; d) empatia; e) sociabilidade (Siqueira et al., 1999).

No que se refere a estudos sobre habilidades emocionais em adultos jovens, a literatura indica que a entrada na universidade é um período caracterizado pelo aumento das responsabilidades, o que estimula o desenvolvimento de novas habilidades emocionais devido à inserção na vida profissional. Esse processo requer uma rede de apoio para auxiliar na adaptação e no enfrentamento das novas experiências (Penha et al., 2020; Gaiotto et al., 2022).

Um fator relevante que tem sido amplamente investigado é o sofrimento mental entre estudantes de cursos da área da saúde. Esse sofrimento é frequentemente associado à complexidade do cuidado com pacientes e à pressão decorrente da responsabilidade direta sobre vidas, fatores que podem comprometer o autocuidado do próprio estudante durante o percurso da graduação. Além disso, a insegurança vivenciada nas etapas iniciais das atividades práticas pode intensificar esse quadro (Costa et al., 2023; Gaiotto et al., 2022). Assim, a universidade assume um papel estratégico no desenvolvimento acadêmico e pessoal, promovendo a ampliação de habilidades e competências profissionais e socioemocionais (Bardagi, 2007).

Nesse contexto, a educação emocional (EE) é conceituada como um processo educativo contínuo e sistemático, voltado para o desenvolvimento das competências emocionais como componente essencial do crescimento integral do indivíduo, preparando-o para os desafios da vida (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Dessa forma, a EE objetiva promover conhecimentos e habilidades relacionados às emoções, capacitando o indivíduo a gerenciá-las de forma mais eficaz no cotidiano e a aprimorar seu bem-estar pessoal e social (Bisquerra, 2000).

No âmbito da intervenção em EE, diversos estudos evidenciam a eficiência de programas, oficinas e palestras, especialmente voltados para estudantes de cursos da área da saúde (Barrera-Gálvez et al., 2019; Quiliano Navarro & Quiliano Navarro, 2020). Por meio da aquisição de competências emocionais, os estudantes não apenas ampliam seu repertório emocional, mas também desenvolvem habilidades para enfrentar de forma proativa situações emocionalmente desafiadoras. Esse processo os capacita a exercer maior controle sobre emoções e impulsos conflitantes, favorecendo um gerenciamento mais eficaz dessas respostas (Vallés & Vallés, 2000).

Portanto, percebe-se que é essencial desenvolver intervenções em IE no ambiente universitário, visando fortalecer os jovens com recursos socioemocionais que os auxiliem a enfrentar os desafios cotidianos e a melhorar sua qualidade de vida. Nesse contexto, em 2024, o grupo PEENSO / Neurocomunicação – Pesquisa, Estudo e Extensão em Neuropsicologia, Comunicação e Habilidades Socioemocionais, vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq *Neuropsicologia, Comunicação e Habilidades Socioemocionais* da Universidade de Brasília, implementou a oficina "**OIE! Oficina de Inteligência Emocional**" destinada a estudantes universitários. Assim, o presente artigo tem como objetivo descrever a implantação dessa oficina, destacando suas estratégias fundamentadas em IE e EE.

Método

A intervenção foi estruturada com base no modelo de competência emocional de Mayer e Salovey (1997) e nas habilidades cognitivas básicas propostas por Siqueira et al. (1999). O objetivo principal foi atuar com jovens universitários, promovendo seu bem-estar emocional por meio do desenvolvimento de características positivas e do fortalecimento de competências pessoais, favorecendo uma vivência mais plena, satisfatória e engajada.

A intervenção foi implantada como atividade de extensão universitária, permitindo a participação de estudantes de diversas áreas. Essa abordagem buscou promover inclusão e engajamento, oferecendo aos participantes a oportunidade de desenvolver competências essenciais em um ambiente colaborativo e enriquecedor.

Os encontros em grupo, compostos por aproximadamente 15 participantes, ocorreram semanalmente com duração de 1h30 cada. Cada sessão seguiu a seguinte estrutura: (a) início com exercícios de respiração e relaxamento; (b) apresentação teórica do tema da semana pelas mediadoras; (c) roda de conversa para integrar o conteúdo teórico às experiências dos participantes; (d) atividades práticas relacionadas ao tema; e (e) encerramento com música e sugestões de atividades domiciliares.

No Quadro 1, estão detalhados os objetivos de cada encontro, bem como as atividades desenvolvidas em cada sessão. Ressalta-se que a intervenção possui potencial de aplicação em outros grupos etários, mediante adaptações necessárias que considerem suas especificidades, contribuindo para a disseminação de práticas eficazes na promoção do bem-estar emocional.

Quadro 1

Descrição da proposta de intervenção

Encontros	Objetivo	Atividades
Encontro 1 - "Construindo o clima"	Adotar a atitude de respeito necessária ao trabalho em grupo e à construção de um clima de trabalho positivo.	1.1: Breve apresentação da oficina; 1.2: Decálogo de regras de trabalho em grupo; 1.3: Conhecendo-nos: quem sou e com o que posso contribuir; 1.4: Apresentação do caderno.
Encontro 2 - "Conhecendo as emoções"	Trabalhar na identificação e compreensão emocional.	1.1: Introdução às emoções; 1.2: Explicação da Roda das emoções (incluem emoções básicas e complexas); 1.3: Diário das emoções.
Encontro 3 - "Expressando as emoções"	Trabalhar na identificação, compreensão, utilização e gestão das próprias emoções. Autoconsciência Emocional.	1.1: Estratégias de enfrentamento de conflito; 1.2: Tipos e maneiras de autocuidado.
Encontro 4 - "Identificando as emoções nos outros"	Treinar a identificação emocional e a compreensão dos outros, juntamente com o desenvolvimento da empatia.	1.1: Identificação das emoções
Encontro 5 - "Entrando em nós mesmos"	Promover a autorreflexão, autoconsciência e autoestima.	1.1: Leitura do conto e caixa com espelho. 1.2: Pote da confiança
Encontro 6 - "Gestão do estresse"	Fornecer aos participantes ferramentas e estratégias para identificar, compreender e lidar com o estresse de maneira eficaz.	1.1: Colocar em prática uma técnica de *mindfullness*; 1.2: Colocar em prática a expressão emocional assertiva (Gestão emocional)
Encontro 7 - "Encerramento da Oficina"	Refletir sobre o aprendizado adquirido ao longo das sessões, consolidar as habilidades desenvolvidas e promover uma discussão sobre a aplicação prática dessas competências no dia a dia dos participantes.	Apresentação da atividade de casa. Avaliação da oficina (questionário). Dinâmica de encerramento "A metamorfosis"

Resultados

A oficina foi realizada presencialmente, com divulgação em plataformas digitais, entre junho e dezembro de 2024. Em função do calendário acadêmico, um dos encontros precisou ser adaptado para a modalidade virtual assíncrona. A inscrição era obrigatória para a emissão de certificados, válidos para contabilização de horas complementares, e realizada exclusivamente pelo site oficial da universidade. Embora tenham sido disponibilizadas 15 vagas, contou-se com a participação assídua de 6 discentes de graduação de diferentes cursos da área da saúde.

A equipe responsável pela condução da oficina foi composta por uma docente psicóloga especializada em neuropsicologia e três tutores discentes dos cursos de Fonoaudiologia e Enfermagem. Cada membro contribuiu com sua experiência e expectativas individuais, enriquecendo as discussões e as estratégias aplicadas durante as atividades.

A experiência de planejar e ministrar a oficina proporcionou aprendizados significativos para todos os envolvidos. Os tutores aprimoram suas habilidades de comunicação e empatia, essenciais para a promoção do bem-estar emocional dos participantes. A docente, por sua vez, guiou as discussões com base em sua experiência, oferecendo *insights* relevantes para a condução das atividades.

As trocas de conhecimento e experiências entre os membros da equipe foram fundamentais para criar uma dinâmica colaborativa, fortalecendo o trabalho em equipe e tornando o ambiente mais acolhedor e seguro para os participantes. Essa intervenção favoreceu a troca de ideias e a construção de um espaço de aprendizado mútuo.

Como resultado, a oficina proporcionou aos participantes um espaço para explorar e desenvolver habilidades socioemocionais de forma ativa, configurando-se também como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional para todos os envolvidos.

Discussão

Este estudo descreveu a implantação de uma oficina de IE fundamentada em estratégias de EE. O desenvolvimento da IE em jovens é amplamente reconhecido por seus efeitos benéficos, incluindo maior bem-estar subjetivo, resiliência e saúde mental (Mikolajczak & Luminet, 2008; Saarni, 2000). Além disso, níveis mais elevados de IE estão associados a melhores habilidades sociais, relações interpessoais de maior qualidade, desempenho profissional aprimorado e adoção de estratégias de enfrentamento mais eficazes (Mikolajczak & Luminet, 2008; Santana & Gondim, 2016).

Os universitários enfrentam múltiplos desafios que aumentam sua vulnerabilidade a estressores. Ainda que nem todas essas dificuldades tenham sido abordadas explicitamente na oficina, elas incluem expectativas acadêmicas e familiares, deslocamento geográfico, competição entre pares, dificuldades na organização do tempo e apreensões quanto à conclusão do curso e ao ingresso no mercado de trabalho. Tais fatores funcionam como estressores e representam riscos à saúde mental, com reflexos também na saúde física e no bem-estar (Ariño & Bardagi, 2018; Barraza-López et al., 2017; Torquato et al., 2010).

Diante disso, é fundamental desenvolver estratégias de promoção da saúde mental voltadas aos estudantes, com as universidades desempenhando papel crucial no apoio à adaptação acadêmica e na promoção do êxito escolar (Penha et al., 2020). Nesse contexto, a oficina promovida pelo grupo PEENSO se alinha a essa perspectiva, contribuindo para a saúde mental de futuros profissionais da saúde, que gradualmente passam a assumir responsabilidades sobre a vida de outras pessoas.

Estudos anteriores corroboram a eficácia de intervenções breves em IE. Por exemplo, Puffer et al. (2021) observaram, em 75 universitários submetidos à versão *online* do MSCEIT antes e após uma palestra de 55 minutos, ganhos nas habilidades de percepção e facilitação das emoções. Esses achados sugerem que intervenções curtas podem produzir efeitos positivos, especialmente quando avaliadas com instrumentos padronizados, embora diferenças metodológicas exijam cautela na generalização dos resultados.

A condução majoritariamente presencial da oficina, com um encontro virtual assíncrono, evidencia flexibilidade metodológica e adaptabilidade às demandas institucionais, sendo uma alternativa viável para garantir continuidade e preservar a intencionalidade pedagógica em atividades extensionistas. Entretanto, desafios como sobrecarga de tarefas *online*, necessidade de autorregulação, problemas de acesso, incompatibilidade tecnológica, lacunas no *feedback* e apoio institucional limitado devem ser considerados (De Lima et al., 2022). Assim, a implementação exige estratégias de suporte técnico, redução da carga e estímulo à autorregulação, sendo sua efetividade avaliada com cautela, dado o predomínio de evidências de níveis baixos a moderados, recomendando-se estudos mais robustos.

A adesão efetiva de apenas seis discentes, apesar da oferta de 15 vagas, pode refletir obstáculos comuns em atividades extracurriculares, como divulgação insuficiente, sobrecarga acadêmica, dificuldades de gestão do tempo e ausência de orientação docente sobre oportunidades de participação. Esses fatores, associados a fragilidades na comunicação entre estudantes, professores e coordenação, podem limitar o engajamento e reforçar a percepção de desamparo institucional (Oliveira et al., 2016). Por outro lado, o número reduzido de participantes favoreceu maior proximidade, gerando um ambiente acolhedor e propício ao diálogo, que potencializou as trocas e o engajamento observados.

A oferta de certificados para contabilização de horas complementares, conforme sugerido por Vieira-Santos et al. (2018), mostrou-se um fator relevante crucial para a adesão. Para ampliar o alcance das próximas oficinas, recomenda-se intensificar a divulgação, incluindo a distribuição de materiais impressos em ambientes universitários.

Estudos sobre EE evidenciam resultados consistentes (Bisquerra, 2006; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007). Os dados qualitativos coletados, por meio de relatos e observação de engajamento, reforçam a eficácia das estratégias aplicadas na oficina e indicam a necessidade de aprofundamento de pesquisas na área, visando validar procedimentos e adaptar as intervenções a diferentes perfis e contextos.

Os resultados também revelaram ganhos expressivos no desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos, com tutores relatando aprimoramento em competências de comunicação e empatia, essenciais na formação em saúde. Práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas, que promovem a autonomia, corresponsabilidade e construção de saberes significativos, contribuem para uma formação integral e reflexiva (Araujo & Oliveira, 2021). A integração entre orientação docente e protagonismo discente favoreceu um ambiente de aprendizagem mútua, pautado na cooperação e no desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Considerações

Em síntese, este estudo evidencia a importância da implantação de intervenções em EE no ambiente universitário, especialmente para estudantes da área da saúde, que enfrentam desafios emocionais específicos devido às demandas e às complexidades da futura prática profissional. Ao promover o desenvolvimento de habilidades emocionais, a EE capacita os estudantes a lidar com o sofrimento mental, aprimorar o autocuidado e fortalecer a resiliência, contribuindo para um ambiente universitário mais saudável e para a formação de profissionais mais preparados para os desafios da vida acadêmica e profissional. Os resultados reforçam a necessidade de as instituições de Ensino Superior investirem em programas estruturados de EE, visando à promoção da saúde mental e do bem-estar emocional dos estudantes. Além disso, este estudo sugere caminhos para futuras pesquisas, que explorem a aplicação e o impacto da EE em diferentes contextos e populações universitárias, ampliando a compreensão sobre estratégias eficazes de desenvolvimento socioemocional no Ensino Superior.

Referências

Araujo, G. B. S. S., & Oliveira, E. C. (2021). Flexibilização curricular: concepções e práticas à luz das produções científicas brasileiras. *Revista Prática Docente*, *6*(1), e004. https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.004.id982

Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Revista Psicologia Em Pesquisa*, *12*(3), 44-52. https://doi.org/10.24879/2018001200300544

Bardagi, M. P. (2007*). Evasão e comportamento vocacional de universitário: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul].

Barraza-López, R. J., Muñoz-Navarro, N. A., & Behrens-Pérez, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, *55*(1), 18-25. https://doi.org/10.4067/S0717-92272017000100003

Barrera-Gálvez, R., Solano-Pérez, C., Arias-Rico, J., Jaramillo-Morales, O., & Jiménez-Sánchez, R. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, *7*(14), 50-55. https://doi.org/10.29057/icsa.v7i14.4437

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, *11*, 9-25.

Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, *10*(1), 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Costa, M. M., Nunes, R. S., Pereira, A. S., Selari, L. S., Ferreira, G. V. S., Scalabrine, C. L. O., Lúcio, D. N. & Pires, R. V. (2023). A saúde mental dos estudantes universitários da área da saúde: uma revisão integrativa de literatura. *Peer Review*, *5*(7), 219-233. https://doi.org/10.53660/391.prw1009

De Lima, A. C. B., dos Santos, D. C. M., de Almeida, S. L., da Silva, E. L., & Pereira, E. B. F. (2022). Ensino híbrido na formação em saúde: uma revisão sistemática. *Revista Cuidarte, 13*(1), e2051. https://doi.org/10.15649/cuidarte.2051

Gaiotto, E. M. G., Trapé, C. A., Campos, C. M. S., Fujimori, E., Carrer, F. C. de A., Nichiata, L. Y. I., Cordeiro, L., Bortoli, M. C. de, Yonekura, T., Toma, T. S., & Soares, C. B. (2022). Response to college students' mental health needs: a rapid review. *Revista de Saúde Pública*, *55*, 114. https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003363

Mayer, J. D., DiPaolo, M.T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, *54*(3-4), 772-781.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.

Mikolajczak, M., & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, *44*(7), 1445-1453. https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.12.012

Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). *Percepções de estudantes universitários sobre a realização de atividades extracurriculares na graduação. Psicologia: Ciência e Profissão*, *36*(4), 864-876. https://doi.org/10.1590/1982-3703003052015

Penha, J. R. L., Oliveira, C. C., & Mendes, A. V. S. (2020). Saúde mental do estudante universitário: revisão integrativa. *Journal Health NPEPS*, *5*(1), 369-395. http://dx.doi.org/10.30681/252610103549

Primi, R., Bueno, J. M. H., & Muniz, M. (2006). Inteligência emocional: validade convergente e discriminante do MSCEIT com a BPR-5 e o 16PF. *Psicologia*, *Ciência e Profissão*, 26(1), 26-45.

Puffer, K. A., Pence, K. G., & Ferry, A. E. (2021). A Feasibility Study on an Ultra-Brief Intervention for Improving Freshmen's Emotional Intelligence. *Journal of Intelligence*, *9*(3), 36. https://doi.org/10.3390/jintelligence9030036

Quiliano Navarro, M., & Quiliano Navarro, M. (2020). Inteligencia emocional y estrés académico em estudiantes de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, *26*, 3. https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100203

Saarni, C. (2000). Emotional Competence: A Developmental Perspective. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.

Santana, V. S., & Gondim, S. M. G. (2016). Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. *Estudos De Psicologia (Natal)*, *21*(1), 58-68. https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160007

Siqueira, M. M. M., Barbosa, N. C., & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma Medida de Inteligência Emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *15*(2), 143-152. https://doi.org/10.1590/S0102-37721999000200007

Torquato, J. A., Goulart, A. G., Vicentin, P., & Correa, U. (2010). Avaliação do estresse em estudantes universitários. *InterSciencePlace, 1*(14), 140-154.

Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Editorial EOS.

Vieira-Santos, J., Lima, D. C., Sartori, R. M., Muniz, M., & Schelini, P. W. (2018). Inteligência emocional: revisão internacional da literatura. *Estudos Interdisciplinares Em Psicologia*, *9*(2), 78-99. https://doi.org/10.5433/2236-6407.2018v9n2p78

Correspondência
Corina Elizabeth Satler
Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde – Campus Ceilândia – Campus Universitário – Centro Metropolitano – Bairro: Ceilândia Sul – Brasília, DF, Brasil – CEP 72220-275
E-mail: satler@unb.br

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

A Revista Psicopedagogia (ISSN-e 2179-4057) é um periódico científico, revisado por pares e editado pela Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp).. O periódico publica artigos inéditos na área de Psicopedagogia, e áreas afins, em especial: resultados de pesquisa de caráter teórico/empírico; revisões críticas da literatura de pesquisa educacional – temática ou metodológica; reflexões críticas sobre experiências que ampliem e aprofundem o conhecimento nas áreas da educação e da saúde e que não tenham sido publicados em outros periódicos.

As informações específicas relativas ao processo de revisão por pares estão disponíveis na página de **Políticas Editoriais** [https://www.revistapsicopedagogia.com.br/politicas-editoriais]. Sugerimos que os autores leiam as informações sobre o processo antes de submeterem seus artigos à apreciação da revista.

O prazo para resposta (aceitação, ajuste ou recusa) tem variabilidade média de até seis meses, podendo se estender ainda mais a depender da complexidade das avaliações e de eventuais modificações sugeridas e realizadas. As datas de recebimento e aprovação de cada colaboração serão informadas no texto publicado. Cabe ao Comitê Editorial definir, a cada edição da revista, os critérios para publicar os artigos já aprovados.

A Revista Psicopedagogia trocou recentemente a norma para elaboração de citações e referências. Anteriormente (artigos submetidos até 30 de maio de 2022) utilizávamos as normas Vancouver e atualmente (artigos submetidos a partir de 1º de junho de 2022) utilizamos as normas da American Psychological Association (APA) em sua 7ª edição publicada em 2020. No intuito de auxiliar os autores na elaboração correta das citações e referências segundo as normas da APA, elaboramos um manual sucinto contendo exemplos dos principais usos da norma [https://revistapsicopedagogia.com.br/InstrucoesApa].

CATEGORIAS DE ARTIGOS ACEITOS PARA PUBLICAÇÃO:

1. Artigo Original: relato completo de investigação; a estrutura deve conter: introdução, métodos (procedimentos básicos), resultados, discussão e conclusão; deve conter ainda: resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 15 e 25 páginas;
2. Artigo de Revisão: revisão crítica da literatura abordando conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente; deve incluir resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 15 e 25 páginas;
3. Artigo Especial: texto elaborado a convite do editor responsável, de grande relevância para a especialidade, não classificáveis nas categorias de artigos listadas anteriormente; deve conter: resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 15 e 25 páginas;
4. Relato de Pesquisa ou de Experiência: análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais; deve conter: resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 5 e 10 páginas;
5. Resenha de Dissertação, Tese e/ou de Monografia: deve conter resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 5 e 10 páginas;
6. Resenha de Livro: abordagem de obra recém-publicada; dispensa resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 3 e 5 páginas;
7. Ponto de Vista: temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreçam novas ideias ou perspectivas para o assunto; dispensa resumo e abstract, unitermos e keywords; limite entre 3 e 5 páginas;

Informações Gerais sobre a submissão de artigos:

A submissão de manuscritos deverá ser realizada exclusivamente por correio eletrônico e-mail: **publicacao@abpp.com.br**
Os arquivos devem permitir a leitura pelos programas do Microsoft Office® (Word e Excel). Não são aceitos arquivos em PDF.
O manuscrito NÃO pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outros veículos de comunicação.
Todos os artigos publicados são submetidos à avaliação por membros do Corpo Editorial e avaliadores ad-hoc. A avaliação por pares é realizada no modo *double-blind*, ou seja, a identidade dos autores é ocultada aos avaliadores e vice-versa.
Na seleção dos artigos para publicação, são avaliados a originalidade, a relevância do tema, a qualidade da metodologia utilizada e a adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Ao final todos os artigos são devidamente revisados por um jornalista científico.
Cabe ao Corpo Editorial sugerir modificações nos artigos a fim de que estes possam se adequar às normas de publicação. A recusa do artigo pode ocorrer se estiver fora dos critérios exigidos.
O Corpo Editorial se reserva ao direito de manter o sigilo sobre os motivos específicos da recusa da publicação e sobre o nome dos pareceristas que avaliaram o texto.
Previamente à publicação, será encaminhado, para os autores, um PDF do artigo já diagramado para sua aprovação, com prazo de 3 dias para a devida aprovação do autor. Nesse momento é possível fazer apenas a conferência do manuscrito e ajustes pontuais.

Preparação dos manuscritos

Os artigos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol, e devem se enquadrar em uma das diferentes categorias de publicações da revista acima mencionadas. Os manuscritos devem ser apresentados nesta sequência: título, resumos em português e inglês (abstract), keywords, unitermos, texto, referências, tabelas, gráficos e/ou ilustrações, deve conter número de páginas.

Primeira Página do Documento

Deverá conter: a) título do trabalho em português e inglês (até 10 palavras); b) nome, sobrenome do(s) autor(es) e instituição pertencente(s); c) nome e endereço da instituição onde o trabalho foi realizado; d) título resumido (não exceder quatro palavras).

Ressalta-se que os nomes dos autores serão retirados do texto original antes do envio aos avaliadores. Espera-se que os autores tenham realizado a checagem nas propriedades do documento de modo a garantir que o nome dos autores tenha sido devidamente excluído das propriedades.

Estrutura do texto:

Os artigos originais devem obrigatoriamente, ser escritos em fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento 1,5. **Devem conter:**

a) Resumo e Abstract: este item é obrigatório também, para os artigos de revisão, relato de experiência ou pesquisa, dissertação, tese e monografia, contendo no máximo 250 palavras. Após o resumo deverão ser indicados no máximo seis Unitermos. O Abstract (tradução do resumo para o inglês) deve acompanhar o mesmo modelo do resumo e ser seguido de Keywords (tradução dos Unitermos para o inglês). Para Unitermos recomenda-se o vocabulário controlado do "Decs-Descritores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme www.bireme.br/terminologiaemsaude
b) Introdução: deve conter o propósito do artigo sintetizando a lógica do estudo, estabelecer objetivos e premissas teóricas que levaram os autores à curiosidade do tema, determinar porque o assunto deve ser estudado, esclarecendo falhas ou incongruências na literatura e/ou dificuldades na prática diária que tornem o trabalho interessante;
c) Métodos (procedimentos básicos): breves descrições dos procedimentos utilizados;
d) Resultados: síntese dos achados, podendo ser apresentados com figuras ou tabelas que ilustrem pontos importantes;
e) Discussão: nesta seção, espera-se que o autor demonstre conhecimento pessoal e senso crítico em relação ao seu trabalho, apresentando os resultados obtidos com a literatura disponível. Os comentários devem ser relacionados à abrangência, posicionamento e correlação do estudo com outros da literatura, bem como incluir limitações e perspectivas futuras;
f) Considerações: devem ser concisas e responder aos objetivos propostos na introdução;
g) Referências: As referências devem seguir o padrão disposto nas normas da APA e conforme o breve manual da Revista Psicopedagogia.

Agradecimentos (opcional):

Se houver, devem ser brevemente apresentados ao final do texto, mencionando-se os nomes de participantes que contribuíram, intelectual ou tecnicamente, em alguma fase do trabalho, mas não preencheram os requisitos dos critérios de autoria; bem como, às agências de fomento que subsidiaram as pesquisas que resultaram no artigo publicado.

Observação: Ressaltamos que após a submissão não é permitida inclusão ou exclusão de coautor(es).

Figuras, Tabelas e Gráficos

Serão aceitas no máximo seis ilustrações por artigo, as quais compreendem: figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotografias e desenhos esquemáticos. As ilustrações deverão ter resolução mínima de 300 dpi. O aproveitamento ficará condicionado à qualidade do material enviado e devem ser apresentados em arquivo separado e acompanhados de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais em que figuras, gráficos, quadros e tabelas devem ser inseridos. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução. Depois de cada item é necessário registrar sua fonte. Quando o material for original da pesquisa, deve-se fazer a indicação com a redação "Fonte: dados da pesquisa." ou "Fonte: elaboração própria." Os mapas devem conter escalas e legendas gráficas. Todas as imagens devem ser enviadas também separadamente, em seus arquivos originais. O nome de cada arquivo deve corresponder ao nome da imagem (por exemplo: Gráfico 1). Tabelas, quadros e gráficos devem ser encaminhados em seus arquivos originais. A revista não aceita tabelas e quadros em formato de imagem, mas apenas arquivos editáveis. O mesmo ocorre com os gráficos. Neste caso, mesmo que contenham imagens, partes textuais e/ou numéricas devem ser passíveis de edição.

Abreviações / Nomenclatura / Notas de Rodapé

O uso de abreviações deve ser limitado. Quando expressões extensas devem ser repetidas, recomenda-se que suas iniciais as substituam após a primeira menção. Esta deve ser seguida das iniciais entre parênteses. Notas de rodapé somente serão publicadas se estritamente necessárias. Devem ser assinaladas no texto e apresentadas em folha separada, ou após as referências, com subtítulo nota de rodapé.

Preparando o envio eletrônico do material/Condições para submissão:

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a seguir atentamente as orientações abaixo descritas. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

a) O artigo é inédito e não foi submetido, concomitantemente, a outra publicação.
b) O(s) autor(es) e o(s) eventual(is) coautor(es) conhecem e declaram concordar com as políticas editoriais da revista para a publicação de artigos. Estão cientes de que NÃO é permitido submeter novo artigo de sua autoria para avaliação enquanto participe de processo editorial em andamento.
c) No corpo do e-mail o autor deve se apresentar com nome completo, bem como mencionar título completo de seu manuscrito, se houver outros autores também devem ser mencionados devidamente. Especificar em qual categoria de artigos se enquadra seu manuscrito (seguir a nomenclatura descrita anteriormente). Deve haver ainda manifestação expressa de sua espontânea vontade de submeter o artigo ao Corpo Editorial da Revista Psicopedagogia;
d) Devem vir anexados:
   Arquivo completo, em word, segundo a preparação do manuscrito descrita anteriormente. Salvar o arquivo com o título do artigo;

Arquivo, em word, NÃO poderá conter qualquer tipo de identificação de autoria, inclusive na opção propriedades do Word. Do manuscrito devem ser retiradas quaisquer referências ou marcas que possam identificar a autoria do trabalho. Esse critério tem o devido rigor, pois esse arquivo será enviado para avaliação cega dos pares. Tampouco se aceitam quaisquer outras referências que permitam ao avaliador inferir indiretamente a autoria do trabalho. As autocitações no corpo do texto e nas referências devem ser substituídas por (autor). Qualquer tipo de identificação no corpo do texto acarreta a rejeição do manuscrito. O autor deverá cuidar para não utilizar referências que possam identificá-lo no processo de avaliação, como *"em meus trabalhos anteriores, em minha tese, em minha dissertação*", etc. Se o trabalho for aceito, essas informações poderão constar na versão final do artigo. Salvar o arquivo com o título SEM IDENTIFICAÇÃO;

Carta de Autorização de Publicação – deve conter a assinatura de todos os autores, responsabilizando-se pelo conteúdo do trabalho, concordando com as normas de publicação, concedendo o direito de primeira publicação e uma licença de direitos não exclusivos à Revista Psicopedagogia. Apenas um autor deve ser indicado como responsável pela troca de correspondência, com os seus respectivos telefones, e-mail e endereço para contato;

Aspectos éticos – Carta dos autores revelando eventuais conflitos de interesse (profissionais, financeiros e benefícios diretos ou indiretos) que possam influenciar os resultados da pesquisa. Na carta deve constar ainda a data da aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual estão vinculados os autores (se for pesquisa envolvendo seres humanos);

Tabelas, gráficos, figuras (se for o caso).

Atualizado em junho/2022

ASSOCIADOS TITULARES 2025

• Estado: Distrito Federal

Seção DF

Brasília
Carina Gomes Messias Alves
carinamessias@hotmail.com
(61) 9918-95435

Brasília
Cristiane de Oliveira Vieira Souza
cristiane.prof@hotmail.com
(61) 97400-6653

• Estado: Bahia

Seção BA

Feira de Santana
Amanda Muccini Santana Trabuco
amuccinist@gmail.com
(75) 9924-69264

Senhor do Bonfim
Américo Ferreira de Aragão Junior
psicoeducore@gmail.com
(74) 99115-9347

Ichu
Charlene Carneiro Quinto dos Santos
charllenequinto@gmail.com
(75) 9920-52830

Salvador
Débora Silva de Castro Pereira
descp@uol.com.br
(71) 99983-1973

Salvador
Edilene Maia Brito Medrado
edilene24@hotmail.com
(71) 99964-3936

Feira de Santana
Fabya Jakellyne Alves Souza
fabyajake@gmail.com
(75) 9827-08606

Salvador
Gleide Moreira Teixeira Guimarães
cops_psicopedagogia@hotmail.com
(71) 98898-9192

Salvador
Joanice Maria Bezerra Souza
jobezerrasouza@gmail.com
(71) 98864-0897

Salvador
Jozélia de Abreu Testagrossa
jozeab@hotmail.com
(71) 99609-3937

Lauro de Freitas
Mariaolinda Santana de Oliveira Servilho
mservilho@hotmail.com
(71) 98898-5180

Lauro de Freitas
Gisele Batista Rezende
gisarezende8@gmail.com
(71) 3498-0797/ (71) 98231-7007

Ibicoara
Leandra Mesquita Pinheiro Mendonça
ateliedossonhosnh@hotmail.com
(77) 99115-6404 (77) 98168-0533

Salvador
Márcia Gonçalves Nunes
gnmarcia@yahoo.com.br
(71) 99973-4777

Salvador
Maria Angélica Moreira Rocha
maangelicarocha@gmail.com
(71) 98625-2432

Salvador
Maria Auxiliadora de Azevedo Rabello
a.mariarabello24@gmail.com
(71) 99975-1957

Camaçari
Marieni Almeida dos Santos
marieneoliveira@hotmail.com
(71) 99215-5749

Salvador
Marise Sousa Góes Coelho
marisecoelha@yahoo.com.br
(71) 99114-4070

Alagoinhas
Meire Suely Nunes da Silva
meiresuelynunesdasilva@yahoo.com.br
(71) 98132-6213

Salvador
Nilzan Gomes Santos
nilzangomes@yahoo.com.br
(71) 98838-9190

Salvador
Sandra Regina Rocha dos Santos
sandraregina.consultra@gmail.com
(71) 9913-56554

Salvador
Sandra Riberio Bastos Silveira
sandrabatos.69@gmail.com/
psicosandrabastos@gmail.com
71 999992215

Salvador
Simone da Silva Barroso
simonepsicoemad@gmail.com
(71) 99935-3525.

Salvador
Sumaia Félix Valverde Leão
sumaialeao@hotmail.com.br
(71) 3878-5840/ (71) 9984-0376

Salvador
Tereza Cristina Lemos Marinho
terezacristinalm@yahoo.com.br
(71) 3358-9590/ (71) 98833-9590

Feira de Santana
Zenilda
zenildafjs@hotmail.com
(75) 9997-20536

• Estado: Ceará

Seção CE

Beira Mar
Ana Caroline Torquato
caroltor4@yahoo.com.br
(85) 9875-67722

Fortaleza
Ana Luiza Sanford Feitosa de Oliveira
anasanfordana@hotmail.com
(85) 9881-00055

Adriana Carla Nunes Fernandes Teles
adrianafteles@yahoo.com.br
(85) 9997-03905

Fortaleza
Andreia Aires Costa
airesfono@hotmail.com
(85) 999625131

Edson Queiroz
Claudia Barbosa
claudiabarbosa261@yahoo.com.br
(85) 9977-83929

Camocim
Francisca Andreia Coutinho Rocha
andreiacoutinhorocha@gmail.com
(88) 9926-34917

Fortaleza
Galeára Matos de França Silva
galeara@uol.com.br
(85) 988241951

Tianguá
Graça Maria de Morais Aguiar e Silva
gmorais.psicopedagogia@gmail.com
(85) 999635854

Fortaleza
Luciana Queiroz Bem Coelho
lucianabem@gmail.com
(85) 989627507

Fortaleza
Maria Kelma Peres Silva
kelmaps@yahoo.com.br
(85) 996055124

Fortaleza
Maria José Weyne Melo de Castro
mjweyne@yahoo.com.br
(85) 999872918

Fortaleza
Wanessa Jheniffer Firmino da Silva
wanessapsicoped@gmail.com
(85) 988279384

• Estado: Espírito Santo

Núcleo ES

Vitória
Cheila Araujo Mussi Montenegro
cheimussi@yahoo.com.br
(27) 99969-5545

Vitória
Maria da Graça Von Kruger Pimentel
mgkruger@gmail.com
(27) 99982-3644

Vila Velha
Patricia Celeste Gomes
papattygomes@hotmail.com
(27) 32996212/ 27-999741310

• Estado: Goiás

Seção GO

Goiânia
Angela Hygina Fernandes Nabuco
angelahygina@terra.com.br
(62) 8171-9781

Goiânia
Denise Araújo Santos Baiocchi Carneiro
denisebcarneiro@hotmail.com
(62) 8201-0770

Goiânia
Luciana Barros de Almeida
luciana.abpp@uol.com.br
(62) 9968-6234

Goiânia
Lucila Menezes Guedes Monferrari
lmg.monferrari@yahoo.com
(62) 8153-9648

Goiânia
Maristela Nunes Pinheiro
maristelapinheiro19@outlook.com
(62) 9973-1020

Goiânia
Sueli de Paula Cunha
suelipsi@gmail.com
(62) 984383834

• Estado: Maranhão

Núcleo Maranhão

São Luís
Lizilene Araújo Neves Saldanha
lizneves36@gmail.com
(98) 98919 7313

São Luís
Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco
priscila.sousa.barbosa@hotmail.com
(98) 991015077/ 98 988015482

• Estado: Minas Gerais

Seção MG

Belo Horizonte
Ana Catharina Mesquita de Noronha
ana.catharina@uol.com.br
(31) 3281-2628

Belo Horizonte
Angela Mathilde Soares
financeiro.aprendizagemecia@gmail.com
(31) 88419643

Belo Horizonte
Ariane Cristina de Oliveira e Souza
arianecosouza@gobo.com
(31) 34263283/31- 982706548

Belo Horizonte
Celeste Alves dos Santos Chicarelli
celestechicarelli@hotmail.com
(31) 3497-9513

Contagem
Claúdia Vitoi Roque
claudiavitoir@hotmail.com
(31) 98869-6434

Belo Horizonte
Claudia Marcia Simoes Vieira Menezes
psic.claudiasimoes@gmail.com
(31) 9849-27064

Juiz de Fora
Cristina Coronha Lima Vieira
cristinacoronha@yahoo.com.br
(32) 9840-12952

Belo Horizonte
Gláucia Dutra dos Santos
glauciadutra@gmail.com
(31) 98636-6202

Sabara
Helenice Maria Rodrigues de Lima Matias
helenicem2@yahoo.com.br
(31) 9848-98362

Belo Horizonte
Joana D'Arc bittencourt Alves Parreira
joanad.bap@hotmail.com
(31) 9714-0556

Uberlandia
Kelly Soares Rosa
kelly.soares.rosa@gmail.com

(34) 9917-43331
Nova Lima
Magda Regina Ramiro Caldas
magda_ramiro@yahoo.com.br
(31) 9853-70173

Belo Horizonte
Maria Ana Tafner Pereira
mariatafner@hotmail.com
(31) 9963-66392

Belo Horizonte
Marli Claudia Pereira
marlipereira.psi@gmail.com
(31) 9735-43206

Belo Horizonte
Mercia Bamberg Melo
merciabamberg@hotmail.com
(31) 9886-6427

Belo Horizonte
Myrtes Teixeira de Lima
myrtestl@yahoo.com.br
(31) 98879-4062

Belo Horizonte
Regina Coeli Barroso Simões
reginabarrosos@gmail.com
(31) 987351153

Belo Horizonte
Regina Maria Caldeira do Couto e Silva
remariaccs@terra.com.br
(31) 98747-5131

Belo Horizonte
Regina Rosa dos Santos Leal
reginaleal.uemg@gmail.com
(31) 9923-81955

Uberlândia
Sandra Meire de Oliveira Resende
sandraor72@yahoo.com.br
(34) 99195-8911

Lagoa Santa
Walkiria Angelica Passos Garcia
walkiriapg@hotmail.com
(31) 9930-55492

Núcleo Sul Mineiro

Pouso Alegre - MG
Ana Cristina de Souza Xavier
acs-xavier@hotmail.com
cel. (35) 98807 4456/ com. (35) 34210550

Pouso Alegre - MG
Claudia Marques Cunha Silva
claudia10.marques@hotmail.com
(35) 98886-6169

Varginha - MG
Cristiane Braga de Alvarenga Faria
cristianebaf@yahoo.com.br
35 99826-0816

Poços de Caldas
Erica Almeida Bicudo Resende
erica1resende@gmail.com
(35) 9990-37757

Boa Esperança
Luciana Silva Vilela
luvilelapsico@hotmail.com
35 8853-2411

Varginha - MG
Maria Clara Rodrigues Rainato Foresti
mclaraforesti@yahoo.com.br
35 99989-9858

São Gonçalo do Sapucaí - MG
Marília Vieira Siqueira de Arantes
vieiramarilia966@gmail.com.br
35 99100-1875

Varginha - MG
Mônica Ribeiro Ramos
ribeiroramosmonica@gmail.com
3532122252/ 35988793680

Campanha - MG
Ramona Carvalho Fernandez Nogueira
ramonacfn@gmail.com
35 99989-2121

Varginha - MG
Regina Claudia Araújo e Silva Ferraz
regclaudiaferraz@yahoo.com.br
35 99988-1144

Varginha - MG
Sônia Maria Pereira Monteiro Lasmar
soniapchlasmar@hotmail.com
35 9236-8654

Pouso Alegre - MG
Sonia Regina Bellardi Tavares
soniabellardi@gmail.com
35 98879-6080

• Estado: Pará

Seção PA

Belém
Ana Cylene Valente Colino
anacylene@yahoo.com.br
(91) 9883-45046

Belém
Ana Sylvia Valente Colino
sylviacolino@gmail.com
(91) 98406-2361

Belém
Carmem Cylbelle Pereira Alves Viégas
cylbelleviegas@yahoo.com.br
(91) 98127-9599

Belém
Céli Denise Corrêa da Costa
denisecorreapsico@gmail.com
(91) 9999-18855

Belém
Eliane Souza de Deus Neto Almeida
elianesouza.almeida12@gmail.com
(91) 98889-4494

Andradina
Edna Toti Amaro Silva
ednatoti@yahoo.com.br
(91) 9818-29914

Belém
Frank de Sousa Santos
prof.franksousa@gmail.com
(94) 9817-50208

Belém
Hortência Vital de Castro
hortvital@gmail.com
(91) 9803-96565

Belém
Maria de Nazaré do Vale Soares
nazasoaresdovale@yahoo.com.br
(91) 99981-2076

• Estado: Paraíba

Núcleo Paraíba

João Pessoa
Suely Fermon de Morais Oliveira
suelyfermon.abpp.pb@gmail.com
(83) 988104131

João Pessoa
Suenia Lopes Cruz de Farias
sueniacruzcdmd@gmail.com
(83) 99616-5953/ (83) 98843-5854

João Pessoa
Luciana Siqueira Lira de Miranda
LULIRAPSICOPEDAGOGA@GMAIL.COM
(95) 9811-58314

• Estado: Paraná

Seção PR

Curitiba
Ana Karina El Messane
karinakaram@gmail.com
(41) 99198-8142

Curitiba
Arlete Zagonel Serafini
arletezs@yahoo.com.br
(41) 984198543

Curitiba
Cintia Bento Marinoni Veiga
cintiabmveiga@gmail.com
(41) 9885-23050

Curitiba
Cristiane Corina Antunes
cristianenakasaki@yahoo.com.br
(41) 9919-74281

Curitiba
Cristiane Dionysio
crisflx@yahoo.com.br
(41) 9981-41251

Curitiba
Danielle Gross de Freitas Mascarenhas
danni.gross@gmail.com
(41) 9913-88400

Curitiba
Evelise Maria Labatut Portilho
eveliseportilho@gmail.com
(41) 999769950

Curitiba
Fabiane Casagrande Calomeno
fabmello@terra.com.br
(41) 99975.8470

Curitiba
Heloísa Monte Serrat Barbosa
helomonteserrat@hotmail.com
(41) 9994-39504

Curitiba
Isabel Cristina Hierro Parolin
isabelchparolin@gmail.com
(41) 98516.6266

Maringá
Ivonilce de Fátima Rigolini Gallo
nicerigolin@gmail.com
(44) 99112.0068

Curitiba
Jacqueline Andrea Glaser
jacque.glaser@gmail.com
(41) 9991-91067

Campo Mourão
Larissa Franciely Petri Gonçalves
larissapetri.psicopedagoga@gmail.com
(44) 9992-68505

Curitiba
Laura Monte Serrat Barbosa
lauramserrat@hotmail.com
(41) 99107.0988

Curitiba
Marcia Cristina Bertoldi
m.bertoldi@uol.com.br
(41) 99971.8001

Curitiba
Regina Bonat Pianovski
reginabonat@yahoo.com.br
(41) 9996-90060

Curitiba
Rose Mary da Fonseca Santos
rosemarydafonseca@gmail.com
(41) 99983.3336

Curitiba
Silvia Rosemari Peringer Martinez
silviarpmartinez@gmail.com
(41) 99800.2840

Curitiba
Simone Carlberg
sicarlberg@hotmail.com
(41) 996216917

Curitiba
Simoni Camargo de França Ferreira
simonipsicofranca@gmail.com
(41) 996736670

Curitiba
Sonia Maria Gomes de Sá Küster
soniakuster@uol.com.br
(41) 99974.5680

São José dos Pinhais
Vanessa Pichorim
psicopedagogia.vanessapichorim@gmail.com
(41) 9877-99158

Toledo
Veralice Aparecida Moreira dos Santos
veralicems@gmail.com
(45) 99973-8879

Núcleo PR Norte

Maringá
Danielle Sayuri Saito
daniellesaito@hotmail.com
(44) 999615096/4432221682

Maringá
Marcia Regina de Sousa Storer
marciastorer@locusinventa.com.br
(44) 3029-4912/ (44) 99139-8700

Londrina-PR
Michele F. Aranega de S. Garcia Paes
michele.com@uol.com.br
(43) 99101-7400

Maringá-PR
Nerli Nonato Ribeiro Mori
nnrmori@uem.br
(44) 99913-3136

Londrina
SARA FERMAN KARTUNGAS
saferkartungas@gmail.com
(43) 9995-23772

• Estado: Pernambuco

Seção PE

Limoeiro
Amanda Sheyla Leoncio de Araujo
amandaslaf@hotmail.com
(81) 9997-82541

Caruaru
Fernanda de Oliveira Lima
fernandadeo.lima@gmail.com
(81) 99249-7205

Recife
Jojemina Estevão de Mesquita Lucena
jojemimamesquita@gmail.com
(81) 991365501

Recife
Leopoldina Maria Araújo de Miranda
leopoldinamiranda@hotmail.com
(81) 988212990

Recife
Manuela Barbosa Pimentel de Freitas
manuelab.psicopedagoga@gmail.com
(81) 997111041

Petrolina
Marcelo Forte Bezerra
mfortepe@gmail.com
(87) 9910-36689

Recife
Neulia do Carmo P. da Silva Cavalcanti
luizeneulia@ig.com.br
(81) 999466086

Recife
Valéria Regina Granha
valeriareginapsicopedagoga@gmail.com
(81) 988889400

• Estado: Piauí

Seção PI

Teresina
Benilde Ferreira de Assunção Farias
benildes.farias@gmail.com
(86) 99016244

Teresina
Cristina Maria de Sousa Miranda
mirandaraffas@gmail.com / crispsicopedago-gapi@gmail.com
(86) 94614020 (86) 88134304

SAO JOAO DOS PATOS
DIANA MERCEDES PEREIRA DE SÁ
dianamercedes82@yahoo.com.br
(99) 9811-57110

Teresina
Eliene Maria V. Figueirêdo Pierote
elienepierote@gmail.com
(86) 99767848

Teresina
Elisangela da Silva Fernandes
elisfernandes21@gmail.com
(86) 9951-3507

Teresina
Janaina Érika dos Santos Moura
janaerika28@hotmail.com
(86) 9995-14973

Teresina
Joyce Maria Barbosa de Pádua
joycepadua@hotmail.com
(86) 99919559

São Raimundo Nonato-Pi
Loana de Negreiros Moraes
loananeg@gmail.com
(89) 9812-63043

Picos
Maria de Lourdes Rufino Leal
rufinoleallourdes@hotmail.com
(86) 3215-4590

Campo Maior
Raimunda Ferreira Paiva Neta
rnetapaiva@gmail.com
(89) 9994-8138

• Estado: Rio de Janeiro

Seção - RJ

Rio de Janeiro
Alana Sineiro de Souza
alanasineiro@gmail.com
(21) 99420-8398

Rio de Janeiro
Ana Maria Zenícola
anazenicola@gmail.com
(21) 98303-1980

Rio de Janeiro
Maria Katiana Veluk Gutierrez
mkvgutierrez@hotmal.com
(21) 98877-1729

Rio de Janeiro
Maria Luiza Oliveira Castro Leão
lucaleao@gbl.com.br
(21) 99336-6601

Rio de Janeiro
Maria Rosa de Oliveira Roque
mariarosaoliv@hotmail.com
(21) 2575-4289 / (21) 99978-0027

Rio de Janeiro
Marlene Dias Pereira Pinto
marlenediaspp@hotmail.com
(21) 98204-0884

Petrópolis
Renata Soares Freire Zambelli
angelam.moura@hotmail.com
(24) 99966-2492

Rio de Janeiro
Vera Beatriz Pétribu da Costa Nunes
verabeatriznunes@gmail.com
(21) 9999-49237

• Estado: Rio Grande do Norte

Seção RN

Natal
Christina Sales Novo
christinanovo@bol.com.br
(84) 9911-27400

Natal
Ednalva de Azevedo Silva
edn_azevedo@yahoo.com.br
(84) 9 99883260

Ceará-Mirim
Eletice Cavalcante Leite
eleticeleite2009@hotmail.com
(84) 9 96451153

Mossoró
Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes
bernadeteholanda.psico@gmail.com
(84) 9816-31564

Mossoró
Maria das Graças de Oliveira Viana
mariagviana77@hotmail.com
(84) 9 88204629

Mossoró
Maria do Socorro de Albuquerque Gurgel
sagurgel@hotmail.com
(84) 9 96071720

Natal
Maria Ferreira Melo de Azevedo
mana@ceti.com.br
(84) 3208-3825/ (84) 99402-9638

Baraúna
Silvana Maria da Silva Pereira Rodrigues
silvanapsicopedagoga224@gmail.com
(84) 9 94155370

Lagoa Nova
Suely Xavier Oliveria de Brito
suelbrito@icloud.com
(84) 9911-12637

• Estado: Rio Grande do Sul

Seção RS

Novo Hamburgo
Ana Márcia Sauthier Winter
anamarcia.winter@gmail.com
(51) 9998-20596

Porto Alegre
Andréa Korenowski Uranga
andrea.ppga@gmail.com
(51) 9856-41012

Casca
Beatriz Ana Zambon Ferronato
beazf@yahoo.com.br
(54) 991159240

Nova Prata
Cladismar Luiza Gasparetto
cladismar@yahoo.com.br
(54) 999796881

Porto Alegre
Clarissa Farinha Candiota
clarissa.candiota@gmail.com
(51) 99115 4974

Alto Alegre
Claudete Morgan
claudete.morgan@gmail.com
(54) 996866852

Porto Alegre
Fabiani Ortiz Portella
fabianiortizportella@gmail.com
(51) 9998-59195

Passo Fundo
Iara Caierão
iarac@terra.com.br
(54) 996077053

Pelotas
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção
iedaassumpcao@gmail.com
(53) 9991-31335

Porto Alegre
Isabella Rosa de Oliveira
bellaoliveira590@gmail.com
(51) 98109-6981

Frederico Westphalen
Jussania Basso Bordin
jussaniab@gmail.com
(55) 996034963

Espumoso
Jussânia Maria Gadenz Sonda
jusonda@outlook.com
(54) 999678832

Passo Fundo
Léia Mara Loss
leiamaraloss@gmail.com
(54) 99120-3009

Paraí
Liane Fatima Pasinato Ranzan
lianefpranzan@hotmail.com
(54) 96024176

Novo Hamburgo
Lilian Flores
lilianflores.pp@gmail.com
(51) 9962-79814

Santana do Livramento
Luciana Cáceres Viecelli Simões Pires
lucianavspires@gmail.com
(55) 996509324

Novo Hamburgo
Maria Agnes Fröhlich Seewald
agnesseewald@hotmail.com
(51) 999798128

Não-Me-Toque
Maria de Lourdes Eilert Malaquias
marialmalaquias@hotmail.com
(54) 99654502

Porto Alegre
Maria Melania Wagner F. Pokorski
mwagnerpokorski@gmail.com
(51) 999592899

Passo Fundo
Marlei Teresinha Santos de Morais
marlei@vempensarte.com.br
(54) 999643532

Novo Hamburgo
Monica Pagel Eidelwein
monica.abpprs@gmail.com
(51) 993260549

Porto Alegre
Morgana Grudzinski Iriart
psicopedagogamorgana@gmail.com
(51) 997197885

Porto Alegre
Olívia Teixeira
olivia@espacodepensamento.com.br
(51) 985890805

Porto Alegre
Renata Vanin da Luz
reluzpp@yahoo.com.br
(51) 9994-29460

Estancia Velha
Rosalie Isabel Kunst
rosaliekunst15@gmail.com
(51) 9844-03400

Porto Alegre
Rosanita Moschini Vargas
rosanitamoschini@gmail.com
(51) 999167431

Porto Alegre
Sandra Maria Cordeiro Schröeder
scschroeder@terra.com.br
(51) 998718627

Porto Alegre
Simone Paula Hickmann Strauss
simonehstrauss@gmail.com
(51) 9933-22901

Palmares do Sul
Sionara Camargo Campos
sionaracamargo@hotmail.com
(51) 997250564

Tapejara
Solange Maria Scariot
sola.scariot@gmail.com
(54) 991424293

Porto Alegre
Sônia Maria Pallaoro Moojen
soniamoojen@gmail.com
(51) 998572364

Porto Alegre
Susana Londero
su.londero@gmail.com
(51) 992206699

Porto Alegre
Susi Regina Rodrigues de Sá Leite
susirdesa@gmail.com
(51) 98166999

Porto Alegre
Verônica de Moraes Alfonsin
veronica.alfonsin@gmail.com
(51) 9841-79967

Porto Alegre
Viviane Bastos Forner
viviforner@uol.com.br
(51) 9998-76362

• ESTADO: SC

Seção SC

Florianópolis
Ana Cristina Barbosa Rocha
anacrisfono@terra.com.br
(48) 99981-1342

Joinville
Cleonice Zanluca
cleonice.zanluca@yahoo.com.br
(47) 9912-70465

Gaspar
Eliane Costa Kretzer
nany.costak@hotmail.com
(47) 9912-17941

Florianópolis
Márcia Fiates
mfiates@uol.com.br
(48) 99981-8070

Florianópolis
Márcia Gil Barddal
mgbarddal@gmail.com
(48) 99640-0004

Balneário Gaivota
Maria Bernadete Francisco Proença
bernaproenca@hotmail.com
(48) 99995-6705

Florianópolis
Maria Alice Moreira Bampi
alicebampi@gmail.com
(48) 99116-0753

Balneário Camboriú
Maristela Trentini
maris_stern@hotmail.com
(47) 9119-1502

São Miguel do Oeste
Rosani Teresa Spaniol Pelissari
rosanipelissari@hotmail.com
(49) 99149-2280

Maravilha
Silvana Maria Beduschi da Silveira
silbeduschi@mhnet.com.br
(49) 99968-0786

• Estado: São Paulo

Seção SP

São Paulo
Andrea de Castro Jorge Racy
andrea.racy01@gmail.com
(11) 99133-7143

São Paulo
Ariane Zanelli de Souza
arianezanelli@globo.com
(11) 98224-2319

São Bernardo do Campo
Beatriz Picolo Gimenes
beatrizpgimenes@gmail.com
(11) 9892-98433

São Paulo
Camila Barbosa Ricarddi León
camilaleon30@gmail.com
(11) 97112-1179/ 2410-6186

São Paulo
Carla Labaki Agostinho Luvizotto
carla.labaki@gmail.com
(11) 98957-7367

São Paulo
Cecilia G. M. Faro
cecilia@mellofaro.com.br
(11) 98145-6068

São Paulo
Claudia Feldman
claudia.feldman18@gmail.com
(11) 9797-72299

São Paulo
Cleomar Landim de Oliveira
cleomarlandimdeoliveira@yahoo.com.br
(11) 96363-5473

Jundiai
Daniella de Moura Perreira Robbi
daniella_pereira@yahoo.com.br /
daniella@ipebelavista.com.br
(11) 99773-8956

São Paulo
Eliana Santos Moura
emoura33@yahoo.com.br
(11) 9973-77976

São Paulo
Elisa Maria Pitombo
elisamariapitombo@gmail.com
(11) 99725-8037/ (11) 3578-6645

São Paulo
Marcia Alves Affonso
marcia_affonso@hotmail.com
(11) 99315-4545

Santo André
Márcia Alves Verri
marciaverri@gmail.com
(11) 97542-4101

São Caetano do Sul
Márcia Di Santo de Melo Machado
marcia.mach@gmail.com
(11) 99600-7241

São Paulo
Maria Cristina Natel
mariacristinanatel@gmail.com
(11) 99515-2810

São Paulo
Mônica Hoëhne Mendes
monica.mendes51@gmail.com
(11) 97465-0878

São Paulo
Paula Roberta Martins F. de Castro Santos
paularoberta.cs@gmail.com
(11) 9630-96676

São Paulo
Rebeca Lescher Nogueira de Oliveira
rebecalescher@gmail.com
(11) 999323555

São Paulo
Regina Aparecida S. Irani Federico
regina.i.federico@gmail.com
(11) 99192-5533

São Paulo
Ruth Nassiff
ruthnassiff@gmail.com
(11) 991741302

São Bernardo Campo
Sandra Casseri Rindeika
sandrarindeika@uol.com.br
(11) 99781-6885

São Paulo
Sandra Lia Nisterhofen Santilli
nisterho@uol.com.br
(11) 9158-0993

São Paulo
Sonia Maria Colli de Souza
profsoniacolli@gmail.com
(11) 99303-9331

LIMEIRA
Sonia Regina Santos de Lucca
soninhapsicopedagoga@gmail.com
(19) 9918-12221

São Paulo
Valeria Rivellino Lourenzo Moreira
valeria@conhecimentos.com.br
(11) 9814-16965

São Paulo
Wyma Espinheira Teixeira Ferraz
wylmaf@gmail.com
(11) 981621645

ABPp Nacional

Limeira
Adalgisa Cristina Marques Boni
adalgisac@hotmail.com
(19) 9738 8069/ (19) 3443 3502/ (19) 3443 1654

São Paulo
Ana Maria Munhoz Fett
anafett@hotmail.com
(11) 99900-7596

São Paulo
Augusta Tereza Dutra Paranaiba
gutaparanaiba@gmail.com
(11) 9990-76981

São Paulo
Edith Rubinstein
edithrubinstein@hotmail.com
(11) 93213-6245

Salvador
Eurides Simões Soares Hide
eurides.hide@outlook.com
(71) 98198-2370

São Paulo
Leda Maria Condeço Barone
ledabarone@uol.com.br
(11) 98276-2200

São Paulo
Maria Celia Rabello Malta Campos
mc.malta@globo.com
(11) 98100-7676

São Paulo
Maria Irene de Matos Maluf
irenemaluf2014@uol.com.br
(11) 3895-8442/99413-9046

Cuiabá
Maria Masarela Marques de Passos
mariamasarela@yahoo.com.br
(65) 9920-99559

Votorantim
Marisa Irene Siqueira Castanho
msiqueiracastanho@gmail.com
(11) 99468-9045

São Paulo
Neide de Aquino Noffs
nnoffs@terra.com.br
(11) 3871-9115/99975-5723

Uberlândia
Perciliana Fátima Pena Zenaro
professoraperciliana@gmail.com
(34) 9920-2022

São Paulo
Quézia Bombonatto Silva
queziabombonatto@gmail.com
(11) 9754-90055

São Paulo
Regina Zaidan Pereira Mendes
recozaidan@uol.com.br
38722434/ 99551765

São Paulo
Sandra Kraft Nascimento
sandrakmn@gmail.com
(11) 99165-1062

Ilha Bela
Sandra Lamb
sandrinhalamb@gmail.com
(12) 98273-4554

São Paulo
Sonia Regina de Almeida Licciardi
sonialicciardi@terra.com.br
(11) 9813-37063
Guarujá
Vitor Nascimento dos Santos
victordomenico@hotmail.com
(13) 991219291

• Estado: Sergipe

Seção SE

Aracaju
Emiliana de França Farias
farias13emi@gmail.com
(82) 9810-54860

Aracaju
FABIANA ARAÚJO GOÉS
fabianagoes@hotmail.com
(79) 9998-72899

Aracaju
Maria Goretti de Almeida Gonçalves
goretti.psicopedagogia@gmail.com
(79) 9997-27581

Aracaju
Nielza da Silva Maia de Souza
nielzamaia@hotmail.com
(79) 3251-2104

Estância
Rosecleide Santos Araujo Silva
rosecleidesa@hotmail.com
(79) 99632-5266

Estância
Rosemeire Elias Celestino
rosemere_1981@hotmail.com
(79) 9997-3117

Maruim
SAMARA ALVES SANTANA COSTA
alvessamara10@gmail.com
(79) 9813-08068

Aracajú
Vanessa Barros Silva Moura
vanessabarros.psicopedagoga@gmail.com
(79) 99960-1299

BREVE HISTÓRICO DA ABPP

Fundada em 12 de novembro de 1980, a ABPp é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que atua para fortalecer a atuação e os direitos dos psicopedagogos no Brasil.

QUAIS SÃO NOSSOS OBJETIVOS?

Promover o desenvolvimento e divulgação da Psicopedagogia e a defesa dos interesses de seus associados, representando a categoria junto à comunidade social e científica.

Fortalecer a categoria com a ampliação da visibilidade da atuação dos profissionais em condições de exercer a atividade de psicopedagogo com conhecimento e qualidade, assim como fortalecer o direito de desempenhar a sua escolha de trabalho.

Comprometer-se com a melhoria da educação no país, na relação com a formação de novos psicopedagogos, afinada às políticas públicas voltadas à educação, saúde e assistência às crianças, adolescentes e jovens assistidos por esses profissionais.

O QUE FAZEMOS:

Um dos focos de atuação da ABPp é a busca incessante pela Regulamentação do exercício da atividade de Psicopedagogia, por meio de Projeto de Lei 1675/2023 que tramita no Congresso Nacional, iniciado em 1997. A Associação acompanha, discute e participa de todas as etapas transcorridas na esfera legislativa.

Em consonância à regulamentação, A ABPp preocupa-se com a Formação do Psicopedagogo, divulgando diretrizes de formação e orientações para as Instituições formadoras.

Desde sua fundação a ABPp promove cursos de atualização, por meio virtual ou presencial, visando oferecer aos seus associados ou público em geral, aprimoramento técnico-científico que contribua para a formação continuada.

A promoção de eventos científicos tem sido a marca distintiva da ABPp que, desde sua fundação já promoveu Congressos Nacionais e Internacionais de Psicopedagogia, Simpósios Nacionais e Regionais, Encontros, Estaduais, Fóruns, Seminários ao longo de sua existência de 40 anos, comemorados em 2020.

É essencial que os profissionais estejam atualizados, com conteúdo confiável e de referência. Por isso, a ABPp publica a Revista Psicopedagogia, periódico científico indexado, que divulga artigos de profissionais conceituados, estudos, pesquisas em Psicopedagogia e áreas afins.

Em 2025, são 15 Seções e 5 Núcleos, distribuídos pelo território nacional todos vinculados e sob orientação da ABPp Nacional.

Sede da ABPp:
Rua Teodoro Sampaio, 417 - Conj. 11 - CEP: 05405-000 - São Paulo - SP
Telefone: (11) 3085-2716
www.abpp.com.br
atendimento.secretaria@abpp.com.br



Associação Brasileira de Psicopedagogia