

MÚSICA, BRINCAR E MEDIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA COMO ORGANIZADORES DO DESENVOLVIMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: ESTUDO DE CASO COM ATRASO GLOBAL

Rosimeire Maria Fortuna Costa

Mestra. Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada e Neurociência. Neuropsicóloga. Coordenadora do curso de Pedagogia – UNIALFA.

<https://orcid.org/0009-0004-1926-4337>

E-mail: rosimeirefortuna123@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N1-71>

RESUMO: O presente estudo de caso analisa a utilização do brincar, da música e de atividades psicopedagógicas estruturadas no acompanhamento de uma aprendente de três anos de idade, identificada pelas iniciais M.E.S.Q., que apresenta atraso global significativo do desenvolvimento, sem diagnóstico médico conclusivo no período investigado. A pesquisa adota abordagem metodológica mista, qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva e exploratória. Os atendimentos ocorreram semanalmente, entre setembro e dezembro de 2025, em contexto clínico social, com duração de cinquenta minutos por sessão. As intervenções foram organizadas a partir de rotina estruturada, mediação qualificada, estímulos musicais recorrentes e atividades lúdicas e sensoriais adaptadas. A análise dos dados foi realizada por meio de registros clínicos sistemáticos e indicadores evolutivos representados graficamente, contemplando aspectos relacionados à permanência atencional, comunicação intencional, regulação emocional e aceitação da mediação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Brincar. Música. Comunicação Alternativa. Desenvolvimento Infantil.

MUSIC, PLAY, AND PSYCHOPEDAGOGICAL MEDIATION AS ORGANIZERS OF EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT: A CASE STUDY OF GLOBAL DELAY

ABSTRACT: This case study analyzes the use of play, music, and structured psychopedagogical activities in the monitoring of a three-year-old learner, identified by the initials M.E.S.Q., who presents significant global developmental delay without a conclusive medical diagnosis during the investigated period. The research adopts a mixed methodological approach—qualitative and quantitative—descriptive and exploratory in nature. The sessions took place weekly between September and December 2025, in a social clinical context, lasting fifty minutes per session. The interventions were organized around a structured routine, qualified mediation, recurrent musical stimuli, and adapted play and sensory activities. Data analysis was conducted through systematic clinical records and graphically represented evolutionary indicators, covering aspects related to attentional persistence, intentional communication, emotional regulation, and acceptance of pedagogical mediation.

KEYWORDS: Psychopedagogia. Play. Music. Alternative Communication. Child Development.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento infantil configura-se como um processo complexo, dinâmico e multidimensional, que integra aspectos neurológicos, cognitivos, motores, afetivos e socioculturais. Na primeira infância, período marcado por intensa plasticidade neural, as experiências mediadas assumem papel decisivo na constituição do sujeito aprendente e na organização das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1998). Quando há indícios de atraso global do desenvolvimento, torna-se imprescindível a implementação de intervenções precoces, sistemáticas e fundamentadas teoricamente, capazes de favorecer a ampliação das possibilidades de aprendizagem e participação social (Shonkoff; Phillips, 2000).

No campo da Psicopedagogia, compreender o aprendente implica investigar não apenas o que ele não realiza, mas sobretudo como aprende, em que condições se organiza e quais mediações potencializam seu desenvolvimento (Visca, 2010; Bossa, 2007). A aprendizagem é concebida como fenômeno biopsicossocial, atravessado por dimensões orgânicas, emocionais e contextuais. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica deve considerar o brincar, a música e as experiências sensoriais como instrumentos estruturantes do desenvolvimento, especialmente na primeira infância (Piaget, 1971; Winnicott, 1975).

O presente estudo de caso tem como objeto de investigação a aprendente M.E.S.Q., três anos de idade, acompanhada em contexto psicopedagógico clínico-social, apresentando atraso significativo no desenvolvimento global e ausência de diagnóstico médico conclusivo até o momento da pesquisa. Os atendimentos ocorreram semanalmente, **todas as terças-feiras, de setembro a dezembro**, com duração de **50 minutos cada sessão**, no **Planeta ABA – Projeto Social**, localizado à **Rua 34, Quadra 32, Setor Santos Dumont, Goiânia – GO, CEP 74463-730**. As intervenções envolveram atividades pedagógicas estruturadas, incluindo estabelecimento de vínculo por meio de interação visual responsiva, organização de rotina previsível, estímulos de atenção compartilhada, atividades adaptadas de coordenação motora ampla e fina assistida,

exploração tátil, sequências visuais simples, atividades de causa-efeito, uso da sala sensorial e a atividade da pipoca (milho → pipoca), além da presença da música em todas as sessões como recurso regulador e mediador da aprendizagem.

Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: **De que modo a música, o brincar e a mediação psicopedagógica podem atuar como organizadores do desenvolvimento na primeira infância em um contexto de atraso global?**

A partir dessa problematização, define-se como objetivo geral:

✓ **Analisar a música, o brincar e a mediação psicopedagógica como organizadores do desenvolvimento na primeira infância, a partir de estudo de caso com aprendente em atraso global.**

Estabelecem-se como **objetivos específicos**:

1. Descrever e sistematizar as estratégias de mediação psicopedagógica adotadas no acompanhamento clínico, evidenciando a organização da rotina, o uso de estímulos musicais recorrentes e a estruturação sensorial das atividades propostas.
2. Analisar a evolução dos indicadores de desenvolvimento ao longo das sessões, considerando aspectos relacionados à permanência atencional, à comunicação intencional e à regulação emocional da aprendente.
3. Examinar, à luz de referenciais clássicos e contemporâneos, o papel da música e do brincar como mediadores e organizadores do desenvolvimento na primeira infância em contexto de atraso global.

Assim, este estudo pretende contribuir para a reflexão teórica e prática acerca da intervenção psicopedagógica precoce, evidenciando a centralidade da mediação, da ludicidade e da experiência sensorial organizada na constituição do sujeito aprendente.

REFERENCIAL TEÓRICO

PSICOPEDAGOGIA E O SUJEITO APRENDENTE

A Psicopedagogia constitui-se como campo interdisciplinar de investigação e intervenção voltado ao estudo dos processos de aprendizagem humana, articulando

saberes da Pedagogia, Psicologia, Psicanálise, Neurociências, Sociologia e Filosofia. Seu objeto central é a aprendizagem e suas vicissitudes, compreendida não apenas como aquisição de conteúdos escolares, mas como processo de constituição do sujeito em sua relação com o conhecimento (Bossa, 2007; Visca, 2010).

Historicamente, a Psicopedagogia emerge da necessidade de compreender as dificuldades de aprendizagem para além de explicações exclusivamente pedagógicas ou clínicas. Conforme Bossa (2007), trata-se de um campo que se consolida a partir da prática, buscando interpretar o “não aprender” como sintoma que expressa conflitos, rupturas ou entraves no processo de construção do conhecimento. Visca (2010), ao propor a Epistemologia Convergente, afirma que a aprendizagem deve ser analisada a partir da articulação entre fatores orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais, reconhecendo o sujeito como ser pluridimensional.

Definir Psicopedagogia implica reconhecê-la como ciência aplicada que investiga como o sujeito aprende, quais obstáculos interferem nesse processo e quais estratégias podem favorecer sua superação. Sua atuação ocorre tanto no âmbito clínico quanto institucional, com funções preventivas, diagnósticas e interventivas. No contexto clínico, busca identificar modalidades de aprendizagem, hipóteses diagnósticas e possibilidades de reorganização do vínculo com o saber. No contexto institucional, atua na mediação de conflitos pedagógicos, formação docente e reorganização de práticas educacionais (Weiss, 2011).

A aprendizagem, sob essa perspectiva, é concebida como fenômeno biopsicossocial. O termo indica que o ato de aprender resulta da integração dinâmica entre:

- Dimensão biológica: maturação neurológica, integridade sensorial e motora (Piaget, 1996; Shonkoff; Phillips, 2000);
- Dimensão psicológica: processos cognitivos, memória, atenção, funções executivas e organização simbólica;
- Dimensão social: interações, linguagem, cultura e mediação (Vygotsky, 1998);

- Dimensão afetiva: vínculos, desejo de saber, autoestima e regulação emocional (Wallon, 1995; Winnicott, 1975).

Os obstáculos que interferem na aprendizagem podem ser classificados como intrínsecos ou extrínsecos. Entre os intrínsecos, destacam-se atrasos do neurodesenvolvimento, dificuldades cognitivas específicas, alterações sensoriais ou motoras. Entre os extrínsecos, encontram-se fatores ambientais, vulnerabilidade socioeconômica, ausência de estímulos adequados, práticas pedagógicas inadequadas e fragilidade nos vínculos afetivos (Leite, 2012). Para Fernández (1991), o sintoma da não aprendizagem não deve ser interpretado como incapacidade, mas como expressão de conflitos que atravessam o sujeito em sua relação com o saber.

Nesse contexto, a Psicopedagogia propõe estratégias de superação fundamentadas na mediação qualificada, na reorganização do ambiente de aprendizagem, no fortalecimento do vínculo afetivo, no uso de recursos lúdicos e sensoriais e na construção de experiências significativas. A intervenção busca restaurar o desejo de aprender e reconstruir a confiança do sujeito em sua capacidade cognitiva (Bossa, 2007).

O termo **aprendente** assume relevância nesse campo teórico. Diferentemente da designação “aluno” ou “paciente”, o conceito de aprendente enfatiza o sujeito em processo, ativo na construção de conhecimento, ainda que apresente dificuldades. Fernández (2001) destaca que o aprendente é aquele que se constitui na relação com o saber, sendo atravessado por dimensões cognitivas e afetivas inseparáveis. Assim, não se trata de um sujeito passivo, mas de um ser que produz significações, mesmo quando o sintoma da não aprendizagem se manifesta.

O aprendente deve ser compreendido em sua integralidade, considerando múltiplas dimensões:

Dimensão cognitiva: envolve processos de percepção, memória, atenção, linguagem, raciocínio lógico e funções executivas. Piaget (1971) evidencia que o desenvolvimento cognitivo ocorre por estágios de organização progressiva das estruturas mentais.

- **Dimensão social:** refere-se à interação com o outro, à internalização de signos culturais e à construção da linguagem como mediadora do pensamento (Vygotsky, 1998).

- **Dimensão afetiva:** Wallon (1995) ressalta que emoção e cognição são inseparáveis. O vínculo afetivo mobiliza o desejo de aprender e sustenta a permanência na tarefa.

- **Dimensão econômica:** condições socioeconômicas influenciam diretamente as oportunidades de estimulação, acesso a serviços especializados e qualidade das interações educativas. Estudos contemporâneos indicam que vulnerabilidade social pode impactar significativamente o desenvolvimento infantil (Shonkoff; Phillips, 2000).

- **Dimensão ética:** a intervenção psicopedagógica deve respeitar a singularidade do sujeito, garantindo sigilo, dignidade e práticas baseadas em evidências científicas.

- **Dimensão estética:** o contato com experiências sensoriais, musicais e lúdicas contribui para a organização simbólica e expressiva do aprendente. A estética, nesse sentido, relaciona-se à experiência sensível e à construção de significado por meio do corpo e da arte (Winnicott, 1975).

Assim, compreender o sujeito aprendente implica reconhecer sua complexidade estrutural e contextual. A Psicopedagogia, ao integrar saberes clássicos e contemporâneos, propõe uma leitura ampliada da aprendizagem, entendendo que ensinar e intervir não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de condições para que o aprendente se aproprie do conhecimento, reorganize seus vínculos com o saber e desenvolva suas potencialidades.

O BRINCAR COMO ORGANIZADOR DO DESENVOLVIMENTO

O brincar constitui-se como atividade estruturante do desenvolvimento infantil, assumindo papel central na organização cognitiva, afetiva, social e simbólica da criança. Longe de configurar-se como simples entretenimento, o brincar representa, sob a perspectiva histórico-cultural e construtivista, um espaço privilegiado de constituição do sujeito e de elaboração da experiência (Vygotsky, 1998; Piaget, 1971; Winnicott, 1975).

Na perspectiva de Jean Piaget (1971), o jogo está intrinsecamente relacionado aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Aos três anos de idade faixa etária correspondente à aprendente M.E.S.Q. a criança encontra-se no período pré-operatório (aproximadamente dos 2 aos 7 anos), caracterizado pelo avanço da função simbólica, pelo

desenvolvimento da linguagem e pela ampliação da representação mental. Nesse estágio, o jogo simbólico assume centralidade, pois permite que a criança represente a realidade por meio de imagens, gestos e objetos substitutivos.

O jogo simbólico, segundo Piaget, não apenas expressa o nível de desenvolvimento alcançado, mas contribui ativamente para a construção das estruturas cognitivas. Ao brincar de faz de conta, a criança assimila a realidade aos seus esquemas mentais, reorganizando experiências e ampliando sua capacidade representacional. A assimilação lúdica favorece a consolidação da função simbólica, essencial para o desenvolvimento posterior do pensamento lógico.

Para uma criança de três anos, o brincar envolve imitação diferida, dramatizações simples, manipulação simbólica de objetos e experimentação sensório-motora ampliada. Nesse contexto, atividades como simular ações, transformar objetos (milho em pipoca), utilizar pincel para representar marcas (joaninha) e explorar texturas constituem experiências que contribuem para a organização do pensamento e para a ampliação do repertório simbólico.

Sob a perspectiva psicanalítica e relacional, Winnicott (1975) aprofunda a compreensão do brincar ao defini-lo como espaço potencial uma área intermediária entre a realidade interna e a realidade externa. Esse espaço não pertence exclusivamente ao mundo subjetivo nem ao mundo objetivo, mas constitui-se como território de criação e integração. É nesse espaço que a criança elabora experiências emocionais, integra vivências e constrói segurança psíquica.

Para Winnicott, o brincar é condição fundamental para o desenvolvimento saudável, pois permite que a criança experimente o mundo de forma criativa. O espaço potencial surge a partir de um ambiente suficientemente bom, no qual o adulto oferece sustentação, previsibilidade e acolhimento. Assim, a mediação psicopedagógica, ao organizar um ambiente seguro e estruturado, possibilita à criança experimentar o brincar como espaço de integração entre experiências internas (medos, desejos, sensações) e externas (objetos, pessoas, sons).

No campo da Psicopedagogia, o brincar assume função organizadora do desenvolvimento ao favorecer a mediação entre o sujeito e o conhecimento. A ludicidade

atua como instrumento facilitador da atenção compartilhada, da permanência na atividade e da regulação emocional. Para Fernández (2001), aprender implica desejar; e o brincar mobiliza o desejo de conhecer, reduzindo tensões e ampliando a disponibilidade psíquica para o aprendizado.

A relevância do brincar também encontra respaldo nas políticas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, fundamentado nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para crianças até cinco anos. Esses direitos são definidos como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos asseguram o desenvolvimento integral por meio de interações e brincadeiras em ambientes seguros e acolhedores.

No âmbito psicopedagógico, esses direitos não se restringem ao contexto escolar formal, mas orientam a intervenção clínica ao reconhecer que a aprendizagem ocorre nas relações e nas experiências significativas. O direito de conviver refere-se à construção de vínculos; o de brincar, à experimentação simbólica; o de participar, à inserção ativa na atividade; o de explorar, à investigação sensorial; o de expressar-se, à comunicação verbal ou alternativa; e o de conhecer-se, à construção da identidade.

Ao articular a BNCC com a prática psicopedagógica, compreende-se que o brincar não é apenas estratégia metodológica, mas direito fundamental da infância e condição estruturante do desenvolvimento. Para aprendentes de três anos, especialmente aqueles com atrasos globais, o brincar precisa ser mediado, estruturado e adaptado, garantindo previsibilidade, apoio visual e experiências sensoriais organizadas.

Autores contemporâneos da neurociência reforçam que experiências lúdicas favorecem a plasticidade neural, a integração sensório-motora e o desenvolvimento das funções executivas (Center On The Developing Child, 2016). O brincar ativa circuitos cerebrais relacionados à emoção, memória e atenção, consolidando aprendizagens por meio da experiência significativa.

Assim, o brincar configura-se como organizador do desenvolvimento porque:

- Estrutura a função simbólica;

- Integra experiências emocionais;
- Favorece a mediação social;
- Amplia a atenção compartilhada;
- Consolida estruturas cognitivas;
- Promove regulação emocional;
- Assegura direitos fundamentais de aprendizagem.

Na Psicopedagogia, portanto, o brincar não é recurso acessório, mas eixo estruturante da intervenção, especialmente na primeira infância. Para aprendentes de três anos, como M.E.S.Q., a ludicidade mediada constitui caminho privilegiado para a reorganização do vínculo com o mundo, com o outro e com o conhecimento.

A MÚSICA COMO ORGANIZADORA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E COMUNICACIONAL

A música, enquanto fenômeno estético, cultural e neurobiológico, constitui-se como instrumento privilegiado na organização do desenvolvimento infantil, especialmente na primeira infância. Sua ação ultrapassa o campo artístico, incidindo diretamente sobre processos cognitivos, emocionais e sociais. Na perspectiva psicopedagógica, a música não se restringe a recurso didático complementar, mas configura-se como mediadora estruturante da aprendizagem e da constituição do sujeito aprendente.

Historicamente, Platão já reconhecia o poder formativo da música na organização moral e intelectual do indivíduo. Posteriormente, estudiosos da educação musical, como Dalcroze e Orff, evidenciaram que ritmo e movimento são indissociáveis da organização corporal e cognitiva. No campo psicológico, Wallon (1995) destacou que emoção e movimento são bases do desenvolvimento, sendo o ritmo elemento fundamental na organização afetiva da criança.

No campo contemporâneo das neurociências, estudos evidenciam que a experiência musical ativa múltiplas áreas cerebrais simultaneamente, incluindo regiões

responsáveis pela memória, atenção, linguagem, emoção e coordenação motora (THAUT, 2014). A música envolve processamento auditivo, integração sensorio-motora, ativação do sistema límbico e reorganização das redes neurais associadas à plasticidade cerebral.

MÚSICA E ATENÇÃO

Michael Thaut (2014), ao investigar os efeitos da música no cérebro, demonstra que estímulos rítmicos organizados promovem sincronização neural, favorecendo o foco atencional. O ritmo atua como organizador temporal do comportamento, estruturando antecipação e previsibilidade. Para crianças pequenas, especialmente aquelas com dificuldades de regulação atencional, o ritmo musical funciona como âncora organizadora, delimitando início, meio e fim das atividades.

Na intervenção psicopedagógica com M.E.S.Q., a presença da música em todas as sessões favoreceu a organização inicial do estado atencional. Canções repetitivas e previsíveis, como “Galinha Pintadinha” e, especificamente, “Pipoquinha”, proporcionaram estrutura rítmica estável, facilitando a permanência na atividade e a orientação do olhar. A repetição melódica contribuiu para antecipação de eventos sonoros, fortalecendo a atenção compartilhada.

MÚSICA E MEMÓRIA

A música também desempenha papel central na consolidação da memória. Estudos apontam que melodias e ritmos facilitam a codificação e evocação de informações, uma vez que ativam simultaneamente áreas auditivas e emocionais (Thaut, 2014). A memória musical apresenta forte componente implícito, permitindo que mesmo aprendentes com dificuldades linguísticas respondam a padrões melódicos familiares.

Em crianças de três anos, a repetição musical contribui para a formação de esquemas cognitivos estáveis. A previsibilidade melódica auxilia na construção de sequências mentais e na organização temporal das experiências. No caso de M.E.S.Q., a recorrência das músicas possibilitou reconhecimento e antecipação, evidenciando que a memória auditiva pode constituir via alternativa de acesso ao aprendizado.

MÚSICA E REGULAÇÃO EMOCIONAL

A música exerce influência direta sobre o sistema límbico, área cerebral relacionada às emoções. Thaut (2014) destaca que estímulos musicais podem modular níveis de excitação fisiológica, contribuindo para regulação emocional e redução de estresse.

Wallon (1995) afirma que a emoção precede a cognição e organiza a relação da criança com o mundo. Nesse sentido, a música, ao mobilizar afetos, cria condições emocionais favoráveis à aprendizagem. Em contexto psicopedagógico, canções com ritmo suave podem auxiliar na transição entre atividades, enquanto músicas mais animadas podem estimular engajamento motor.

No atendimento à aprendente M.E.S.Q., a música funcionou como recurso regulador, especialmente diante de momentos de frustração ou desorganização sensorial. A previsibilidade sonora favoreceu sensação de segurança e continuidade, reduzindo reações intensas frente a mudanças.

MÚSICA, SENSIBILIDADE E ORGANIZAÇÃO PERCEPTIVA

Gainza (1988) argumenta que a vivência musical amplia a sensibilidade, a organização perceptiva e a expressão emocional. A sensibilidade refere-se à capacidade de perceber nuances sonoras, ritmos e variações melódicas, ampliando o repertório perceptivo da criança.

A organização perceptiva envolve integração entre estímulos auditivos, visuais e motores. Ao ouvir uma música associada a um movimento ou imagem, a criança estabelece conexões multimodais, fortalecendo redes neurais integrativas. Em aprendentes com atraso global, essa integração pode favorecer organização corporal e percepção de sequência.

No caso de M.E.S.Q., a associação entre a música “Pipoquinha” e a atividade concreta da pipoca (milho → transformação → estouro) promoveu integração entre som, imagem e experiência sensorial. Essa vivência ampliou o significado da atividade, favorecendo permanência e curiosidade diante da transformação concreta.

MÚSICA COMO MEDIADORA DA COMUNICAÇÃO

A música antecede a linguagem verbal na história do desenvolvimento humano. O balbúcio rítmico, as cantigas e os padrões sonoros são precursores da comunicação intencional. Tomasello (2003) destaca que a comunicação emerge da interação compartilhada; nesse contexto, a música pode funcionar como ponte entre o sujeito e o outro.

Na Psicopedagogia, a música pode mediar a comunicação ao criar situações de atenção conjunta. O canto direcionado, a pausa estratégica para estimular resposta, o uso de gestos associados à letra favorece intencionalidade comunicativa.

Para M.E.S.Q., cuja comunicação ocorre predominantemente por meio do olhar, a música possibilitou momentos de alternância entre objeto e mediador, fortalecendo a atenção compartilhada. A repetição da música “Galinha Pintadinha” gerou reconhecimento e expectativa, favorecendo sinais sutis de intencionalidade, como direcionamento do olhar e maior permanência na interação.

MÚSICA E PERMANÊNCIA NA ATIVIDADE

A permanência constitui desafio significativo para crianças com atraso no desenvolvimento. A música, ao oferecer estrutura rítmica previsível, organiza o tempo subjetivo da criança. A noção de começo, desenvolvimento e encerramento da canção auxilia na compreensão temporal da atividade.

Na intervenção psicopedagógica, a música foi utilizada como marcador de transição e como elemento estruturante das propostas. A constância do recurso musical contribuiu para ampliação gradual do tempo de permanência de M.E.S.Q., favorecendo organização emocional e continuidade da experiência.

Dessa forma, a música, fundamentada em referenciais clássicos e contemporâneos, configura-se como instrumento potente na intervenção psicopedagógica, especialmente na primeira infância. Sua ação sobre atenção, memória, regulação emocional, organização perceptiva e comunicação demonstra que a experiência musical não apenas acompanha o desenvolvimento, mas a estrutura e o potencializa.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E ATENÇÃO COMPARTILHADA

A comunicação constitui dimensão estruturante do desenvolvimento humano e elemento central na organização cognitiva, social e afetiva da criança. Desde os primeiros meses de vida, o sujeito se constitui na relação com o outro, sendo a interação mediada pela linguagem, verbal ou não verbal, condição essencial para a construção do pensamento. Vygotsky afirma que as funções psicológicas superiores se desenvolvem primeiramente no plano interpsicológico para, posteriormente, serem internalizadas no plano intrapsicológico. Nesse processo, a mediação simbólica ocupa papel fundamental na organização da consciência e da aprendizagem.

Quando a linguagem verbal não está estabelecida ou apresenta desenvolvimento atípico, torna-se imprescindível a utilização de estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa. De acordo com Beukelman e Light, a Comunicação Alternativa e Aumentativa corresponde a um conjunto de recursos, estratégias e práticas que ampliam as possibilidades comunicativas do sujeito, favorecendo expressão, compreensão e participação social. Não se trata de substituir a linguagem verbal, mas de oferecer vias funcionais de comunicação que permitam ao aprendente exercer seu direito de interação e expressão.

Sob a perspectiva histórico-cultural, a comunicação emerge da intencionalidade compartilhada. Tomasello demonstra que a atenção compartilhada constitui base para o desenvolvimento comunicacional humano. A capacidade de coordenar a atenção entre objeto e parceiro social representa marco decisivo na emergência da linguagem. Essa coordenação envolve alternância do olhar entre o objeto e o interlocutor, reconhecimento da intenção do outro e compreensão implícita de que o outro é um sujeito com mente própria.

A atenção compartilhada, portanto, não se restringe ao simples contato visual. Trata-se de processo complexo que envolve orientação conjunta para um objeto ou evento, leitura de intenções e reciprocidade na interação. Estudos contemporâneos em neurociência social indicam que a atenção compartilhada está relacionada à ativação de circuitos neurais associados à teoria da mente, à empatia e à regulação emocional, constituindo base para o desenvolvimento da comunicação funcional.

No campo da Psicopedagogia, a comunicação alternativa deve ser compreendida de maneira ampliada. Não se limita ao uso de pranchas visuais ou sistemas pictográficos, mas inclui qualquer manifestação intencional que permita ao aprendente estabelecer relação com o outro. O uso do olhar como instrumento comunicativo pode representar etapa inicial na construção da comunicação intencional. Quando o aprendente direciona o olhar para um objeto e posteriormente para o mediador, evidencia tentativa de compartilhamento de experiência.

Wallon destaca que o corpo é o primeiro meio de comunicação da criança e que a emoção antecede a palavra. O olhar, nesse sentido, possui função estruturante na constituição do vínculo. Ao reconhecer o olhar como ato comunicativo legítimo, o profissional valida a intencionalidade do aprendente e fortalece sua participação ativa no processo de aprendizagem.

A intervenção psicopedagógica fundamentada na atenção compartilhada envolve criação de situações estruturadas de escolha, oferta de duas opções concretas, pausas intencionais que estimulem resposta e reforço contingente às iniciativas comunicativas. Essas estratégias ampliam a compreensão de causa e efeito na comunicação e reduzem comportamentos de frustração decorrentes da dificuldade de expressão.

Pesquisas atuais indicam que intervenções precoces baseadas em atenção compartilhada e comunicação alternativa favorecem o desenvolvimento posterior da linguagem verbal, ampliam a participação social e contribuem para a regulação emocional. Assim, a comunicação alternativa e a atenção compartilhada configuram-se como eixos estruturantes da intervenção psicopedagógica na primeira infância.

Ao legitimar o olhar, o gesto e a expressão corporal como formas autênticas de linguagem, a Psicopedagogia reafirma o princípio ético de que todo aprendente possui potencial comunicativo. Cabe ao mediador criar condições para que esse potencial seja reconhecido, ampliado e integrado ao processo de desenvolvimento cognitivo e social.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva e exploratória, estruturada na modalidade estudo de caso. Segundo Yin (2015), o estudo de caso possibilita investigação aprofundada de fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando se busca compreender processos complexos e multifatoriais, como aqueles envolvidos no desenvolvimento infantil em contexto de atraso global.

A dimensão qualitativa fundamentou-se na observação clínica sistemática, na descrição pormenorizada dos comportamentos da aprendente e na análise interpretativa das transformações ocorridas ao longo do acompanhamento. A dimensão quantitativa consistiu na mensuração de indicadores evolutivos construídos a partir de registros estruturados, permitindo organização dos dados em gráficos descritivos de evolução.

O acompanhamento da aprendente M.E.S.Q. ocorreu no período de 09 de setembro a 09 de dezembro de 2025, com atendimentos semanais realizados às terças-feiras, no horário das 17h às 17h50, totalizando quatorze sessões, com duração de cinquenta minutos cada. A investigação foi realizada no Planeta ABA Projeto Social, situado à Rua 34, Quadra 32, Setor Santos Dumont, Goiânia, Goiás, CEP 74463-730.

A intervenção foi conduzida por Rosimeire Maria Fortuna Costa, pedagoga, especialista em Psicopedagogia, com formação complementar em Análise do Comportamento Aplicada, Neurociência e Neuropsicologia, e experiência de quarenta anos na área educacional. Sua atuação integra fundamentos da Psicopedagogia clínica, mediação pedagógica e práticas fundamentadas em evidências do desenvolvimento infantil.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE REGISTRO

Para sistematização dos dados, foi utilizado instrumento de registro estruturado elaborado pela pesquisadora, organizado em planilha evolutiva individual por sessão. O instrumento contemplou campos específicos para:

- Descrição comportamental da aprendente

- Tempo de permanência na atividade
- Frequência de respostas intencionais
- Número de episódios de desorganização emocional
- Nível de aceitação da mediação

O tempo de permanência foi mensurado em minutos, considerando o período em que a aprendente manteve atenção funcional na atividade proposta, mesmo com apoio parcial do mediador.

A frequência de respostas intencionais foi registrada por contagem direta de manifestações comunicativas não verbais, especialmente alternância do olhar entre objeto e mediador, caracterizando indícios de atenção compartilhada.

Os episódios de desorganização emocional foram contabilizados por ocorrência, considerando manifestações como choro intenso, recusa abrupta da atividade, agitação motora ou ruptura significativa da interação.

Para avaliação da aceitação da mediação, foi utilizada escala ordinal de cinco níveis, construída para fins descritivos no contexto do estudo:

- 1 – Recusa total da mediação
- 2 – Resistência intensa com necessidade de contenção
- 3 – Aceitação parcial com desconforto evidente
- 4 – Aceitação colaborativa com apoio contínuo
- 5 – Aceitação espontânea e participação ativa

A escala foi aplicada ao final de cada sessão, considerando o comportamento predominante da aprendente durante as atividades estruturadas.

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados quantitativos foram organizados em planilha eletrônica, permitindo cálculo descritivo simples e construção de gráficos lineares de evolução ao longo das

quatorze sessões. Não foram aplicados testes estatísticos inferenciais, considerando a natureza de estudo de caso único e o caráter exploratório da investigação.

A análise qualitativa foi realizada por meio de triangulação entre registros clínicos descritivos, evolução dos indicadores quantitativos e fundamentação teórica adotada no estudo. Essa triangulação permitiu interpretação integrada dos dados, buscando coerência entre observação empírica e referenciais teóricos.

ASPECTOS ÉTICOS

A condução da pesquisa respeitou os princípios éticos da prática psicopedagógica, assegurando confidencialidade das informações e preservação da identidade da aprendente por meio do uso exclusivo de iniciais. As informações apresentadas referem-se unicamente ao contexto terapêutico investigado, sem exposição de dados sensíveis ou identificáveis.

DESCRIÇÃO DO CASO

A aprendente identificada pelas iniciais M.E.S.Q., três anos de idade, encontra-se em acompanhamento psicopedagógico em virtude de atrasos significativos no desenvolvimento global. Até o momento da realização deste estudo, não há diagnóstico médico conclusivo, sendo as análises apresentadas fundamentadas exclusivamente em observação clínica sistemática, registros evolutivos e intervenções realizadas em contexto terapêutico.

No aspecto motor, M.E.S.Q. apresenta mobilidade restrita, não realizando deambulação funcional. Observa-se atraso importante tanto na coordenação motora ampla quanto na coordenação motora fina, necessitando de apoio integral para participação nas atividades propostas. A organização corporal demonstra dependência do mediador para posicionamento, manipulação de objetos e execução de movimentos direcionados.

No campo comunicacional, a aprendente não apresenta linguagem verbal funcional. Sua principal via de interação ocorre por meio do direcionamento do olhar, evidenciando uso intencional da gaze como instrumento comunicativo. Observa-se

alternância ocasional do olhar entre objeto e mediador, especialmente quando há estímulos de interesse, o que sugere indícios iniciais de atenção compartilhada emergente. Tal manifestação, embora ainda incipiente, revela potencial comunicativo significativo quando mediado de forma estruturada.

Em relação ao comportamento adaptativo, verifica-se baixa tolerância à frustração, com reações intensas diante de interrupção de estímulos preferidos ou mudanças inesperadas na rotina. A organização emocional apresenta maior estabilidade quando o ambiente é estruturado, previsível e com redução de estímulos concorrentes. A aprendente responde melhor a intervenções breves, altamente estruturadas e com forte apoio visual.

Do ponto de vista sensorial, observa-se respostas atípicas a determinados estímulos, alternando momentos de busca sensorial com episódios de desorganização diante de excesso de informações ambientais. Atividades que envolvem textura, transformação concreta e estímulos auditivos rítmicos demonstraram maior engajamento e permanência.

No decorrer das sessões, foram propostas atividades psicopedagógicas adaptadas às suas condições de desenvolvimento, incluindo estabelecimento de vínculo terapêutico por meio de interação visual responsiva, organização de rotina com início, meio e fim definidos, estímulos de atenção compartilhada com objetos de alto contraste, atividades adaptadas de coordenação motora ampla, estímulos de coordenação motora fina assistida com apoio total do mediador, atividade de colocação de pintinhas na joaninha com uso de pincel de quadro favorecendo movimentos amplos do braço, exploração tátil com massa de modelar em plaquinhas, atividades simples de causa e efeito, utilização sistemática da sala sensorial para organização emocional e corporal, sequências visuais simples para favorecer previsibilidade e atividade da pipoca envolvendo transformação concreta do milho em pipoca.

A música esteve presente em todas as sessões como elemento estruturador e regulador emocional. Destacou-se o uso recorrente de repertório infantil, especialmente canções da série Galinha Pintadinha, com ênfase na música Pipoquinha, articulada à atividade concreta da pipoca. Observou-se que a associação entre estímulo auditivo

previsível e experiência sensorial concreta favoreceu maior atenção visual, curiosidade diante da transformação e ampliação do tempo de permanência na atividade.

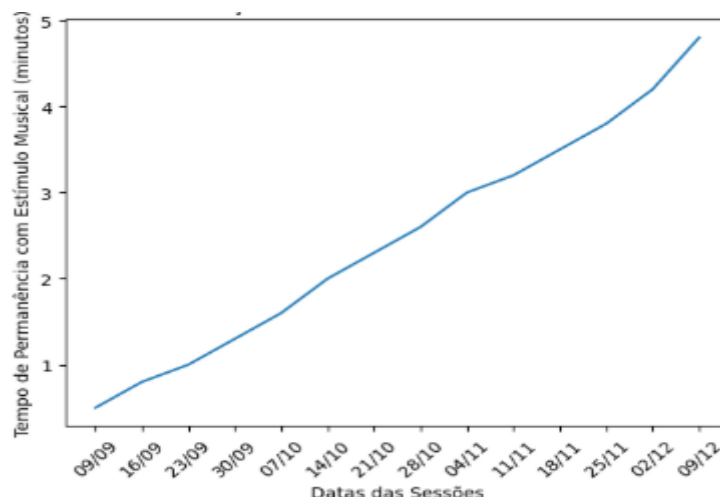
Ao longo do período de acompanhamento, verificaram-se avanços graduais, ainda que sutis, especialmente no que se refere à intencionalidade comunicativa por meio do olhar, maior aceitação da mediação física, aumento da permanência em atividades estruturadas e melhor organização emocional quando inserida em rotina previsível.

As características observadas sugerem necessidade de acompanhamento interdisciplinar, incluindo avaliação neurológica, fonoaudiológica e psicológica, a fim de aprofundar investigação diagnóstica e orientar condutas terapêuticas futuras. Contudo, sob a perspectiva psicopedagógica, evidencia-se que a aprendente apresenta potencial de desenvolvimento quando submetida a mediação qualificada, ambiente estruturado e experiências lúdicas e sensoriais organizadas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi organizada a partir de quatro indicadores quantitativos construídos ao longo das quatorze sessões realizadas entre 09 de setembro e 09 de dezembro de 2025. Os indicadores foram articulados à observação clínica qualitativa, conforme abordagem metodológica mista descrita anteriormente. A discussão fundamenta-se nos referenciais teóricos da Psicopedagogia, do brincar, da música e da comunicação alternativa.

Gráfico 1 — Evolução da permanência em atividades mediadas pela música



O Gráfico 1 evidencia crescimento progressivo do tempo de permanência da aprendente M.E.S.Q. em atividades estruturadas com estímulo musical. Observa-se que, na sessão inicial, a permanência era inferior a um minuto, evoluindo gradualmente até atingir aproximadamente quatro minutos e quarenta e oito segundos na última sessão.

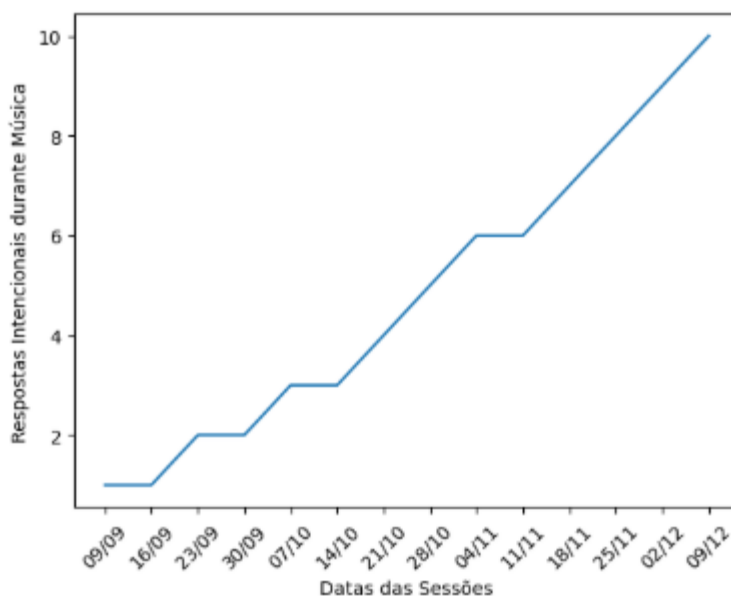
Esse dado quantitativo dialoga diretamente com a fundamentação teórica apresentada neste trabalho, que discute a música como organizadora da atenção e do tempo subjetivo. Segundo Thaut (2014), estímulos rítmicos estruturados promovem sincronização neural e favorecem foco atencional sustentado. O ritmo atua como marcador temporal previsível, organizando antecipação e expectativa.

Sob a perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1998) afirma que funções superiores se desenvolvem por meio da mediação social. A música, enquanto instrumento cultural, funciona como mediadora entre sujeito e atividade, ampliando a zona de desenvolvimento proximal. No caso de M.E.S.Q., a repetição da música Pipoquinha associada à atividade concreta da pipoca promoveu integração sensorial e organização atencional, favorecendo ampliação do tempo de permanência.

Do ponto de vista afetivo, Wallon (1995) ressalta que emoção organiza a cognição. A música, ao mobilizar afetos positivos e reduzir ansiedade, contribuiu para maior estabilidade emocional e, conseqüentemente, maior permanência na tarefa.

Assim, o crescimento progressivo observado no gráfico confirma a hipótese de que a música atuou como organizadora atencional e facilitadora da permanência, elemento essencial para qualquer processo de aprendizagem na primeira infância.

Gráfico 2 — Crescimento da comunicação intencional mediada pela música



O Gráfico 2 demonstra aumento significativo na frequência de respostas intencionais durante momentos musicais, passando de uma manifestação inicial por sessão para dez manifestações na última sessão observada.

Esse crescimento deve ser interpretado à luz da teoria da atenção compartilhada. Tomasello (2003) sustenta que a comunicação intencional emerge quando a criança coordena atenção entre objeto e parceiro social. Durante as sessões musicais, observou-se alternância de olhar entre mediador e estímulo sonoro, especialmente nas repetições da música Galinha Pintadinha e Pipoquinha.

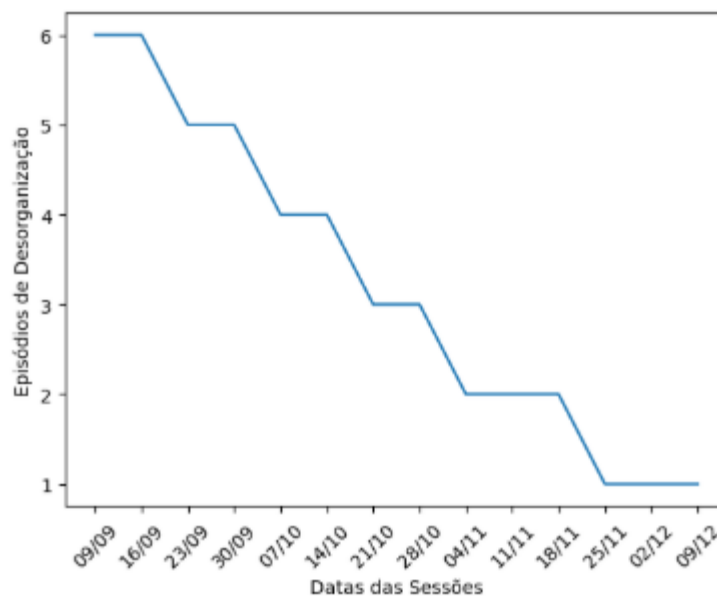
A música funcionou como facilitadora da atenção conjunta, criando contexto previsível e emocionalmente seguro para a emergência da intencionalidade comunicativa. Segundo Beukelman e Light (2020), sistemas de comunicação alternativa se fortalecem quando o ambiente oferece oportunidades estruturadas de resposta e reforço contingente.

Na perspectiva psicopedagógica, reconhecer o olhar como ato comunicativo legítimo implica validar o aprendente como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

O aumento quantitativo das respostas intencionais revela ampliação da comunicação funcional alternativa, mesmo na ausência de linguagem verbal.

Portanto, o gráfico evidencia que a música não apenas organizou a atenção, mas também ampliou a qualidade e frequência da interação comunicativa.

Gráfico 3 — Redução de episódios de desorganização com mediação musical



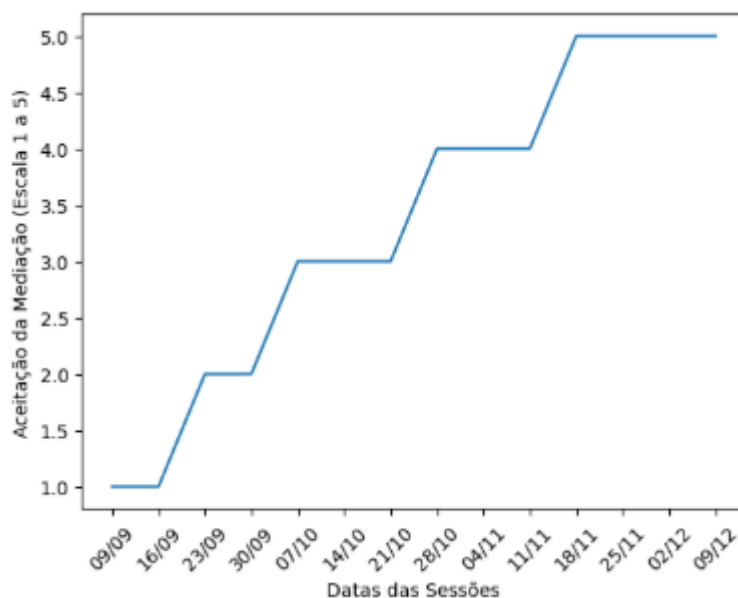
O Gráfico 3 apresenta redução consistente dos episódios de desorganização emocional ao longo das sessões, passando de seis episódios iniciais para apenas um episódio nas últimas sessões.

Esse dado confirma o papel regulador da música discutido teoricamente. Estudos de Thaut (2014) demonstram que estímulos musicais influenciam diretamente o sistema límbico, modulando níveis de excitação fisiológica. A previsibilidade sonora atua como elemento de segurança, reduzindo ansiedade diante de transições.

Winnicott (1975) afirma que o brincar e as experiências mediadas em ambiente suficientemente bom promovem integração psíquica. A música, nesse contexto, funcionou como espaço potencial, permitindo que a aprendente integrasse estímulos internos e externos sem ruptura emocional intensa.

Sob a ótica psicopedagógica apresentada, a aprendizagem é fenômeno biopsicossocial. A regulação emocional constitui condição prévia para o engajamento cognitivo. A redução dos episódios de desorganização demonstra que a intervenção musical contribuiu para reorganização afetiva, favorecendo disponibilidade psíquica para aprender.

Gráfico 4 — Ampliação da aceitação da mediação em contexto musical



O Gráfico 4 revela crescimento progressivo da aceitação da mediação física e pedagógica, evoluindo de nível um para nível cinco na escala proposta.

Esse indicador dialoga com a concepção de aprendente discutida anteriormente, Fernández (2001) resalta que aprender implica desejar e confiar no vínculo com o mediador. O aumento da aceitação da mediação indica fortalecimento do vínculo terapêutico, elemento essencial para reorganização do processo de aprendizagem.

A música atuou como elemento facilitador desse vínculo, funcionando como mediadora relacional. Ao repetir canções conhecidas e associá-las a atividades concretas, criou-se ambiente previsível que favoreceu segurança e colaboração.

Vygotsky (1998) destaca que o desenvolvimento ocorre na interação. A ampliação da aceitação da mediação evidencia que a aprendente passou a tolerar e posteriormente a colaborar com intervenções estruturadas, ampliando sua participação ativa.

SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS

A análise integrada dos dados qualitativos e quantitativos evidencia que a intervenção psicopedagógica fundamentada no brincar estruturado e na mediação musical produziu efeitos significativos no desenvolvimento da aprendente M.E.S.Q., especialmente nos eixos da permanência atencional, comunicação intencional, regulação emocional e aceitação da mediação.

Os gráficos apresentados anteriormente demonstram tendência evolutiva consistente ao longo das quatorze sessões realizadas entre setembro e dezembro de 2025. Observa-se aumento progressivo do tempo de permanência em atividades mediadas pela música, crescimento na frequência de respostas intencionais, redução expressiva de episódios de desorganização emocional e ampliação da aceitação da mediação pedagógica.

Do ponto de vista teórico, tais resultados confirmam a concepção da aprendizagem como fenômeno biopsicossocial, conforme discutido anteriormente. A evolução observada não pode ser atribuída exclusivamente a um fator isolado, mas à articulação entre mediação qualificada, ambiente estruturado, experiências sensoriais organizadas e estímulos musicais recorrentes.

A permanência ampliada, evidenciada no Gráfico 1, relaciona-se à capacidade da música de organizar o tempo subjetivo e favorecer sincronização atencional, conforme defendido por Thaut. O ritmo estruturado funcionou como marcador previsível, reduzindo dispersão e ampliando foco atencional. Sob a perspectiva histórico-cultural, tal avanço indica ampliação da zona de desenvolvimento proximal por meio da mediação simbólica, como propõe Vygotsky.

O crescimento das respostas intencionais, apresentado no Gráfico 2, revela fortalecimento da comunicação funcional alternativa. A alternância do olhar entre objeto e mediador demonstra emergência da atenção compartilhada, fundamento da comunicação humana segundo Tomasello. A música atuou como facilitadora da interação, promovendo contexto seguro para manifestação da intencionalidade.

A redução dos episódios de desorganização emocional, conforme demonstrado no Gráfico 3, reforça o papel regulador da música. A previsibilidade sonora associada ao

brincar estruturado contribuiu para organização afetiva, elemento indispensável para o engajamento cognitivo, conforme enfatiza Wallon. A estabilização emocional permitiu maior disponibilidade psíquica para a aprendizagem.

Por sua vez, o aumento da aceitação da mediação, evidenciado no Gráfico 4, indica fortalecimento do vínculo terapêutico. Conforme Fernández, aprender implica confiar na relação com o mediador. A música, ao constituir espaço potencial, nos termos de Winnicott, possibilitou integração entre experiências internas e externas, favorecendo segurança e colaboração progressiva.

A síntese dos resultados permite afirmar que o brincar associado à música não apenas acompanhou o processo de desenvolvimento da aprendente, mas funcionou como elemento estruturante da intervenção psicopedagógica. A repetição musical, especialmente com repertório como Galinha Pintadinha e Pipoquinha, articulada a experiências concretas como a atividade da pipoca, integrou dimensão sensorial, cognitiva e afetiva, promovendo aprendizagem significativa.

Os dados quantitativos reforçam a validade da abordagem mista adotada na metodologia, evidenciando que a mensuração de indicadores comportamentais pode dialogar produtivamente com análise interpretativa qualitativa. A convergência entre teoria e prática demonstra que intervenções precoces fundamentadas em mediação estruturada, ludicidade e estímulos musicais organizados ampliam as possibilidades de desenvolvimento mesmo em contextos de atraso global significativo.

Assim, a síntese interpretativa confirma que a música, integrada ao brincar e à mediação psicopedagógica, constitui instrumento potente de organização do desenvolvimento, favorecendo a emergência da comunicação, a estabilidade emocional e o engajamento cognitivo da aprendente M.E.S.Q.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como problemática central compreender de que modo a música, o brincar e a mediação psicopedagógica podem atuar como organizadores do desenvolvimento na primeira infância em contexto de atraso global. O objetivo geral

consistiu em analisar a música, o brincar e a mediação psicopedagógica como organizadores do desenvolvimento na primeira infância, a partir de estudo de caso com aprendente em atraso global. Como objetivos específicos, buscou-se descrever as estratégias psicopedagógicas adotadas, analisar a evolução dos indicadores ao longo das sessões e discutir os resultados à luz de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos.

A fundamentação teórica evidenciou que a Psicopedagogia compreende a aprendizagem como fenômeno biopsicossocial, integrando dimensões cognitivas, sociais, afetivas, éticas, estéticas e contextuais. O brincar foi apresentado como organizador do desenvolvimento, especialmente no estágio pré-operatório descrito por Piaget, no qual se consolida a função simbólica. Winnicott contribuiu ao conceber o brincar como espaço potencial de integração psíquica, enquanto a Base Nacional Comum Curricular reafirma o brincar como direito fundamental da infância. No campo da música, estudos contemporâneos indicaram sua atuação sobre processos atencionais, mnêmicos e emocionais, sendo compreendida como mediadora da organização perceptiva e da comunicação. A comunicação alternativa e a atenção compartilhada foram discutidas como bases estruturantes da emergência da intencionalidade comunicativa na primeira infância.

Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como pesquisa de abordagem mista, qualitativa e quantitativa, na modalidade estudo de caso. A análise articulou registros clínicos sistemáticos e indicadores evolutivos representados graficamente, possibilitando acompanhar mudanças relacionadas à permanência atencional, à frequência de respostas intencionais, à regulação emocional e à aceitação da mediação.

Os dados analisados indicaram evolução progressiva nos indicadores observados ao longo das quatorze sessões realizadas. O aumento do tempo de permanência sugere relação com a organização rítmica e a previsibilidade proporcionadas pelos estímulos musicais. O crescimento das respostas intencionais aponta ampliação da atenção compartilhada e da comunicação não verbal. A redução dos episódios de desorganização emocional sinaliza possível efeito regulador da estrutura musical associada à mediação. A ampliação da aceitação da mediação indica fortalecimento do vínculo terapêutico e maior disponibilidade para participação nas atividades propostas.

À luz desses achados, pode-se afirmar que, no contexto investigado, a articulação entre música, brincar e mediação psicopedagógica esteve associada a mudanças observáveis no processo de desenvolvimento da aprendente acompanhada. Todavia, tais resultados devem ser compreendidos dentro dos limites do delineamento adotado.

Cumpre destacar algumas limitações inerentes ao estudo. Trata-se de investigação baseada em caso único, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados para outras populações. Os indicadores quantitativos utilizados possuem caráter descritivo e foram construídos a partir de registros clínicos sistemáticos, não configurando instrumentos padronizados com validação psicométrica. Além disso, o período de acompanhamento, embora suficiente para observação de mudanças progressivas, não permite inferências acerca da manutenção dos avanços em longo prazo. Investigações futuras, com delineamentos longitudinais e ampliação da amostra, poderão contribuir para aprofundar a compreensão sobre os efeitos da mediação psicopedagógica associada à música e ao brincar no desenvolvimento infantil.

Ressalta-se, ainda, a importância do acompanhamento interdisciplinar contínuo, incluindo avaliação neurológica, fonoaudiológica e psicológica, a fim de ampliar a compreensão diagnóstica e fortalecer estratégias de intervenção.

Conclui-se que a articulação entre música, brincar e mediação psicopedagógica configura-se como campo fecundo de investigação e prática na primeira infância, reafirmando a relevância da Psicopedagogia como área capaz de integrar teoria e prática no acompanhamento de aprendentes em contexto de atraso global do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. *Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs*. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2020.
- BOSSA, Nádia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY. From best practices to breakthrough impacts: a science-based approach to building a more promising future for young children and families. Cambridge: Harvard University, 2016.

FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educação musical e ação psicopedagógica. São Paulo: Summus, 1988.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

MUNDY, Peter; NEWELL, Lisa. Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, Washington, v. 16, n. 5, p. 269–274, 2007.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. (ed.). From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development. Washington: National Academy Press, 2000.

THAUT, Michael H. The Oxford handbook of music and the brain. Oxford: Oxford University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VISCA, Jorge. Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente. São José dos Campos: Pulso, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica. 13. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

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

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Submissão: outubro de 2025. Aceite: novembro de 2025. Publicação: fevereiro de 2026.