

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

PSICOPEDAGOGIA: UMA COMPREENSÃO INSTRUMENTAL DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rosélia Adaiana Soares
Mestranda do Programa de Educação Básica da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Graduada em Educação Física e Psicologia. Professora do Município de Timbó Grande.
http://lattes.cnpq.br/5361638779285736
https://orcid.org/0009-0009-1765-782X
E-mail: roselia.adaiana@hotmail.com

Sabrina Frigotto
Mestra em Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).
http://lattes.cnpq.br/4822127910475512
https://orcid.org/0000-0003-2968-1607
E-mail: sabrinafrigotto19@gmail.com

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia, Gestão e Mídia do Conhecimento. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).
http://lattes.cnpq.br/6663595207403860
https://orcid.org/0000-0003-3916-972X
E-mail: adelciomachado@gmail.com

DOI-Geral: http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N4
DOI-individual: http://dx.doi.org/10.47538/ra-2026.V5N4-27

RESUMO: Este artigo objetiva analisar as contribuições da Psicopedagogia para a compreensão e o aprimoramento da qualidade da educação básica, considerando sua dimensão instrumental na identificação de barreiras à aprendizagem, no planejamento de intervenções e na avaliação de processos educativos. A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter teórico-reflexivo, fundamentada em autores da aprendizagem, da Psicopedagogia e da avaliação educacional, bem como em documentos normativos e relatórios institucionais. A análise organiza-se em três eixos: fundamentos da atuação psicopedagógica; interfaces com formação docente, inclusão e gestão pedagógica; e possibilidades, limites e critérios de acompanhamento das intervenções. Argumenta-se que a observação sistemática, a escuta dos estudantes, a avaliação contextualizada e a articulação entre escola, família e serviços especializados podem subsidiar decisões pedagógicas mais consistentes. Ressalta-se, entretanto, que indicadores de desempenho não esgotam a noção de qualidade, que também envolve equidade, condições de escolarização e garantia de direitos. Conclui-se que a Psicopedagogia oferece instrumentos relevantes à melhoria educacional quando integrada ao projeto pedagógico da escola, sem substituir a responsabilidade institucional pelo ensino nem produzir diagnósticos clínicos indevidos.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Aprendizagem escolar. Qualidade da educação. Educação básica. Intervenção pedagógica.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

PSYCHOPEDAGOGY: AN INSTRUMENTAL UNDERSTANDING OF QUALITY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of Psychopedagogy to understanding and improving the quality of basic education, emphasizing its instrumental role in identifying barriers to learning, planning interventions, and evaluating educational processes. The study adopts a qualitative, bibliographic, documentary, and theoretical-reflective approach based on research on learning, psychopedagogy, and educational assessment, as well as normative documents and institutional reports. The analysis is organized around three axes: the foundations of psychopedagogical practice; its connections to teacher education, inclusion, and pedagogical management; and the opportunities, limitations, and monitoring criteria for interventions. Systematic observation, student listening, contextualized assessment, and collaboration among schools, families, and specialized services may support better-grounded pedagogical decisions. Nevertheless, achievement indicators alone cannot define educational quality, which also encompasses equity, schooling conditions, and the guarantee of rights. The article concludes that Psychopedagogy provides useful instruments for educational improvement when integrated into the school pedagogical project, without replacing the institution's responsibility for teaching or generating unwarranted clinical diagnoses.

KEYWORDS: Psychopedagogy. School Learning. Educational Quality. Basic Education. Pedagogical Intervention.

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação básica constitui um problema complexo porque envolve tanto o direito de acesso e permanência na escola quanto as condições efetivas de aprendizagem de todos os estudantes. A ampliação das matrículas, embora indispensável, não assegura isoladamente que crianças e adolescentes desenvolvam competências de leitura, escrita, raciocínio matemático, participação social e autonomia intelectual.

Uma análise consistente exige observar a organização do trabalho pedagógico, os recursos disponíveis, as desigualdades de oportunidades e as distintas trajetórias de escolarização. Nesse cenário, a Psicopedagogia oferece uma perspectiva integradora para compreender os processos de aprendizagem e orientar intervenções que articulem dimensões cognitivas, afetivas, sociais e institucionais.

A Psicopedagogia investiga os modos pelos quais sujeitos aprendem e as condições em que se constituem obstáculos à apropriação do conhecimento. Sua

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

especificidade não se confunde com a oferta de técnicas universais para corrigir dificuldades individuais: ela demanda interpretação contextualizada das relações entre estudante, objeto de conhecimento, mediação docente, currículo e ambiente escolar. Bossa (2007) discute o percurso e a identidade da Psicopedagogia no Brasil, enquanto Fernández (1991) atribui centralidade à relação entre aprender, ensinar e subjetividade. Em diálogo com essas contribuições, uma compreensão instrumental pode ser definida como uso criterioso de procedimentos para conhecer problemas, organizar respostas e verificar seus efeitos, evitando reduzir o processo educativo a testes ou classificações.

As avaliações externas contribuem para tornar visíveis desafios persistentes, embora suas medidas não esgotem a qualidade escolar. No PISA 2022, 27% dos estudantes brasileiros avaliados atingiram ao menos o nível 2 de proficiência em matemática, e 50% alcançaram esse patamar em leitura (OCDE, 2023). Esses resultados descrevem o desempenho da população avaliada sob critérios específicos e não autorizam atribuir dificuldades exclusivamente a características dos estudantes. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) também subsidia o acompanhamento de proficiências e de dimensões contextuais da educação, oferecendo informações que precisam ser interpretadas em conjunto com evidências produzidas no cotidiano das escolas (INEP, 2026).

O problema central consiste em compreender como instrumentos psicopedagógicos podem colaborar para qualificar decisões pedagógicas sem patologizar diferenças, substituir o trabalho docente ou transformar indicadores isolados em sinônimos de aprendizagem. As dificuldades escolares podem estar relacionadas a lacunas na escolarização, práticas didáticas inadequadas, barreiras comunicacionais, condições materiais, situações emocionais e, em determinados casos, necessidades que demandam avaliação interdisciplinar. A atuação responsável requer considerar essas hipóteses de modo articulado, com respeito à diversidade e atenção aos limites de competência profissional.

Diante disso, formula-se a seguinte questão de pesquisa: de que maneira a Psicopedagogia, compreendida como campo de investigação e intervenção sobre os processos de aprendizagem, pode contribuir instrumentalmente para a qualidade da

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

educação básica? O objetivo geral é analisar seus fundamentos, possibilidades de aplicação e limites na organização de práticas educacionais inclusivas. Especificamente, pretende-se discutir a aprendizagem em suas dimensões constitutivas, examinar interfaces com a formação docente e a gestão escolar e sistematizar instrumentos de identificação, planejamento, acompanhamento e avaliação de intervenções pedagógicas.

A investigação assume natureza qualitativa, bibliográfica e documental, com orientação teórico-reflexiva. Adota uma revisão narrativa fundamentada em obras de referência da Psicopedagogia, da Psicologia do Desenvolvimento e da educação, juntamente com documentos brasileiros sobre o direito à educação e relatórios sobre avaliação da aprendizagem. O artigo está organizado em fundamentos teóricos, interfaces com a formação e a organização escolar, procedimentos metodológicos, resultados e discussão e considerações finais. Seu propósito não é declarar eficácia experimental de intervenções específicas, mas apresentar critérios analíticos que possam orientar práticas e futuras pesquisas de campo.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA

A constituição da Psicopedagogia decorre de questões que não podem ser explicadas por uma única tradição disciplinar. A aprendizagem escolar envolve linguagem, memória, atenção, relações sociais, experiências culturais, emoções, organização institucional e características das tarefas. Bossa (2007) salienta a necessidade de compreender a Psicopedagogia a partir de seu objeto próprio e de seus diálogos com diferentes campos de conhecimento. Essa interdisciplinaridade, contudo, não equivale à sobreposição indiscriminada de conceitos: demanda identificar em que medida cada referencial contribui para formular hipóteses e compreender situações concretas de aprendizagem.

Uma concepção instrumental epistemologicamente consistente precisa distinguir observação, interpretação, hipótese e decisão pedagógica. Registrar que um estudante lê lentamente corresponde à descrição de um comportamento situado; atribuir essa ocorrência a um transtorno sem avaliação adequada representa inferência que ultrapassa

os dados disponíveis. De modo semelhante, constatar baixa participação em atividades coletivas exige investigar a adequação das tarefas, as condições de interação e a possibilidade de barreiras linguísticas ou afetivas antes de produzir explicações centradas exclusivamente no indivíduo. Assim, o instrumento tem valor quando torna observáveis aspectos relevantes e quando seus resultados são analisados no contexto em que foram produzidos.

A abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007) contribui ao situar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em processos de interação e mediação social. A aprendizagem não decorre apenas da exposição a conteúdos: envolve relações nas quais signos, instrumentos culturais e interlocutores ampliam possibilidades de participação intelectual.

A noção de zona de desenvolvimento proximal é especialmente fecunda para pensar a diferença entre aquilo que o estudante realiza autonomamente e o que consegue realizar com apoio. Em consequência, a análise psicopedagógica deve observar tanto desempenhos atuais quanto possibilidades de aprendizagem que emergem mediante intervenções pedagogicamente planejadas.

A perspectiva de Piaget (1976), por sua vez, chama atenção para a construção ativa do conhecimento e para os processos de reorganização das estruturas cognitivas. Ao interpretar erros como manifestações de raciocínios em desenvolvimento, o educador pode examinar a lógica das respostas em vez de considerar qualquer desempenho incorreto como evidência de incapacidade. A contribuição piagetiana não dispensa a mediação social nem define sequências rígidas para todos os estudantes; ela reforça a importância de propor problemas significativos, identificar estratégias mobilizadas e reconhecer que aprender implica atividade intelectual e reconstrução conceitual.

Ausubel (2003) enfatiza a aprendizagem significativa, relacionada à possibilidade de vincular novas informações a conhecimentos prévios relevantes. No âmbito psicopedagógico, essa perspectiva orienta a identificação de conceitos já dominados, de relações insuficientemente elaboradas e de modos de apresentação que facilitam ou dificultam a compreensão. O levantamento inicial das ideias dos



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

estudantes, por exemplo, pode revelar se um erro decorre de desconhecimento de vocabulário, de uma representação anterior persistente ou de uma tarefa cuja complexidade excede os apoios oferecidos. A qualidade do ensino depende, portanto, da articulação entre diagnóstico pedagógico e progressão curricular.

Além das dimensões cognitivas, aprender envolve vínculos, expectativas, pertencimento e modos singulares de relação com o conhecimento. Fernández (1991) aborda as dificuldades de aprendizagem considerando a articulação entre processos de inteligência, desejo e relações com o aprender. Essa formulação não autoriza associar automaticamente qualquer insucesso a fatores emocionais, mas alerta para o fato de que experiências de fracasso, estigmatização e baixa expectativa podem comprometer o engajamento escolar. A escuta qualificada do estudante, acompanhada de análise das condições de ensino, permite reconhecer significados atribuídos às atividades e evitar intervenções exclusivamente corretivas.

A contribuição de Freire (1996) amplia o debate ao compreender a prática docente como exercício de investigação, diálogo e responsabilidade ética. O reconhecimento dos saberes dos educandos favorece a construção de mediações que não tratem diferenças socioculturais como déficits. A Psicopedagogia, ao aproximar-se dessa orientação, pode ajudar a escola a identificar obstáculos produzidos pelas próprias práticas pedagógicas: linguagem excessivamente abstrata, ausência de devolutivas, sequências didáticas pouco flexíveis e atividades que não consideram repertórios heterogêneos. Uma perspectiva crítica desloca a pergunta de 'o que falta ao aluno?' para 'quais condições estão favorecendo ou impedindo sua aprendizagem?'.

A qualidade da educação básica deve ser analisada também como compromisso político e institucional. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito, e a Lei nº 9.394/1996 organiza diretrizes para seu desenvolvimento no sistema brasileiro. A Lei nº 13.146/2015 reforça a obrigação de assegurar condições de acessibilidade e participação para pessoas com deficiência. Esses marcos não descrevem, isoladamente, a operacionalização de uma intervenção psicopedagógica, mas situam sua finalidade: colaborar para a realização do direito de aprender, em condições de equidade, participação e não discriminação.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

O diálogo entre Psicopedagogia e perspectivas socioculturais da aprendizagem requer precaução diante de explicações que isolam o desempenho escolar das condições de ensino. A análise de uma dificuldade persistente de leitura, por exemplo, não se encerra na identificação de erros em palavras ou na classificação de níveis de fluência. Ela precisa relacionar repertório linguístico, oportunidades de contato com textos, formas de mediação docente, expectativas de aprendizagem e condições materiais de escolarização.

A interpretação psicopedagógica ganha densidade quando examina como esses fatores se combinam em situações concretas, sem supor que todos possuam o mesmo peso. A tradição histórico-cultural oferece fundamento para compreender que o desenvolvimento se realiza em relações sociais e atividades culturalmente organizadas (Vygotsky, 2007). Isso implica observar não apenas aquilo que o estudante já realiza de modo autônomo, mas também o que consegue fazer com apoio, com quais mediações e em quais tarefas. Dessa maneira, a avaliação deixa de ser simples classificação retrospectiva e passa a oferecer hipóteses para decisões prospectivas de ensino.

No plano avaliativo, a associação entre qualidade e resultados de provas precisa ser problematizada. O Ideb articula medidas de desempenho e fluxo escolar, enquanto o Saeb oferece informações de avaliações e questionários contextuais (INEP, 2026). Tais indicadores são relevantes para o monitoramento de políticas, mas não mostram, por si sós, a natureza dos erros de um estudante, a qualidade das interações em determinada turma ou a adequação de um recurso didático. A análise psicopedagógica acrescenta uma escala de observação mais próxima dos processos e permite relacionar sinais de dificuldades a decisões pedagógicas concretas.

O princípio de interdisciplinaridade requer definição clara das competências envolvidas. Professores são responsáveis por ensinar, planejar e avaliar aprendizagens no âmbito de sua atuação; profissionais psicopedagógicos podem subsidiar compreensão de obstáculos e mediações, conforme sua formação e contexto institucional; equipes de saúde e demais especialistas respondem por avaliações e condutas específicas de suas áreas. A cooperação é desejável quando fundamentada em informações pertinentes, consentimento quando cabível, confidencialidade e

comunicação não estigmatizante. A simples presença de diferentes profissionais não garante trabalho interdisciplinar: é preciso compartilhar objetivos, delimitar responsabilidades e avaliar conjuntamente o percurso escolar.

A aprendizagem deve ser concebida, por fim, como processo situado e variável, não como propriedade estática do estudante. Um desempenho pode modificar-se diante de outra linguagem de apresentação, de recursos de acessibilidade, de maior tempo para execução ou de propostas cooperativas. Ao organizar informações sobre essas variações, a Psicopedagogia pode fornecer elementos para compreender quais estratégias aumentam a participação e quais barreiras persistem. A legitimidade de sua contribuição instrumental depende de procedimentos transparentes, registros cuidadosos e compromisso com interpretações revisáveis diante de novas evidências.

O conceito de qualidade educacional não deve ser reduzido a medidas isoladas de rendimento, pois resultados agregados podem coexistir com desigualdades persistentes no interior da escola. O Relatório de Monitoramento Global da Educação dedicado à inclusão observa que mecanismos institucionais e práticas escolares podem ampliar ou restringir a participação de diferentes grupos (UNESCO, 2020). Essa perspectiva impõe uma pergunta relevante à Psicopedagogia: quais estudantes encontram obstáculos sistemáticos para aprender e quais barreiras são produzidas pela própria organização das atividades?

A pergunta desloca o foco de supostos déficits individuais para a interação entre necessidades, ambientes, materiais e relações pedagógicas. Uma investigação consistente precisa articular indicadores de proficiência com evidências de participação, frequência, condições de acessibilidade e experiência dos estudantes. A relevância do atendimento especializado não desaparece, mas é situada em uma política de prevenção, apoio e garantia de direitos. A qualidade passa a significar não somente alcançar médias desejáveis, mas assegurar condições efetivas de aprendizagem para sujeitos diversos.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

A PSICOPEDAGOGIA E SUAS INTERFACES COM A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A formação docente constitui condição essencial para que a contribuição psicopedagógica seja incorporada à rotina escolar. O conhecimento sobre processos de aprendizagem, por si só, não define automaticamente como organizar uma aula, selecionar atividades ou construir critérios de avaliação. Shulman (1986) demonstra que o conhecimento profissional do professor abrange tanto o domínio do conteúdo quanto sua transformação em representações pedagogicamente acessíveis. A Psicopedagogia pode colaborar com essa mediação ao analisar obstáculos recorrentes e indicar possibilidades de reorganização de tarefas, sem substituir o conhecimento didático e curricular construído pelo corpo docente.

No planejamento, a identificação das condições iniciais de aprendizagem torna-se especialmente relevante. Levantamentos de conhecimentos prévios, observação de estratégias de resolução de problemas, análise de produções escritas e conversas sobre hábitos de estudo oferecem informações diferentes e complementares. A interpretação exige comparar desempenhos em atividades diversas e evitar decisões fundadas em episódios isolados. Ao relacionar os achados aos objetivos curriculares, o professor pode distinguir conteúdos que demandam retomada coletiva daqueles que requerem apoios adicionais, produzindo respostas proporcionais às necessidades observadas.

A avaliação formativa ocupa posição central nesse processo. Black e Wiliam (1998) demonstram a relevância das práticas de avaliação e devolutiva para a aprendizagem, especialmente quando a informação gerada permite ajustar o ensino. Uma leitura psicopedagógica dessa contribuição enfatiza a qualidade do feedback: não basta registrar acertos e erros; é necessário explicar critérios, reconhecer estratégias produtivas e oferecer caminhos para reconstrução do raciocínio. O acompanhamento, realizado ao longo de diferentes atividades, permite verificar progressos graduais e reformular hipóteses sobre dificuldades persistentes.

A alfabetização e o letramento representam campos expressivos de aplicação. Dificuldades para relacionar grafemas e fonemas, compreender textos ou produzir enunciados escritos podem exigir análise detalhada do ensino oferecido, da experiência

linguística, da frequência escolar e dos apoios já utilizados. Soares (2020) discute a necessidade de integrar a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e produção textual. A perspectiva psicopedagógica pode contribuir para verificar quais habilidades estão em desenvolvimento e quais mediações favorecem sua consolidação, evitando tanto a espera passiva quanto interpretações precipitadas sobre transtornos.

Na Matemática, dificuldades também precisam ser observadas para além de notas baixas. A análise de procedimentos utilizados na resolução de cálculos, problemas verbais e representações de quantidades ajuda a identificar lacunas conceituais e possibilidades de intervenção. Um aluno que erra operações pode apresentar diferentes necessidades: domínio insuficiente do valor posicional, interpretação inadequada do enunciado, dificuldade de selecionar estratégias ou pouca oportunidade de praticar com sentido. A resposta educacional deve variar conforme essas evidências, respeitando o currículo e articulando atividades concretas, representações visuais e argumentação matemática.

A perspectiva inclusiva impõe a revisão de práticas que transferem ao estudante toda a responsabilidade pelas dificuldades encontradas. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma o compromisso de organização de sistemas educacionais capazes de acolher a diversidade. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão estabelece deveres relacionados ao acesso, à permanência e à participação de pessoas com deficiência. Em consequência, identificar barreiras curriculares, comunicacionais, arquitetônicas e atitudinais é parte do exame das condições de aprendizagem. A Psicopedagogia pode colaborar com a seleção de mediações e com a observação de seus efeitos, respeitando as atribuições do atendimento educacional especializado e de outros serviços.

Nesse contexto, é necessário diferenciar dificuldades escolares de transtornos do neurodesenvolvimento e de outras condições clínicas. Variações no desempenho, na atenção ou na comunicação não constituem, isoladamente, critérios diagnósticos. A escola deve registrar comportamentos observáveis, documentar as estratégias de apoio já implementadas e, quando pertinente, articular encaminhamentos às redes

competentes. O objetivo é evitar tanto a negligência diante de necessidades persistentes quanto a medicalização indevida de problemas pedagógicos, sociais e institucionais. A comunicação com as famílias deve priorizar descrições cuidadosas e estratégias de colaboração, sem rótulos antecipados.

Outro eixo de aprofundamento corresponde à metacognição e à autorregulação. A orientação publicada pela Education Endowment Foundation (2025) destaca a importância de ensinar explicitamente estratégias pelas quais os estudantes planejam, monitoram e avaliam a própria aprendizagem, incorporando-as ao trabalho curricular. A perspectiva psicopedagógica pode contribuir para reconhecer dificuldades de organização, persistência ou monitoramento sem atribuí-las automaticamente a um transtorno.

Uma intervenção possível consiste em modelar em voz alta a resolução de um problema, explicitar como selecionar informações relevantes, registrar dúvidas e revisar uma resposta à luz de critérios conhecidos. A observação deve verificar se o aluno transfere a estratégia para tarefas posteriores e quais apoios continuam necessários. A autorregulação não constitui uma característica fixa que alguns possuem e outros não: ela pode ser favorecida por rotinas, interações e feedback sistemático. Entretanto, estratégias metacognitivas não substituem o ensino explícito de conhecimentos disciplinares, devendo ser articuladas a conteúdos, práticas e desafios adequados à etapa de escolarização.

A atuação psicopedagógica institucional amplia o foco para as condições coletivas de trabalho. Reuniões pedagógicas, conselhos de classe e projetos interdisciplinares podem incorporar análises sobre padrões de erro, trajetórias de recuperação e participação dos estudantes. Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são plurais e se constituem na interação entre formação e experiência profissional. A escuta dos professores, portanto, é indispensável: suas observações permitem contextualizar as informações produzidas por instrumentos específicos e evitar prescrições externas desconectadas da realidade escolar.

A relação com as famílias também precisa ser construída em termos de corresponsabilidade, e não de transferência da obrigação institucional de ensinar.

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

Entrevistas podem ajudar a compreender rotinas, condições de estudo, experiências de mobilidade e expectativas sobre a escolarização. Entretanto, situações de vulnerabilidade não podem ser convertidas automaticamente em explicações deterministas para o baixo desempenho. Cabe à escola identificar quais apoios são possíveis sob sua responsabilidade, estabelecer formas acessíveis de comunicação e respeitar a diversidade das configurações familiares e das trajetórias culturais dos estudantes.

No âmbito da gestão, a Psicopedagogia pode participar da leitura integrada de evidências pedagógicas. O projeto político-pedagógico constitui referência para definir objetivos de aprendizagem, políticas de inclusão, estratégias de acompanhamento e responsabilidades compartilhadas. A gestão da informação precisa preservar o caráter ético dos registros: informações individualizadas devem ser tratadas apenas na medida necessária para assegurar a continuidade do acompanhamento, com acesso restrito a quem efetivamente participa do atendimento educacional. O uso de instrumentos não se justifica por sua sofisticação, mas por sua capacidade de apoiar decisões concretas e proteger os direitos dos estudantes.

Outra interface importante diz respeito à formação continuada. Oficinas de análise de erros, planejamento de sequências didáticas, avaliação formativa e mediação de conflitos cognitivos podem transformar dificuldades observadas em problemas coletivos de investigação pedagógica. Em vez de concentrar a intervenção em atendimentos pontuais, a escola pode produzir ciclos colaborativos de diagnóstico, planejamento, aplicação e reflexão. Esse processo exige tempo institucional, coordenação pedagógica efetiva e acompanhamento dos resultados. A Psicopedagogia assume, assim, função de apoio analítico e formativo, orientada ao fortalecimento da capacidade educativa da escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida por meio de revisão narrativa e análise teórico-reflexiva. O objeto consiste nas contribuições instrumentais da Psicopedagogia

para a compreensão da qualidade da educação básica. O estudo não realizou coleta de dados com estudantes, entrevistas, observação participante ou aplicação de testes; por esse motivo, não apresenta inferências causais sobre a eficácia de programas de intervenção. Sua finalidade é sistematizar critérios teóricos para examinar problemas educacionais e propor uma matriz interpretativa passível de adaptação e investigação empírica futura.

O corpus analítico foi organizado com base em três conjuntos de fontes. O primeiro compreende referenciais sobre Psicopedagogia e aprendizagem, incluindo Bossa (2007), Fernández (1991), Piaget (1976), Vygotsky (2007) e Ausubel (2003). O segundo reúne produções sobre didática, avaliação e saberes profissionais, especialmente Freire (1996), Shulman (1986), Black e Wiliam (1998), Tardif (2014) e Soares (2020). O terceiro contempla documentos jurídicos e institucionais relativos à educação brasileira, à inclusão e à avaliação educacional, como a Constituição Federal, a LDB, a Lei Brasileira de Inclusão e publicações do Inep e da OCDE. A seleção foi orientada por pertinência conceitual, complementaridade temática e autoridade institucional das fontes documentais.

De acordo com Snyder (2019), revisões de literatura podem atender a finalidades distintas e devem apresentar coerência entre questões, critérios de seleção e procedimentos de síntese. Nesta pesquisa, adotou-se abordagem narrativa, sem protocolo de busca exaustiva, avaliação formal de risco de viés ou metanálise. Assim, a revisão não autoriza afirmações sobre prevalência de determinados resultados na totalidade da produção científica. As fontes foram examinadas para identificar convergências e tensões entre teorias da aprendizagem, concepções de qualidade, responsabilidade pedagógica e possibilidades de mediação psicopedagógica.

O procedimento de análise desenvolveu-se em três movimentos interpretativos: identificação dos fundamentos que permitem compreender as barreiras à aprendizagem; sistematização das interfaces com planejamento, avaliação, inclusão e gestão escolar; e elaboração de critérios para acompanhar intervenções. As proposições apresentadas na seção de resultados são sínteses analíticas derivadas desse diálogo teórico, e não resultados estatísticos ou protocolos clínicos validados. A avaliação de aplicabilidade

depende de adaptação às características dos sistemas de ensino e de investigações que considerem impactos, custos, efeitos não intencionais e percepções dos estudantes.

Para o aprofundamento bibliográfico desta versão, foram integrados referenciais institucionais e sínteses de evidências especificamente relacionados à inclusão escolar, ao desenho universal para a aprendizagem, à alfabetização e à autorregulação. Foram consideradas as orientações da UNESCO (2020), as diretrizes do CAST (2024), o relatório da Education Endowment Foundation (2025) e a síntese do National Reading Panel (2000), observando-se suas diferentes finalidades e contextos de elaboração.

A inclusão dessas fontes não modifica a natureza narrativa da pesquisa: não se realizou busca exaustiva, metanálise nem avaliação formal de risco de viés. Sua função foi ampliar o contraste entre os pressupostos clássicos da Psicopedagogia e proposições educacionais que oferecem critérios operacionais para planejar, acompanhar e revisar intervenções escolares. Como esses documentos possuem alcances distintos e foram formulados em realidades específicas, sua transposição à educação básica brasileira demanda prudência e interpretação contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: CONTRIBUIÇÕES INSTRUMENTAIS DA PSICOPEDAGOGIA PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise permite formular uma primeira contribuição: a Psicopedagogia pode qualificar a leitura das dificuldades de aprendizagem ao distinguir o problema observado de suas possíveis explicações. Em lugar de supor que um resultado insuficiente revela uma condição individual permanente, a investigação deve identificar quais objetivos não foram alcançados, em que circunstâncias o desempenho varia e quais intervenções já foram tentadas. A comparação entre produções escolares, observações e respostas oferecidas em situações mediadas amplia a consistência das hipóteses. Esse procedimento dialoga com Vygotsky (2007) ao reconhecer que o potencial de aprendizagem não se reduz ao desempenho autônomo registrado em uma atividade específica.



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

A segunda contribuição relaciona-se à tradução dos achados em decisões didáticas. Uma avaliação somente possui utilidade educacional quando seus resultados orientam medidas realizáveis, acompanhadas de objetivos explícitos e critérios de revisão. Em situações de dificuldades de leitura, por exemplo, pode-se combinar trabalho sistemático sobre correspondências entre letras e sons, ampliação de vocabulário, compreensão textual e práticas significativas de uso da escrita, conforme a necessidade identificada. Soares (2020) oferece fundamentos para articular alfabetização e letramento sem subordinar uma dimensão à outra. A decisão de implementar apoios diferenciados deve preservar a participação do estudante na turma e evitar percursos curriculares de menor expectativa.

Uma terceira contribuição diz respeito à construção de práticas de avaliação formativa. Black e Wiliam (1998) associam o uso pedagógico de evidências à possibilidade de adaptar o ensino e apoiar aprendizagens. Sob perspectiva psicopedagógica, os registros podem descrever a tarefa, a estratégia empregada, os apoios necessários, a autonomia demonstrada e as mudanças entre tentativas. Essas informações ajudam a distinguir dificuldades circunstanciais de obstáculos persistentes e fornecem subsídios para a devolutiva ao aluno. A avaliação deixa de funcionar exclusivamente como classificação e passa a integrar o processo de ensino, sem dispensar os momentos de síntese previstos nas normas escolares.

O quarto eixo envolve a mediação entre participação, vínculo e aprendizagem. Experiências reiteradas de fracasso podem reduzir a disposição para experimentar estratégias, solicitar ajuda e expor dúvidas. Fernández (1991) contribui para compreender a relação entre subjetividade e aprender, enquanto Freire (1996) reforça o respeito à autonomia e à dignidade do educando. Na prática, isso implica observar a organização das interações, o modo como erros são discutidos, a frequência de devolutivas construtivas e as oportunidades de protagonismo intelectual. Tais dimensões não substituem os conteúdos curriculares: constituem condições para sua apropriação significativa.

A quinta contribuição deriva da atenção à inclusão e à equidade. Instrumentos pedagógicos precisam ser sensíveis a diferenças de linguagem, acessibilidade, ritmo e

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

repertório cultural, sem transformar essas diferenças em insuficiências pessoais. A Lei nº 13.146/2015 orienta a superação de barreiras que prejudicam a participação de estudantes com deficiência. Dessa forma, avaliar a necessidade de apoio requer examinar também o desenho das atividades e os recursos disponibilizados. Um estudante pode ter desempenho distinto quando a tarefa é apresentada oralmente, visualmente ou com tecnologia assistiva; registrar essa diferença é relevante para planejar acessos, não para diminuir expectativas de aprendizagem.

A sexta contribuição corresponde à articulação das escalas individual, coletiva e institucional. Quando muitos estudantes apresentam dificuldades semelhantes em determinado conteúdo, a hipótese de um problema exclusivamente individual perde plausibilidade e torna-se necessário examinar currículo, tempo didático, sequências de ensino e critérios de avaliação. Ao mesmo tempo, dificuldades persistentes de um estudante podem exigir apoios específicos. A análise articulada evita respostas padronizadas e permite estabelecer prioridades de intervenção em diferentes níveis. Essa abordagem mostra por que a Psicopedagogia institucional não pode ser reduzida a atendimentos isolados ou ao encaminhamento automático para especialistas.

O aprofundamento relativo à alfabetização demonstra porque uma compreensão instrumental deve articular conhecimento do desenvolvimento e evidências sobre o ensino. A síntese do National Reading Panel (2000), elaborada com base em estudos sobre aprendizagem da leitura em língua inglesa, examinou componentes como consciência fonêmica, relações entre letras e sons, fluência e compreensão. Esses achados fornecem um exemplo importante de como dificuldades aparentemente semelhantes podem requerer análises pedagógicas diferentes.

Contudo, não constituem um protocolo universal para aplicação direta ao português brasileiro, cuja estrutura linguística, práticas de alfabetização e condições escolares exigem contextualização. A Psicopedagogia pode favorecer o acompanhamento de tarefas de leitura e escrita, a identificação de conhecimentos já consolidados e a formulação de hipóteses de intervenção em diálogo com professores alfabetizadores. Essa aproximação não autoriza que instrumentos isolados substituam o planejamento docente, que dificuldades comuns sejam medicalizadas ou que a aquisição

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

da leitura seja compreendida como processo estritamente mecânico. O propósito é melhorar a precisão das mediações, incorporando também produção de sentidos, repertórios culturais e usos sociais da linguagem.

As contribuições de Soares (2020) ajudam a situar esse debate no contexto nacional. A articulação entre alfabetização e letramento exige que o domínio do sistema de escrita alfabética seja desenvolvido em atividades que preservem a função social dos textos e a construção de significados. Para a análise psicopedagógica, essa orientação implica investigar competências distintas sem fragmentá-las de modo artificial: consciência de unidades sonoras, relações grafema-fonema, fluência, compreensão textual e produção escrita devem ser observadas segundo finalidades pedagógicas explícitas. O acompanhamento pode empregar produções datadas, registros de leitura, situações de reescrita e conversas sobre estratégias de compreensão.

A interpretação longitudinal desses materiais é mais informativa do que uma fotografia isolada do desempenho, especialmente quando se registram as oportunidades de ensino oferecidas entre avaliações. Assim, uma intervenção responsável procura verificar respostas a mudanças didáticas antes de interpretar a dificuldade como atributo estável do estudante.

Com base nos referenciais analisados, propõe-se um ciclo instrumental organizado em cinco movimentos articulados: delimitação do problema de aprendizagem; coleta plural e contextualizada de evidências; formulação e discussão de hipóteses pedagógicas; planejamento e implementação de apoios; e acompanhamento reflexivo dos resultados.

O primeiro movimento precisa traduzir preocupações vagas em objetivos verificáveis, como compreender ideias centrais de textos adequados à etapa escolar ou resolver problemas envolvendo o sistema de numeração decimal. O segundo combina avaliações escolares, portfólios, registros de participação e escuta dos envolvidos, resguardando a confidencialidade.

No terceiro movimento, a equipe examina hipóteses concorrentes sobre as dificuldades identificadas. É importante considerar lacunas curriculares, frequência irregular, acessibilidade, adequação dos materiais, oportunidades de prática e condições

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

sociais, sem excluir, quando justificável, a necessidade de diálogo com outras áreas. O quarto movimento define estratégias de ensino proporcionais, responsáveis, duração prevista e critérios de observação. O quinto consiste em comparar evidências anteriores e posteriores à intervenção, registrar avanços e ajustar o planejamento. Trata-se de uma proposta analítica derivada da literatura e que requer validação em estudos situados, não de uma escala padronizada de diagnóstico.

A operacionalização desse ciclo pode ser descrita por um exemplo didático hipotético. Diante de uma turma com dificuldades de interpretação textual, a escola seleciona amostras de produções, identifica os gêneros mais problemáticos e compara resultados em tarefas individuais e mediadas. Em seguida, o professor organiza atividades de leitura compartilhada, explicitação de estratégias inferenciais e produção de sínteses. Após um período delimitado, a equipe compara a qualidade das justificativas, a autonomia e a participação dos estudantes. O exemplo ilustra como integrar avaliação e intervenção; não constitui relato de experiência nem demonstração empírica de resultados efetivamente alcançados.

A utilização de indicadores de qualidade exige particular prudência. O Ideb permite acompanhar tendências de fluxo e desempenho em escala agregada, enquanto os resultados do Saeb e do PISA contribuem para identificar desafios sistêmicos (INEP, 2026; OCDE, 2023). No entanto, a transposição direta desses dados para decisões sobre estudantes específicos seria metodologicamente inadequada. Informações de larga escala precisam dialogar com indicadores locais: frequência, permanência, oportunidades de recuperação, participação, progressão da aprendizagem e percepção de acolhimento. Uma escola pode apresentar melhorias em indicadores agregados e ainda conservar barreiras importantes para determinados grupos.

A avaliação das intervenções deve combinar evidências quantitativas e qualitativas compatíveis com os objetivos propostos. Resultados de atividades comparáveis, presença nas aulas e conclusão de tarefas oferecem informações úteis, mas requerem interpretação contextual. Registros descritivos sobre autonomia, estratégias mobilizadas, necessidade de apoio e capacidade de transferir conhecimentos para situações novas permitem observar mudanças menos visíveis em notas. É indispensável

que os critérios sejam claros desde o planejamento e que eventuais avanços não sejam atribuídos automaticamente a uma única ação, pois múltiplos fatores interferem nas trajetórias escolares.

A dimensão colaborativa constitui outra condição de qualidade. Professores, coordenação pedagógica, famílias e profissionais especializados podem produzir informações complementares sobre as condições de aprendizagem. Entretanto, a colaboração exige acordos explícitos sobre objetivos e responsabilidades. Relatórios individuais devem conter apenas informações relevantes para a continuidade do trabalho, e sua circulação precisa respeitar as normas de proteção de dados pessoais. A escola deve evitar a produção de documentos que rotulem estudantes por termos clínicos não sustentados por avaliação competente. O princípio orientador consiste em ampliar possibilidades de aprendizagem, e não acumular classificações sobre sujeitos.

A operacionalização da avaliação formativa requer que cada intervenção seja acompanhada por indicadores diretamente relacionados aos seus objetivos. Black e Wiliam (1998) mostram a relevância de produzir e utilizar evidências de aprendizagem para orientar ajustes no processo de ensino. Em um acompanhamento psicopedagógico institucional, essa premissa pode ser traduzida em um registro simples: descrição da tarefa inicial, hipóteses pedagógicas, apoio oferecido, evidências observadas, devolutiva ao estudante e decisão sobre o próximo passo. Indicadores devem ser suficientes para descrever o progresso, mas não tão numerosos que inviabilizem a rotina escolar.

Para compreensão leitora, podem ser consideradas a localização de informações, a produção de inferências justificadas e a síntese de ideias; para resolução de problemas matemáticos, a escolha de operações, a explicitação de estratégias e a revisão dos resultados. A comparação entre produções exige tarefas de complexidade compatível, evitando que alterações no instrumento sejam confundidas com ganhos de aprendizagem. Nessa perspectiva, a qualidade está vinculada à capacidade de utilizar dados para melhorar o ensino, e não apenas à frequência com que se aplicam avaliações.

A análise também evidencia limites práticos. A ausência de tempo para planejamento conjunto, turmas numerosas, rotatividade de profissionais e restrições de materiais podem comprometer o acompanhamento sistemático. Nessas condições,

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

propor protocolos excessivamente extensos pode gerar sobrecarga burocrática sem benefício pedagógico. Uma estratégia viável consiste em selecionar poucos objetivos prioritários, utilizar registros já existentes e incorporar momentos breves de análise aos encontros pedagógicos. A melhoria depende de gestão comprometida com condições de trabalho e de políticas públicas sustentadas; não pode ser atribuída apenas ao empenho individual de docentes ou de profissionais psicopedagógicos.

Outro limite refere-se à tendência de confundir a disponibilidade de instrumentos com a qualidade de suas interpretações. Questionários, roteiros de observação e atividades diagnósticas variam em finalidade e alcance. Uma ficha de acompanhamento pedagógico não equivale a teste psicológico, e resultados obtidos em tarefas escolares não fundamentam, isoladamente, diagnósticos clínicos. A escolha do instrumento deve considerar sua pertinência ao problema, as competências de quem o utiliza, a linguagem adotada e as consequências esperadas de sua aplicação. Quanto maior o potencial de produzir encaminhamentos ou decisões restritivas, maior deve ser o cuidado com fundamentação, comunicação e revisão das hipóteses.

A dimensão ética permanece transversal a todos os movimentos do ciclo. O respeito à dignidade, à privacidade e ao direito de participação demanda ouvir os estudantes e evitar intervenções que os exponham diante dos colegas. É igualmente necessário prevenir vieses relacionados a deficiência, renda, raça, língua ou território, sobretudo quando interpretações de desempenho desconsideram desigualdades educacionais. A atuação psicopedagógica responsável reconhece a existência de diferenças e necessidades de apoio, mas não transforma características identitárias em explicações automáticas para problemas escolares. Seu propósito é remover barreiras e ampliar condições efetivas de aprendizagem.

Os resultados da análise indicam, portanto, uma contribuição potencialmente relevante, porém condicionada: a Psicopedagogia oferece instrumentos para tornar decisões pedagógicas mais informadas, enquanto a qualidade da educação depende de um conjunto mais amplo de fatores. Assim, exige articulação entre conhecimento especializado, prática docente, gestão democrática, avaliação formativa e políticas de equidade. O ganho conceitual mais importante talvez seja a substituição de uma lógica

REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

centrada na identificação de 'alunos-problema' por uma investigação das relações entre sujeitos, tarefas, mediações e oportunidades educacionais. A verificação de resultados concretos requer estudos de implementação, acompanhamento longitudinal e comparação de contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que a Psicopedagogia pode contribuir instrumentalmente para a qualidade da educação básica ao favorecer uma análise contextualizada das dificuldades de aprendizagem, o planejamento de apoios pedagógicos e o acompanhamento sistemático de seus efeitos. Os referenciais examinados sustentam a importância de articular processos cognitivos, dimensões afetivas, mediações socioculturais e condições institucionais, evitando interpretações que responsabilizem exclusivamente os estudantes pelo insucesso escolar. A qualidade, nessa perspectiva, ultrapassa as medidas de rendimento e inclui participação, equidade, continuidade das trajetórias escolares e garantia do direito de aprender.

A contribuição central do artigo consiste na sistematização de um ciclo interpretativo de identificação, coleta de evidências, formulação de hipóteses, intervenção e reavaliação, entendido como proposta de organização do trabalho pedagógico e não como protocolo diagnóstico validado. Sua aplicação exige integração ao projeto político-pedagógico, clareza de responsabilidades e compromisso ético com a privacidade e a não estigmatização. A Psicopedagogia não substitui o trabalho de ensinar nem dispensa condições institucionais adequadas; pode, entretanto, fortalecer decisões coletivas quando opera em colaboração com professores, gestores, famílias e equipes especializadas.

Por seu caráter bibliográfico e teórico-reflexivo, o estudo não examinou resultados empíricos de intervenções nem estimou seu impacto sobre indicadores escolares. Recomenda-se que investigações futuras analisem a viabilidade e os efeitos de práticas psicopedagógicas institucionais em diferentes etapas da educação básica, utilizando métodos que integrem indicadores de aprendizagem, observação de processos e experiências dos participantes. Desse modo, será possível avaliar em quais condições



REVISTA ELETRÔNICA AMPLAMENTE
v.5, n.4 out/dez. 2026 DOI: 10.47538/RA-2026.V5N4
ISSN: 2965-0003

a contribuição instrumental aqui discutida se converte efetivamente em melhoria educacional, sem reduzir a complexidade da escola a procedimentos técnicos isolados.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: **Principles, Policy & Practice,** v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines,** version 3.0. Lynnfield: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 7 nov. 2026.

EDUCATION ENDOWMENT FOUNDATION. **Metacognition and self-regulated learning.** 2. ed. London: Education Endowment Foundation, 2025. Disponível em: https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition. Acesso em: 7 nov. 2026.

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

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

INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2023:** volumes 1 a 3. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-de-resultados-saeb-2023-volumes-1-a-3. Acesso em: 7 nov. 2026.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read:** an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Disponível em: https://www.nichd.nih.gov/newsroom/releases/nrp. Acesso em: 7 nov. 2026.

OCDE. **PISA 2022 results (Volume I and II):** country notes — Brazil. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 7 nov. 2026.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher,** v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research,** v. 104, p. 333-339, 2019. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020:** inclusion and education — all means all. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/2020-inclusion-and-education-all-means-all. Acesso em: 7 nov. 2026.

UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** Paris: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Submissão: julho de 2026. Aceite: agosto de 2026. Publicação: novembro de 2026.