ISSN: 2358-8829

VALORIZAÇÃO DA VOZ DO OUTRO: A PEDAGOGIA ENGAJADA COMO PRÁTICA INTERVENTIVA NA PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Erico José Cruz Souza Júnior[1]

RESUMO

A atuação da Psicopedagogia Institucional tem se fortalecido, consolidando sua relevância no cenário educacional contemporâneo ao integrar na equipe multidisciplinar, mediando assim, os processos de aprendizagem. No entanto, muitas vezes, a prática na educação enfrenta desafios na promoção do engajamento de discentes em ambientes escolares saturados por muitos estímulos sonoros e visuais, que acabam dificultando a comunicação e a aprendizagem efetiva. Este trabalho tem como objetivo relatar uma intervenção psicopedagógica realizada durante o estágio obrigatório do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em uma escola de João Pessoa - PB. A fundamentação teórica pautou-se na Pedagogia Engajada de bell hooks, priorizando o bem-estar, a presença e a valorização da voz como pilares do ato educativo. A metodologia caracteriza-se como um relato de experiência de cunho qualitativo. A intervenção foi estruturada em três momentos dialógicos: o exercício da interiorização pelo silêncio, a dinâmica do "caos organizado" - para evidenciar a impossibilidade da escuta na fala simultânea - e a reflexão coletiva sobre a alteridade. Os resultados demonstraram que a sensibilização dos alunos para a "valorização da voz do outro" não apenas reduziu os conflitos em sala, mas fomentou um senso de responsabilidade compartilhada. Conclui-se que a intervenção psicopedagógica, ao beber da fonte da pedagogia crítica e engajada, é capaz de transformar o espaço da sala de aula em uma comunidade de aprendizado onde o silêncio é compreendido não como punição, mas como condição para o reconhecimento do sujeito.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional, Intervenção, Pedagogia Engajada, bell hooks.

INTRODUÇÃO

A atuação da Psicopedagogia no espaço escolar contribui para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade ao deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno para as dinâmicas relacionais da instituição (Patto, 2015). De caráter preventivo e colaborativo, essa atuação busca consolidar a escola como espaço seguro, que promova o pensamento crítico e o bem-estar (Fernández, 1991; Rubinstein, 2003),

[1] Graduado no Curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, ericojunior02@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

integrando a equipe multidisciplinar e os processos de aprendizagem (Bossa, 2000; Scoz, 2011).

O reconhecimento dessa atuação ganhou um marco recente com a Lei nº 15.519 (BRASIL, 2026), que regulamenta o exercício da Psicopedagogia no Brasil e prevê, entre suas finalidades, a pesquisa, a prevenção, a avaliação e a intervenção relacionadas à aprendizagem. Nesse cenário, a atuação psicopedagógica não se restringe a estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento ou de aprendizagem, deficiências ou comorbidades; alcança também aqueles que enfrentam dificuldades pedagógicas e organizacionais, ou que apresentam baixo desempenho (Visca, 1991), por meio de intervenções que minimizem essas barreiras e fortaleçam o engajamento e a autonomia do estudante (Paín, 1985; Sampaio, 2014). Na perspectiva da epistemologia convergente, a aprendizagem é compreendida na integração de aspectos cognitivos, afetivos e sociais; quando barreiras atencionais ou relacionais interferem nesse processo, a intervenção visa restabelecer o vínculo saudável com o conhecimento e com os pares (Visca, 1991; Paín, 1985; Bossa, 2000).

Para fundamentar intervenções humanizadas no espaço escolar, torna-se indispensável recorrer a referenciais críticos. A Pedagogia Engajada, formulada por bell hooks (2013) em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, prioriza o bem-estar, a presença e a valorização da voz como eixos do ato educativo. Em diálogo com a Pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), hooks defende uma práxis comunitária em que a escuta ativa e o respeito à alteridade são pré-requisitos para a libertação e para o aprendizado verdadeiro. Para hooks (2013), a sala de aula deve ser um espaço comunitário em que a voz de cada sujeito seja ouvida e valorizada, perspectiva que permite contrapor-se ao modelo autoritário que utiliza o silêncio como coerção ou castigo e redefini-lo como postura ética de escuta e acolhimento (hooks, 2013; Freire, 1996). Essa articulação com a pedagogia crítica enriquece a Psicopedagogia, tanto a institucional quanto a clínica.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo relatar uma intervenção psicopedagógica realizada no âmbito do estágio obrigatório do curso de Psicopedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em uma escola particular de João Pessoa-PB, que buscou vivenciar com os estudantes o exercício da escuta e da presença e ressignificar o silêncio: de medida punitiva a recurso ético de reconhecimento do outro em sala de aula.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, de abordagem qualitativa, ancorado na observação participante e na mediação interpessoal em ambiente escolar. A intervenção foi realizada no âmbito do estágio obrigatório do curso de Psicopedagogia da UFPB, em uma turma do 6° ano de uma escola particular de João Pessoa-PB, composta por 29 estudantes com idade entre 11 a 12 anos.

A intervenção ocorreu em três fases. Na primeira, foram realizados dois momentos de observação da turma, em semanas sequenciais, com duração de três horas, cada momento. Motivados por relatos de professores sobre a dispersão atencional durante as aulas, que estaria impactando os processos de ensino e aprendizagem coletiva. Na segunda, foi elaborada a intervenção psicopedagógica, com a proposta planejada com base nos princípios da Pedagogia Engajada (hooks, 2013), em diálogo com a Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996). Na terceira, a intervenção foi aplicada em um encontro de 25 minutos, organizado em três etapas dialógicas: (1) aquecimento com exercício de silêncio guiado e consciência mental, com elaboração própria; (2) dinâmica do "caos organizado", de autoria própria, com a proposta de que a fala simultânea evidencia a impossibilidade de escutar sem alternância de vozes; e (3) reflexão sobre a alteridade, com breve discussão sobre o respeito à voz alheia e a ressignificação do silêncio.

Os registros foram feitos por meio de diário de campo após o encontro. A análise consistiu na leitura interpretativa dos episódios registrados à luz do referencial da Pedagogia Engajada, da Pedagogia da Autonomia e da epistemologia convergente, com ênfase nos episódios em que a escuta, o silêncio e a voz dos estudantes se manifestaram.

Quanto aos aspectos éticos, a intervenção foi realizada com autorização da escola e do professor responsável pela turma, e a participação dos estudantes ocorreu em atividade pedagógica de estágio, sem coleta de dados identificáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o semestre de estágio iniciado e a escola escolhida, a proposta foi observar para intervir. Em dois momentos de observação confirmaram a demanda apontada pelos professores e indicaram a necessidade de uma proposta com foco nos aspectos

ISSN: 2358-8829

atencionais e vivenciais dos estudantes. A seguir, cada etapa da intervenção é descrita e discutida.

Momento 1: "VALORIZE E RESPEITE MINHA VOZ"

Ao entrar na sala, escrevi no quadro, em letra bastão: "VALORIZE E RESPEITE MINHA VOZ". A turma, bastante agitada, não reagiu à frase até que um estudante percebeu, chamou a atenção dos colegas e pediu silêncio: "Gente, o tio Erico quer falar". Quando todos silenciaram, pedi licença para falar e solicitei que lessem a frase em voz alta. Expliquei que não pediria silêncio, mas que, dali em diante, eles valorizassem e respeitassem minha voz, assim como eu faria com a deles.

Em seguida, conduzi o exercício de silêncio guiado: pedi que fechassem os olhos e permanecessem em silêncio. Após cerca de 15 segundos, introduzi perguntas como "Como você está hoje?" e "Como estão seus pensamentos?", convidando-os a se perceberem: como estava o dia, se haviam tomado café da manhã, almoçado e como chegaram até a aula. Por fim, perguntei: "Qual é o pensamento que 'grita' mais alto na sua mente agora?". O silêncio não se sustentou por muito tempo; os estudantes abriram os olhos e começaram a conversar, voltando a silenciar ao ver novamente o quadro.

A reação do estudante que pediu silêncio aos colegas indica que a turma reconheceu a legitimidade da fala do interventor, mas, por si só, não demonstra escuta recíproca. A ressalva é necessária, porque a frase do quadro poderia ser lida como a reedição do pedido de silêncio feito por quem detém a autoridade, justamente o modelo que o referencial critica (hooks, 2013; Freire, 1996). O que distingue a proposta dessa leitura é a reciprocidade explicitada na fala: não solicitei silêncio, mas ofereci a mesma escuta que pedia, em consonância com a ideia de comunidade em que a voz de cada sujeito importa (hooks, 2013). Quanto ao exercício guiado, a dificuldade de sustentar o silêncio e o retorno rápido à conversa são compatíveis com a dispersão atencional relatada pelos professores, embora um único encontro não permita dimensioná-la.

Momento 2: O Caos organizado

No segundo momento, realizei a dinâmica do "caos organizado", de autoria própria: contando de 1 a 3, ao "três" cada estudante deveria dizer, ao mesmo tempo, o que havia comido no jantar anterior, com o objetivo de estimular a memória e

ISSN: 2358-8829

perceber-se na qualidade do momento. As respostas surgiram juntas: “Hambúrguer!”, “Sopa!”, “Macarrão!”, “Cuscuz!”. O caos estava presente, porém organizado.

Apontei para um aluno e perguntei o que o colega ao lado havia dito; ele não soube responder. Perguntei a outros e ninguém soube. Uma aluna levantou a mão: “Tio, eu sei o que meu amigo disse! Ele disse que comeu Pizza!”. Retruquei com alegria: “E ele ouviu você?”. Ele não tinha ouvido. Após tentativas frustradas de adivinhação, perguntei: “Sabem por que perguntei se vocês ouviram o colega? Alguém se sentiu realmente escutado?” Os estudantes se entreolharam e silenciaram. Pedi que refletissem sobre como o professor ou o colega se sentiria diante de tanta conversa paralela, e todos concordaram que a turma não estava agindo de forma respeitosa.

A dinâmica produziu uma vivência concreta da diferença entre falar e ser escutado. Na perspectiva da epistemologia convergente (Visca, 1991), a atividade mobilizou, ao mesmo tempo, aspectos cognitivos (a memória do jantar e a tentativa de lembrar a fala do colega), afetivos (o desconforto de não ser ouvido) e sociais (o vínculo com os pares), o que dialoga com a ideia de restabelecer o vínculo saudável com os pares (Paín, 1985; Bossa, 2000). A pergunta “E ele ouviu você?” deslocou a atenção do acerto da aluna para a reciprocidade da escuta, e o reconhecimento de que a turma não agia de forma respeitosa partiu dos próprios estudantes, o que se aproxima da dialogicidade freireana (Freire, 1996), ainda que mediado por perguntas conduzidas pelo interventor.

Momento 3: A Ética da Alteridade, o silêncio como espaço de acolhimento e escuta ativa

Para fechar a atividade, perguntei: “Se pudéssemos ouvir o ‘som’ da nossa turma agora, seria de construção ou confusão? Por quê?” O caos recomeçou, e deixei que seguisse até que um estudante apontasse o quadro: “Gente, o tio quer falar, valorizem a voz dele!”. Aproveitei para iniciar o terceiro momento e pedi que fechassem os olhos novamente. Falei:

“O silêncio não cala suas vozes; abre nossos ouvidos.
Quando todos falam, ninguém importa.
Ao silenciar para ouvir, dizemos: ‘Sua vida e opinião importam para mim’.”

Esperei, e eles abriram os olhos em silêncio. Antes de me despedir, agradeci por terem me escutado, respeitado e valorizado. Nesse momento, o silêncio adquiriu outro

ISSN: 2358-8829

sentido: não foi imposto como ordem, mas emergiu após a vivência do caos e foi nomeado como gesto de reconhecimento (“Sua vida e opinião importam para mim”). Isso se aproxima da redefinição do silêncio como postura ética de escuta e acolhimento (hooks, 2013; Freire, 1996).

Convém reconhecer os momentos durante a intervenção. Partindo de um pedido de respeito à voz do interventor, a turma só silenciou, em dois momentos, ao lembrar que “o tio quer falar”. Isso mostra que a ressignificação do silêncio ainda dependia, em parte, da figura do adulto. O caminho para reduzir essa dependência, em consonância com a Pedagogia Engajada, seria ampliar o espaço para que os próprios estudantes conduzam momentos de fala e de escuta, o que aponta para desdobramentos possíveis desta experiência.

Em síntese, os registros indicam que a intervenção favoreceu a sensibilização dos estudantes para a valorização da voz do outro naquele encontro. Não permitem, entretanto, afirmar redução de conflitos ou mudança duradoura de comportamento, o que exigiria acompanhamento em mais encontros e a escuta dos professores e dos próprios estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como objetivo descrever uma intervenção psicopedagógica realizada em estágio obrigatório que buscou vivenciar com os estudantes o exercício da escuta e da presença e ressignificar o silêncio. A vivência, estruturada em três momentos dialógicos (o exercício de silêncio guiado, a dinâmica do “caos organizado” e a reflexão sobre a alteridade), mostrou que os desafios atencionais e a dispersão interpessoal em sala de aula podem ser abordados por meio de práticas vivenciais e participativas, e que a intervenção mobilizou e sensibilizou a turma para a valorização da voz do outro.

A articulação entre a Pedagogia Engajada de bell hooks, a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e a Psicopedagogia Institucional indicou a viabilidade de uma práxis emancipatória e humanizadora no cotidiano escolar. Como contribuições, destacam-se a dinâmica do “caos organizado”, que pode ser replicada e adaptada em outras turmas, e a ressignificação do silêncio, que deixa de ser percebido como medida punitiva imposta pela autoridade e passa a ser compreendido como recurso pedagógico e ético para a escuta ativa, a presença e o reconhecimento do outro como sujeito.

Reconhece-se a natureza delimitada do estudo, por tratar-se de um único encontro, em uma turma de uma escola particular, sem acompanhamento posterior, o que impede generalizações. Recomenda-se o desenvolvimento de novas intervenções e pesquisas psicopedagógicas institucionais que acompanhem as turmas ao longo do tempo, ouçam professores e estudantes e ampliem a investigação sobre estratégias de escuta e atenção em sala de aula, consolidando a pedagogia crítica como pilar na mediação dos processos de ensino-aprendizagem contemporâneos.

AGRADECIMENTOS

A quem sempre me apoiou e sempre estará,
onde quer que eu esteja, onde quer que ela vá,
ao amor da minha vida, que ensina até com o olhar,
a Dona Maria Sonia Cruz Souza, minha avó,
o próprio sinônimo de amar.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Lei nº 15.519, de 22 de setembro de 2026.** Dispõe sobre o exercício da atividade de psicopedagogia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15519.htm. Acesso em: 24 set. 2026.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica do seu diagnóstico e tratamento.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

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

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: **Editora WMF Martins Fontes**, 2013.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. **São Paulo: Intermeios**, 2015. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069. Acesso em: 03 de Jan. de 2026.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia: uma prática, diferentes olhares**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SAMPAIO, Simaia. **Manual prático do diagnóstico psicopedagógico clínico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: o trabalho psicopedagógico e as dificuldades de aprendizagem**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VISCA, Jorge. **Epistemologia convergente: clínica e institucional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.