

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PSICOLOGIA ESCOLAR COM ALUNOS DE INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR MÉDIO/ TÉCNICO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA - PARANÁ

Poliane Lagner de Silveira de Gouvêa¹

Regina Maria Machado²

Diego da Silva³

RESUMO: O trabalho em questão é uma narrativa sobre a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado de observação em psicologia escolar com alunos de inclusão no curso de Psicologia. Essa experiência ocorreu no ano de 2024, em uma escola pública da rede estadual localizada em Curitiba, Paraná. Durante esse período, foi observada a rotina de aulas realizadas por alunos com apoio de TEA nível I e II e TOD, alunos estes do primeiro ano do ensino médio técnico em administração e logística, com o objetivo de destacar a importância do desenvolvimento de valores, das relações sociais e da responsabilidade no processo de ensino-aprendizado com estas neurodivergências. O foco central dos trabalhos era incentivar a integração dos alunos em relação à sua própria educação, destacando a relevância deles para a experiência acadêmica. A fundamentação teórica foi baseada em conceitos relacionados à atuação do psicólogo escolar (FREIRE, 1997; HERCULANO, 2016; VIANA 2006, 2016) estabelecendo uma conexão com a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991, 2009) em conjunto com (PRESTES, TUNES, 2018; REGO, 1995), sobre a importância das experiências e interações com o ambiente para o desenvolvimento, com as adaptações necessárias para os alunos portadores dos transtornos indicados. As observações possibilitaram prever, como os alunos desempenharam papéis ativos nas atividades em sala, e quais as dificuldades enfrentadas diárias por eles, em suas rotinas, decorrentes de suas limitações, em comparação aos demais alunos. Por meio das experiências oferecidas, surgiram reflexões e relatos acerca de comportamentos e conceitos que impactam de maneira favorável ou desfavorável no desenvolvimento cognitivo desses indivíduos.

3230

Palavras-chave: Psicologia escolar. Alunos de Inclusão. Relações sociais. Vivência acadêmica.

I. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado em psicologia escolar, notadamente aos alunos de inclusão, busca integrar a teoria e a prática psicológica no contexto educacional. As atividades práticas são consideradas meios e facilitadores essenciais para a formação

¹Discente do curso de Psicologia da Unifaesp. Doutora em Ciências Jurídicas e Sociais pela UMSA. advogada, Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Unicuritiba, Mestranda em Criminologia pela UCES.

²Coordenadora e docente de Psicologia da UniEnsino.

³Docente de Psicologia da UniEnsino.

intelectual. Além disso, durante a formação acadêmica, as atividades práticas não apenas confirmam a teoria, mas também despertam um senso crítico no estudante, permitindo que ele desenvolva métodos de pesquisa e intervenção com base em suas próprias concepções, a fim de compreender e contribuir para a realidade do ambiente em que está inserido.

A atuação profissional da psicologia escolar, e principalmente daqueles profissionais daqueles que atuam com alunos de inclusão, que necessitam de um aporte em saber posicionar-se quanto a situações especiais com alunos que exigem uma dedicação mais acurada, em uma instituição, envolve um trabalho interdisciplinar e multiprofissional. Em parceria com a escola, o psicólogo procura promover práticas voltadas para os processos de aprendizado, visando aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem no aspecto psicopedagógico.

Isso é embasado em conhecimentos sobre desenvolvimento cognitivo, social e cultural. É importante destacar que uma das responsabilidades do psicólogo na instituição, é destacar que a inclusão não se resume apenas a oferecer direitos iguais, mas a proporcionar oportunidades para que todos possam aprender, valorizando a subjetividade de cada indivíduo.

Isso implica na promoção de práticas que contribuam para esse objetivo. O estágio aconteceu em um Colégio Estadual, qual se dedica ao Ensino Médio Normal e Profissional, e é localizado em Curitiba – Estado do Paraná, o qual se realizou durante o total de 20 horas, sob a supervisão da Uniensino, com aulas de supervisão de estágio da Instituição de Ensino Superior do Curso de Psicologia, durante todo o semestre letivo, à cada 15 dias.

O estágio se desenvolveu em uma semana, sendo este de observação, sem interação com os alunos, sendo determinado pelo Representante da Instituição que o concedeu, uma sala de aula onde a Professora que ministrava as aulas, era auxiliada por um Professor Tutor de um dos Alunos, que era Portador de TEA nível II. Além do mais, notou se que realmente muitas vezes essa organização educacional tradicional onde estudantes ficam sentados na carteira apenas recebendo informações, instruções e tarefas, se torna um ambiente tedioso para os adolescentes de inclusão e cansativo para professores, que se dividem na tarefa de auxiliar os alunos com suporte de neurodivergência, principalmente o Aluno com TEA nível I e TOD, posto o caráter

extremamente desafiador que o mesmo oferecia à Professora durante as aulas e aos demais alunos.

Assim, o projeto buscou atribuir novos significados por meio das experiências vivenciadas pelos educandos, promovendo a conscientização sobre quais comportamentos contribuem para otimizar seu desenvolvimento cognitivo.

2. REFERENCIAL TEORICO

2.1. A psicologia na área educacional

Com base nas referências consultadas e na experiência prática como estagiária, a atuação do psicólogo na área educacional ainda gera divergências em relação à sua prática.

De acordo com a análise de estudo de Viana (2016), a atuação do psicólogo escolar muitas vezes é equivocadamente associada a práticas clínicas e atendimentos individualizados. No entanto, na realidade, a prática do psicólogo escolar ou educacional é centrada em intervenções coletivas, abrangendo grupos e sistemas nos quais o indivíduo está inserido.

Essa discrepância entre expectativas e prática é comum entre os profissionais que buscam os serviços psicológicos. Viana (2016, p.56) ainda afirma: “Mais do que conhecer o processo de desenvolvimento, os profissionais da psicologia seriam impulsionados a conceber o processo educacional na sua complexidade, na interação professor e aluno”.

Relata ainda Viana (2006), que a ciência da psicologia pode desempenhar um papel significativo na esfera educacional, atuando como meio de prevenção de distúrbios psicológicos e promovendo o desenvolvimento saudável do indivíduo nos domínios subjetivo, social e cognitivo.

Portanto, podemos compreender que a psicologia tem o potencial de oferecer várias contribuições para o sistema educacional, conforme indicado pela autora mencionada.

Sabemos que a psicologia pode oferecer à educação informações científicas e úteis, tais como condições de aprendizagem, avaliação das capacidades intelectuais e afetivas que se relacionam com o processo de aprendizagem dos indivíduos, além de ampliar a percepção dos educadores sobre os diversos aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes, e a relação destes com os fatores sócio culturais que se estabelecem no meio educacional (VIANA, 2006, p.142).

De acordo com a pesquisa de Herculano (2016), a atuação profissional na sala de aula vai além da simples troca de conhecimentos didáticos; ela engloba uma conexão socioafetiva entre os ocupantes desse espaço, ou seja, professores e alunos. Estabelecer relações saudáveis nesse ambiente é crucial para garantir a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que o respeito mútuo em sala de aula desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das práticas educacionais. A autora citada ainda afirma:

A grande importância da criação de um espaço de troca em condições favoráveis para professor e aluno não se restringe apenas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, mas também à vinculação do grupo, professor e alunos numa relação dialética se transformando na medida em que os vínculos acontecem (HERCULANO, 2016, p.161).

Reforçando o que foi mencionado anteriormente, a autora mais uma vez destaca a relevância da criação de espaços que facilitem a interação entre os indivíduos na sala de aula. Essa interação é fundamental para promover o desenvolvimento de sentimentos empáticos, acreditando-se que, por meio deles, seja possível reavaliar conceitos estabelecidos em relação ao sistema educacional. Isso se aplica tanto aos educandos quanto aos educadores. A contemporaneidade ainda apresenta um sistema educacional que, de certa forma, construiu barreiras entre professor e aluno.

3233

O professor muitas vezes se vê distante do aluno devido à sua posição de superioridade, enquanto o aluno pode experimentar sentimentos ambíguos em relação ao professor, que vão desde o medo até a falta de respeito e compreensão.

Dessa forma, é relevante estabelecer uma conexão com o que o autor Freire (1997), conceitua como "educação bancária" um modelo educacional que destaca o distanciamento e a ausência de relações socioafetivas entre professor e aluno.

Nesse modelo, cada um é colocado em sua posição, criando barreiras sociais entre eles. Além disso, o autor enfatiza o uso exclusivo do modelo reprodutivo para a aprendizagem, sem interações ou considerações de variáveis. Segundo o autor, nesse sistema educacional, o aluno se torna meramente um reproduzidor da didática, contrastando com a aprendizagem, que implica na compreensão de significados e sentidos para o que lhe é proposto. Na reprodução, o foco está nas habilidades de memorização e repetição, resultando em um depósito de conhecimento sem a troca de experiências e saberes.

Portanto, é relevante ponderar sobre as transformações que o sistema

educacional tem enfrentado ao longo do tempo.

No entanto, é crucial destacar que os modelos educacionais propostos ainda têm raízes profundas na cultura e na história. Dessa forma, é evidente que as estruturas do sistema educacional ainda preservam essencialmente esse modelo, o qual é intrínseco à nossa cultura, história e experiência.

Contudo, ao considerarmos o ser humano como um ser social, envolvido em trocas de experiências, e na construção subjetiva por meio de vivências e interações com o meio, torna-se imperativo refletir sobre essas práticas.

Vigotski (1993), ao pesquisar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS) - tais como memória lógica, atenção concentrada, raciocínio abstrato, entre outras funções - formulou a lei geral da gênese do desenvolvimento cultural, anunciando que toda função no desenvolvimento cultural aparece duas vezes: Primeiramente, no plano social (intersíquico) e, posteriormente, no plano psicológico (intrapsíquico).

Isso significa que, na gênese das FPS, encontram-se as relações sociais humanas. Nesse processo, a mediação ocorre tanto por meio de outros homens quanto por meio dos instrumentos técnicos de trabalho e dos instrumentos psicológicos, os signos, tais como "a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc." (Vigotski, 1996, p. 93-94). Trata-se, portanto, de uma interação complexa do indivíduo com o mundo.

A apropriação do saber escolar não ocorre de forma natural, espontânea, nem pela simples observação. Assim, é necessário que haja uma relação entre as pessoas e o processo de aprendizado para que isso aconteça.

Dessa forma, com o objetivo de esclarecer as características da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2005) propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na qual o indivíduo realiza atividades com auxílio, referindo-se ao desenvolvimento atual e àquilo que já está consolidado no sujeito.

O autor parte da premissa de que existe uma relação entre o nível de desenvolvimento e a potencialidade de aprendizado da criança e que a escola deve

propor atividades que incidam no nível de desenvolvimento próximo, promovendo o desenvolvimento psicológico.

2.2. Ancoragem teórica

O ser humano é, acima de tudo, um ser social, e, portanto, não seria apropriado limitar a compreensão do desenvolvimento humano apenas às suas capacidades biológicas. A formação da identidade e subjetividade nos processos mentais humanos está intrinsecamente conectada à sua interação com o ambiente, à cultura e à sua história.

Nesse sentido, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 assegura a educação como um direito social, determinando que todos os brasileiros têm o direito à educação e que é dever do Estado e da família garantir, em parceria com a sociedade, o pleno desenvolvimento do ser humano para o exercício da cidadania. Portanto, é necessário que a comunidade escolar e a comunidade local trabalhem em conjunto, com ações compartilhadas, e busquem se adequar às normas que garantam uma educação inclusiva, onde a diversidade humana seja respeitada, e os alunos sejam atendidos e orientados conforme suas peculiaridades, ritmos de aprendizagem, desejos de aprender e limites individuais. Esse entendimento sobre educação inclusiva e diversidade na sala de aula provoca reflexões e inquietações sobre as abordagens pedagógicas que a escola utiliza para desenvolver e garantir a educação inclusiva em seus espaços escolares e de interações sociais.

Diante dessa constatação, surgem alguns questionamentos, pois entendemos que os desafios são diversos e múltiplos, e precisam ser superados para que a educação inclusiva aconteça de forma ampla. Isso inclui dificuldades relacionadas à formação dos profissionais que atuam nesses espaços, à adequação dos espaços físicos escolares para atender à heterogeneidade presente em sala de aula, à elaboração do projeto pedagógico da escola que contemple essa questão, aos recursos didático-pedagógicos, às formas de interação e comunicação entre professores e alunos, à articulação entre o sistema de ensino e as redes de colaboração, entre outros.

Podemos observar que a Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, foi um dos principais marcos dessa

reestruturação. A Declaração recomenda novas formas de pensar e sentir emergentes para um novo tipo de cidadão, com hábitos, interesses e maneiras de estabelecer relações sociais, e, para tanto, recomenda um novo tipo de escola. Para tanto, as escolas:

[...] se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares (SALAMANCA, 1994, p. 1).

A repercussão desse documento foi bastante significativa e relevante, pois preconiza que escolas centradas na criança são consideradas a base da construção humana e de uma sociedade cidadã, orientada para as pessoas, um espaço de sociabilidade e cidadania que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos, como afirma o documento (1994). Este documento foi incorporado como uma fonte orientadora para as políticas educacionais de vários países, incluindo o Brasil, que passou a se empenhar em atender crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Para isso, são incentivados investimentos, a construção de laboratórios específicos para esse atendimento com aparatos tecnológicos modernos, a capacitação profissional para proporcionar atendimentos diferenciados e a disponibilização de recursos pedagógicos e materiais diversos. Assim, podemos observar que houve avanços significativos nesse sentido, considerando inclusive que o reconhecimento dessas escolas não reside apenas no fato de que elas são capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, mas, como estabelece esta Declaração (1994, p.1), também em sua capacidade de respeitar e valorizar a diversidade humana.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios comprovados de uma pedagogia saudável, da qual todas as crianças podem se beneficiar. Parte-se do pressuposto de que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de forçar a criança a se adaptar a concepções predeterminadas sobre o ritmo e a natureza do processo educativo. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que essa abordagem pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições, além

de garantir um nível médio de êxito escolar mais elevado. Esse tipo de pedagogia também pode ajudar a evitar o desperdício de recursos e a destruição de esperanças, que frequentemente ocorrem como consequência do baixo nível de ensino e da mentalidade de "uma medida serve para todos" na educação.

Consoante Rego (1995), no que diz respeito à formação da constituição humana, pode-se categorizá-la em processos elementares e funções psicológicas superiores. Os processos elementares abrangem as capacidades biológicas, enquanto as funções psicológicas estão associadas às interações socioculturais.

Com base nas pesquisas e teorias de Vigotski, a autora afirma:

[...]a estrutura fisiológica humana, aquilo que é inato, não é suficiente para produzir o indivíduo humano, na ausência do ambiente social. As características individuais (modo de agir, de pensar, de sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo etc.) depende da interação do ser humano com o meio físico e social (REGO, 1995, p.57).

Dessa maneira, compreende-se que as necessidades humanas vão além de ter apenas condições biológicas suficientes para a sobrevivência. É essencial não apenas para a sobrevivência, mas também para o desenvolvimento cognitivo e social, e este último ocorre principalmente por meio de processos intersociais. No entanto, é crucial ressaltar que o indivíduo não é meramente um reproduzidor de comportamentos ou ideias; ele possui a capacidade intrínseca de reorganizar, atribuir significados e ressignificar as ideias, formando assim a sua subjetividade.

Prestes e Tunes (2018) a partir das perspectivas sócio-interacionistas de Vigotski, destaca-se que o desenvolvimento do sujeito ocorre devido às experiências moldadas pelo meio social e cultural. Em outras palavras, a interação com o ambiente desempenha um papel crucial na aprendizagem, e cada indivíduo, ao longo de seu processo histórico, adapta-se para melhor se integrar ao contexto, assimilando comportamentos e ideias que continuam a evoluir constantemente.

Apesar da influência do meio em nosso comportamento, a subjetividade leva cada pessoa a atribuir significados distintos às experiências, relacionando e aplicando esses comportamentos de maneira que facilitem sua interação com o ambiente.

Portanto, compreende-se que, no que diz respeito ao desenvolvimento, a interação do indivíduo com o ambiente desempenha um papel crucial na formação de suas percepções sobre o mundo externo, influenciando assim seus comportamentos de acordo com as experiências apresentadas.

A partir dessa concepção, torna-se evidente a importância de um ambiente que forneça estímulos e vivências essenciais para a construção de comportamentos que, por sua vez, levarão ao desenvolvimento de atitudes sociais progressivas. Essas atitudes atuam como mediadoras, conferindo significado ao desenvolvimento cognitivo deste.

De acordo com Vigotski (1991), a perspectiva que o indivíduo possui em relação às situações apresentadas pelo ambiente é um elemento crucial na formação cognitiva e comportamental. Em outras palavras, a subjetividade envolvida na compreensão de uma situação específica à qual foi exposto é única para cada pessoa. A partir dessa compreensão singular, este atribuirá significados ao desenvolvimento e ao aprimoramento de suas características individuais, expandindo suas formas de lidar com eventos externos. A vivência é um requisito fundamental para o desenvolvimento da consciência, oferecendo abordagens para lidar com eventos sociais. Dessa forma, a conscientização, aliada aos processos de maturação e retenção dessas ideias propostas, influenciará comportamentos futuros com base na construção histórica do sujeito.

Até o momento, destacou-se a relevância da interação com o ambiente para o desenvolvimento. Nesse contexto, é crucial estabelecer uma conexão entre as ideias apresentadas e a capacidade de produção do ser humano. Vigotski (2009) estabelece essa relação entre as experiências vivenciadas pelo indivíduo e sua habilidade de produzir e formular conceitos a partir dessas vivências.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Considerando o que o autor mencionou, percebemos a complexidade dos processos mentais, uma vez que, a partir de recordações e experiências, é viável formular conceitos e ideias. Diante desses aspectos, reitera-se a importância de ambientes que sejam propícios e ofereçam liberdade para a imaginação e criação de novos contextos, os quais possam ser vivenciados para promover o desenvolvimento de comportamentos benéficos para a sociedade como um todo.

Por meio de práticas que proporcionem experiências ao indivíduo, é possível que mesmo aquelas que sejam fictícias tenham impacto significativo no desenvolvimento e na modificação de comportamentos. A aprendizagem por meio do

faz de conta, estimulando a imaginação e estabelecendo conexões com o mundo real, permite que o indivíduo desenvolva e aprenda de maneira eficaz, através da elaboração e associação de significados que o ato de se reinventar tem com a vida real.

A partir dessa perspectiva, por meio de associações, torna-se viável adquirir novos conhecimentos e modificar comportamentos de acordo com a importância atribuída pelo indivíduo, transpondo essas experiências da fantasia para o mundo real, conforme advogado por Vigotski (2009).

Dada a importância do que foi apresentado, torna-se claro o valor da interação do indivíduo com o ambiente externo. Essas experiências desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que distinguem comportamentos conscientes, bem como no estímulo externo para a aprendizagem e progresso cognitivo. A implementação de técnicas que promovam a aprendizagem significativa por meio de vivências no meio acadêmico não apenas proporciona, mas também desperta os sentidos do sujeito. Assim, novos significados derivados das experiências vivenciadas pelos educandos emergem, trazendo à consciência quais comportamentos contribuem para otimizar seu desenvolvimento cognitivo.

O período da adolescência é marcado por grandes mudanças para os jovens, pois é nessa fase que eles começam a descobrir a si próprios, sua subjetividade e seu corpo. Diversas mudanças biológicas ocorrem nesse estágio do ciclo vital, principalmente devido à passagem pela puberdade (Martins & Souza, 2013). De acordo com Schoen-Ferreira, Aznar-Farias e Silveiras (2010), a adolescência é definida como um período biopsicossocial, abrangendo os contextos biológico, psicológico e social do adolescente, o que é corroborado por Santos et al. (2018).

Diante disso, a escola e o psicólogo desempenham um papel importante durante essa fase do desenvolvimento humano, já que a escola é um local de inserção social para os adolescentes, que muitas vezes passam mais tempo lá do que em casa. Portanto, conforme ressalta Lima (2005), compreender o sujeito da pesquisa é essencial para a integração e continuidade das intervenções. Essa compreensão possibilita ao adolescente sentir-se acolhido e pertencente à instituição de ensino, contribuindo não apenas para a melhora no rendimento escolar e a redução da evasão, mas também para o bem-estar mental.

Assim, é viável instigar nesses indivíduos o estímulo e interesse pela educação,

ao mesmo tempo em que se destaca a importância de comportamentos que facilitem o aprendizado no ambiente escolar e como relações sociais saudáveis podem contribuir para o processo de aprendizagem. É relevante também enfatizar a importância das experiências vivenciadas na construção histórica e subjetiva de cada sujeito, sendo esses elementos facilitadores para a formação cultural e meios importantes para a construção de ideologias que orientam comportamentos adaptados ao ambiente proporcionado.

Portanto, conclui-se que a construção cultural, social e histórica, além de serem fatores determinantes para o desenvolvimento cognitivo, é um fator essencial para a elaboração da subjetividade da mente e a criação de sociedades e ideologias que participam da formação dos indivíduos.

3. DESENVOLVIMENTO

Observação 1º Dia

No primeiro dia, fomos apresentados à turma do 1º ano do ensino médio técnico em administração e logística, com alunos de inclusão da Escola Estadual na qual iniciava-se a observação.

A Professora regente nos informou que haviam 04 alunos neurodivergentes, a qual indagamos quais eram e se possuíam laudos.

Ela informou que sim, que a escola, no momento da matrícula deles, solicitou referido documento, e que eram assim dispostos:

1: 04 Alunos com TEA - Transtorno de Espectro Autista, sendo 03 deles com nível de suporte I e 01 dos alunos com nível de suporte II, o qual era assistido por tutor em sala de aula, devido ao comprometimento acometido, e 01 dos alunos com TEA com nível de suporte nível I, mas com comorbidade de TOD – Transtorno Desafiador Opositor.

O aluno com TEA com nível de suporte II, o qual era assistido por tutor em sala de aula, sempre se mantinha isolado dos demais alunos em sala de aula, com tampões auditivos, decorrentes da grave misofonia relatada; não interagia senão com seu tutor; usava luvas o tempo todo, devido a grave sensibilidade que sentia ao toque, e não saía da sala no intervalo das aulas.

Já os demais alunos, interagiam com os demais alunos; não possuíam tutores;

saíam da sala de aula no intervalo das aulas, e apresentavam histórico de notas baixas.

Era o que se poderia relatar do 1º dia.

Observação 2º Dia

No segundo dia de estágio, nos colocamos sentados ao fundo da sala, para intervir minimamente possível na dinâmica da sala durante as aulas.

Contudo, pode-se observar que a dinâmica das aulas foram diferentes das que ocorreram no 1º dia.

O Aluno portador de TEA nível I com Comorbidade TOD estava extremamente nervoso, inquieto em sua carteira. Ao ser solicitado para que permanecesse em seu lugar, após a 4ª vez em que se levantava e batia a porta, tentou agredir a Professora, chamando-a de diversas palavras de baixo calão, tendo de ser acionada a direção da escola para intervir na situação.

Com a discussão, os alunos não atípicos, tentaram intervir, dizendo que aquilo era “falta de uma boa surra”, o que denota um desconhecimento da população com o distúrbio, bem como com as implicações.

Além disso, o Aluno com TEA nível de suporte II, entrou em crise, chacoalhando o corpo incessantemente para frente e para trás e tendo uma crise de choro, sendo acalmado por seu tutor.

Somente após o intervalo, é que os ânimos retornaram ao normal, e a aula teve andamento normal.

Ao final de cada aula, a professora perguntava como estava o sentimento dos alunos: alguns falaram que se sentiam incomodados com a bagunça da turma, ou a desorganização, mas alguns riam e diziam que se divertiam com esse “bando de maluco”.

Observação 3º Dia

No 3º dia de estágio, a aula transcorria de forma tranquila, até que vários fogos de artifício foram disparados na rua.

Nesse momento, o Aluno com TEA nível de suporte II teve uma séria crise nervosa, por conta do barulho, tendo que ser chamada sua família para vir buscá-lo na escola, o que fez com que as atividades que todos os alunos da sala estavam realizando

– trabalho em grupo sobre a importância da revolução francesa – tivesse que ser interrompida.

Isso fez com que o Aluno TEA nível de suporte I com comorbidade TOD ficasse extremamente irritado e emitisse novamente diversos xingamentos à professora, saindo chutando diversas carteiras da sala e se recusando a voltar a fazer a atividade outro dia.

Observando aquilo, o tutor do outro aluno, ao que parecia envergonhado pela atitude, nos relatou: “Ele não é assim, está fazendo isso para se mostrar para você.”

Não se tem parâmetro para saber da veracidade da informação.

Observação 4º Dia

No 4º dia de estágio, a aula transcorreu de forma muito tranquila, com os alunos finalizando as atividades do dia anterior, não comparecendo o Aluno com TEA nível de suporte II e Aluno com TEA nível de suporte I com comorbidade TOD.

Ao final de cada aula, a professora perguntava como estava o sentimento dos alunos: Neste dia todos se disseram felizes.

3242

Observação 5º Dia.

No 5º dia de estágio, a aula transcorreu de forma muito tranquila, com todos os alunos realizando uma atividade de pesquisa no Laboratório de Informática da Escola, sem nenhum tipo de problemas entre os alunos, tendo em vista que a professora fez várias recomendações aos alunos, de que, caso fizessem uma bagunça, voltariam na hora pra sala, não comparecendo o Aluno com TEA nível de suporte II.

Ao final de cada aula, a professora perguntava como estava o sentimento dos alunos: Neste dia todos se disseram felizes.

4. RESULTADOS E ANALISES

Ao observar as atividades propostas, pude notar o desejo do grupo facilitador em executá-las da melhor maneira possível, demonstrando entusiasmo e empolgação.

Por outro lado, observou-se desordem e desinteresse por parte de alguns participantes quando estavam na posição de ouvintes das atividades.

Quando foram realizadas as apresentações orais, as emoções foram expressas

de forma mais evidente, com o aluno que representava o professor tentando manter a ordem o tempo todo, enquanto os demais agiam de forma contrária.

Dentro desse contexto, foi possível compreender claramente a concepção de sala de aula que tinham, ancorada em suas vivências, e perceber a frustração diante das dificuldades enfrentadas por aqueles que muitas vezes não conseguiam realizar suas tarefas devido à falta de colaboração mútua.

Ao serem questionados sobre os sentimentos experimentados quando não conseguiam realizar as atividades por conta da falta de colaboração e de maus comportamentos dos companheiros, eles apresentaram frases como, “eu senti raiva, por que ninguém me ouvia”, “coitada da professora”, “foi muito difícil fazer isso”, “ser professor não é fácil”, “eu não quero ser professor”, “a nossa sala é muito bagunceira”.

Quanto à experiência, conclusões como “foi divertido”, “organizar tarefas cansa”. Coibições por parte da Professora, quanto a crises entre os alunos, foram poucas, a mesma manteve uma postura calma e tranquila, e, quanto aos protestos chorosos de alguns alunos integrantes do grupo, a mesma ganhou a admiração dos demais alunos da sala, quando, a Professora, ao coibir a ação do Aluno com TEA nível de suporte I com comorbidade TOD, que aparentemente impunha medo nos alunos da sala e não demonstrava interesse em participar das atividades e queria nota mesmo assim, se impôs e, com autoridade velada, determinou que o mesmo deveria retornar a sua carteira, em todas as vezes que se levantava da mesma, intentava sair da sala de aula, ou não queria participar das dinâmicas da sala de aula, ou mesmo, quando ofendia a Professora e, antes disso, se reportar a direção escolar e não causar tumulto na atividade proposta.

À medida que as reflexões foram se desenvolvendo, entre eles foi enfatizada a relevância das mesmas para a conscientização sobre comportamentos prejudiciais ao processo de aprendizado, estímulo e interesse pela educação.

Além disso, ressaltou-se a importância do vínculo e respeito em relação aos educadores, assim como dos valores que promovem relações interpessoais saudáveis, e como estas podem contribuir para o processo de aprendizado.

Adicionalmente, ficou evidente a quantidade de energia acumulada por esses indivíduos, o que muitas vezes pode ser um fator que leva à inquietação e à necessidade de agitação, resultando em comportamentos que prejudicam o processo de ensino em

momentos inadequados.

Vale ressaltar que, na realidade, não é necessário realizar uma oficina ou atividade especial para observar esse aspecto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de estágio mostrou-se motivador, considerando-se que estamos somos preparados para esse momento desde o início da jornada na academia de psicologia.

Ele proporciona a oportunidade de se observar de maneira crítica e analítica, as rotinas de sala de aula, identificando diferenças, afinidades, comportamentos, relações sociais, processos de ensino-aprendizado, dificuldades e, em suma, todas as características subjetivas que, ao se reunirem, formam um sistema único com um propósito comum.

Ao conhecer essas rotinas, é possível ao observador analisar toda a teoria estudada ganhar vida, o que, por sua vez, facilita a identificação de problemáticas, permitindo o estudo de soluções.

Essa prática é o que torna o estágio tão relevante, pois traz consigo experiências enriquecedoras para o conhecimento. A participação ativa nesse ambiente desperta reflexões sobre o sistema educacional, o papel do psicólogo escolar e a importância e riqueza de sua contribuição para esse sistema.

Foram instigados, por meio das experiências proporcionadas, estímulos relacionados a valores relevantes no contexto escolar, destacando a importância da cooperação para a execução de tarefas no ambiente escolar. Como resultado da reflexão sobre todas as atividades desenvolvidas, emergiram novas concepções e significados acerca da educação.

Não foi comunicado aos alunos e professora o propósito da observação e das atividades realizadas, porém, através da atividade que foi proposta pela Professora e pelo Tutor, restou claro para os alunos que eles são os protagonistas de suas próprias histórias, e que a construção delas depende da sua educação e da maneira como lidam com ela. Quanto aos professores, diretor e coordenador, houve o reconhecimento pela acolhida e pelo trabalho diário realizado com estes indivíduos.

As atividades delineadas pela observação durante o estágio foram realizadas

conforme o planejado, proporcionando aos alunos a experiência esperada e levando-os a reavaliar suas concepções sobre a construção acadêmica e humana. Essas atividades instigaram reflexões e compreensão sobre as dificuldades enfrentadas ao longo do desenvolvimento cognitivo, despertando um interesse renovado na participação em atividades dentro da instituição e ressaltando a importância delas para o aprendizado.

A aplicação prática fundamentada na teoria de Vygotsky revelou-se significativa na construção cognitiva por meio da experiência, conferindo novos significados aos contextos educacionais. Isso contribuiu para o aprendizado didático e sociocultural, tanto para o estagiário-observador, quanto para os indivíduos com os quais se é trabalhado.

É crucial destacar que as práticas vivenciadas também proporcionam uma ressignificação da visão sobre o plano educacional e novos sentidos ao processo de aprendizagem. Em outras palavras, a elaboração simbólica de práticas interativas de ensino desperta um indivíduo que busca conhecimento através do prazer de interagir com o meio. Quando ambos, educador e aluno, se colocam e observam às ações e desafios do educador de uma perspectiva externa, a percepção da importância e do respeito por essas práticas é ampliada, gerando novos significados.

3245

Com base no exposto, é possível analisar que restou de uma experiência de aprendizado, pois, a partir dessa vivência, novos significados sobre a temática foram concebidos, creditando-se nos efeitos positivos dessas práticas a longo prazo.

A partir dessa constatação, conclui-se que a experiência durante o estágio possibilitou-se aprimorar tudo o que fora aprendido até o momento, além de ampliar os conhecimentos já adquiridos.

BIBLIOGRAFIA

FREIRE, Paulo. Educação "bancária" e educação libertadora. In: PATTO, MARIA HELENA SOUZA (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. cap. 5, p. 61-80.

HERCULANO, Márcia Cipriano. A docência como um trabalho interativo e afetivo: Contribuição da Psicologia para o processo ensino-aprendizagem. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?** Brasília,DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016. cap. 11, p. 157-174.

Martins, Christine Baccarat De Godoy & Souza, Solange Pires Salomé De (2013). Adolescente e

Sexualidade: as possibilidades de um projeto de extensão na busca de uma adolescência saudável. **Revista Avances En Enfermería**, v. XXXI, n. 1, Brasil, (pp. 170- 176). Recuperado de <https://bit.ly/3vutaMh>

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Org.). **Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2018. p. 73-92.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.p. 56-74.

Schoen-Ferreira, Teresa Helena; Aznar-Farias, Maria & Silveiras, Edwiges Ferreira de Mattos (2010). Adolescência através dos séculos. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 2, Brasil (pp. 227-234). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000200004>

VIANA, Meire Nunes. **Psicologia, educação e cidadania: um estudo sobre o papel do psicólogo nas raízes de cidadania em fortaleza**. 2006. 194 p. dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade)- Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

Interfaces entre a Psicologia e a Educação: Reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. In: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (Org.). **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**. Brasília,DF: Conselho Federal de Psicologia, 2016. cap. 3, p. 54-73.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes. 1. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009. cap. 2, p. 19-34.

A formação social da mente. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991. p. 17-23.