

ORGANIZADORES

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri  
Francisco das Chagas Galvão de Lima

# EDUCAÇÃO em MÚLTIPLOS OLHARES:

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS —  
ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA  
MAIS INCLUSIVA, HUMANA E TRANSFORMADORA



ORGANIZADORES

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# EDUCAÇÃO em MÚLTIPLOS OLHARES:

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS —  
ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA  
MAIS INCLUSIVA, HUMANA E TRANSFORMADORA



1ª edição

## **Organizadores**

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri  
Francisco das Chagas Galvão de Lima

# **EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLOS OLHARES: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS - ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA, HUMANA E TRANSFORMADORA**

ISBN 978-65-6054-394-2



**EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLOS OLHARES: FORMAÇÃO  
INICIAL DE PROFESSORAS - ESTUDOS, REFLEXÕES E  
PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA, HUMANA  
E TRANSFORMADORA**

1ª edição

SÃO PAULO  
EDITORA ARCHÉ  
2026

***Copyright* © dos autores e das autoras.**

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença *Creative Commons Internacional* (CC BY- NC 4.0).



| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)<br/>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E24                                                                                                 | <p>Educação em múltiplos olhares [livro eletrônico] : formação inicial de professoras – estudos, reflexões e práticas para uma escola mais inclusiva, humana e transformadora / organizadores Sandra Canal, Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri, Francisco das Chagas Galvão de Lima. – 1. ed. – São Paulo, SP: Arché, 2026.<br/>192 p.</p> <p>Formato: PDF.<br/>Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.<br/>Modo de acesso: World Wide Web.<br/>Inclui bibliografia.<br/>ISBN 978-65-6054-394-2</p> <p>1. Formação de professores. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. I. Canal, Sandra. II. Dri, Wisllayne Ivellyze de Oliveira. III. Lima, Francisco das Chagas Galvão de.</p> <p>CDD 370.71</p> |
| <b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Revista REASE cancelada pela Editora Arché.  
São Paulo- SP  
Telefone: +55 55(11) 5107-0941  
<https://periodicorease.pro.br>  
[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

1ª Edição- *Copyright* © 2026 dos autores.

Direito de edição reservado à Revista REASE.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do (s) seu(s) respectivo (s) autor (es).

As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referenciais bibliográficos são prerrogativas de cada autor (es).

Endereço: Av. Brigadeiro Faria de Lima n.º 1.384 — Jardim Paulistano.

CEP: 01452 002 — São Paulo — SP.

Tel.: 55(11) 5107-0941

<https://periodicorease.pro.br/rease>

[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

Editora: Dra. Patrícia Ribeiro

Produção gráfica e direção de arte: Ana Cláudia Néri Bastos

Assistente de produção editorial e gráfica: Talita Tainá Pereira Batista, José Rafael Santos da Silva e Luan Henrique de Lima Souza.

Projeto gráfico: Ana Cláudia Néri Bastos

Ilustrações: Luan Henrique de Lima Souza, José Rafael Santos da Silva, Talita Tainá Pereira Batista e Ana Cláudia Néri Bastos

Revisão: Ana Cláudia Néri Bastos, José Rafael Santos da Silva, Luan Henrique de Lima Souza e Talita Tainá Pereira Batista.

Tratamento de imagens: Ana Cláudia Néri Bastos

## **EQUIPE DE EDITORES**

### **EDITORA- CHEFE**

**Dra. Patrícia Ribeiro, Universidade de Coimbra- Portugal**

### **CONSELHO EDITORIAL**

**Doutoranda Silvana Maria Aparecida Viana Santos- Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS**

**Doutornada Alberto da Silva Franqueira-Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)**

**Me. Ubiraniize Cunha Santos- Corporación Universitaria de Humanidades Y Ciencias Sociales de Chile**

**Doutorando Allysson Barbosa Fernandes- Universidad del Sol (UNADES)**

**Doutor. Avaeté de Lunetta e Rodrigues Guerra- Universidad del Sol do Paraguai- PY**

**Me. Victorino Correia Kinham- Instituto Superior Politécnico do Cuanza Sul-Angola**

**Me. Andrea Almeida Zamorano- SPSIG**

**Esp. Ana Cláudia N. Bastos- PUCRS**

**Dr. Alfredo Oliveira Neto, UERJ, RJ**

**PhD. Diogo Vianna, IEPA**

**Dr. José Faijardo- Fundação Getúlio Vargas**

**PhD. Jussara C. dos Santos, Universidade do Minho**

**Dra. Maria V. Albardonado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina**

**Dra. Uaiana Prates, Universidade de Lisboa, Portugal**

**Dr. José Benedito R. da Silva, UFSCar, SP**

**PhD. Pablo Guadarrama González, Universidad Central de Las Villas, Cuba**

**Dra. Maritza Montero, Universidad Central de Venezuela, Venezuela**

**Dra. Sandra Moitinho, Universidade de Aveiro-Portugal**

**Me. Eduardo José Santos, Universidade Federal do Ceará,**

**Dra. Maria do Socorro Bispo, Instituto Federal do Paraná, IFPR**

**Cristian Melo, MEC**

**Dra. Bartira B. Barros, Universidade de Aveiro-Portugal**

**Me. Roberto S. Maciel- UFBA**

**Dra. Francisne de Souza, Universidade de Aveiro-Portugal**

**Dr. Paulo de Andrada Bittencourt – MEC**

**PhD. Aparecida Ribeiro, UFG**

**Dra. Maria de Sandes Braga, UFTM**

## **DECLARAÇÃO DOS AUTORES**

Os autores se responsabilizam publicamente pelo conteúdo desta obra, garantindo que o mesmo é de autoria própria, assumindo integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão de seu conteúdo, declarando que o trabalho é original, livre de plágio acadêmico e que não infringe quaisquer direitos de propriedade intelectual de terceiros. Os autores declaram não haver qualquer interesse comercial ou irregularidade que comprometa a integridade desta obra.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Editora Arché declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art.º 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, desta forma não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *ecommerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

A educação é um campo marcado pela diversidade de sujeitos, experiências, desafios e possibilidades. Pensar a escola contemporânea significa, portanto, reconhecer que ensinar e aprender ultrapassam a transmissão de conteúdos e envolvem dimensões sociais, políticas, culturais, étnico-raciais, emocionais, cognitivas e humanas. É nesse cenário que se insere esta obra, composta por seis capítulos que apresentam diferentes olhares sobre questões relevantes para a educação e para a prática pedagógica.

Reunindo estudos produzidos a partir de pesquisas bibliográficas e de diferentes perspectivas teóricas, este livro propõe ao leitor uma reflexão sobre situações presentes no cotidiano educacional e sobre a necessidade de construir práticas cada vez mais acolhedoras, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento dos estudantes. Vale ressaltar, que são estudos realizados por estudantes do curso de Pedagogia do Centro Universitário Faveni – Unifaveni juntamente com suas orientadoras e orientadores, o que demonstra o compromisso e responsabilidade dessas alunas e professores na produção do conhecimento.

O primeiro capítulo, intitulado *Bullying no contexto escolar: consequências para a aprendizagem e estratégias pedagógicas de prevenção*, aborda o *bullying* como uma problemática que ultrapassa as situações pontuais de conflito entre estudantes. O estudo chama atenção para suas repercussões na aprendizagem, na convivência e no desenvolvimento dos alunos, destacando a importância de ações pedagógicas fundamentadas no diálogo, na cultura de paz, no respeito às diferenças e na participação de toda a comunidade escolar.

Na sequência, o segundo capítulo, apresenta *A pedagogia hospitalar e o*

*direito à aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados*. A discussão amplia a compreensão sobre o direito à educação, mostrando que o processo educativo não deve ser interrompido diante de uma situação de hospitalização. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços contribuem para a continuidade da aprendizagem, para a manutenção do vínculo escolar e também para o bem-estar emocional de crianças e adolescentes, evidenciando o caráter humanizador da atuação pedagógica. O terceiro capítulo, intitulado *A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil*, volta-se para uma etapa fundamental da escolarização. A autora discute a importância de garantir às crianças com Transtorno do Espectro Autista condições de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento. O estudo evidencia que a inclusão requer planejamento, formação docente, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e tecnológicos, além da articulação entre escola, família e profissionais especializados.

O quarto capítulo, denominado *Estimulação cognitiva e alfabetização de alunos com TEA: contribuições para uma educação inclusiva*, aprofunda a discussão sobre a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, direcionando o olhar para a alfabetização e o letramento. A pesquisa evidencia a relevância de estratégias que estimulem atenção, memória, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, articuladas a práticas lúdicas, sensoriais, psicomotoras e ao uso planejado de tecnologias. Dessa maneira, reforça-se a importância de uma prática pedagógica que respeite as singularidades e potencialidades de cada estudante.

O quinto capítulo, apresenta *A ludicidade no processo de aprendizagem na Educação Infantil*. Ao discutir o brincar para além do entretenimento, o

estudo evidencia a ludicidade como dimensão fundamental do desenvolvimento infantil e como possibilidade pedagógica para favorecer aprendizagens mais significativas. O capítulo ressalta ainda o papel do professor no planejamento intencional das experiências lúdicas, valorizando a criatividade, a autonomia, a participação e o desenvolvimento integral das crianças.

Encerrando a obra, o sexto capítulo, intitulado *Bullying escolar e as influências no processo de aprendizagem*, retoma a temática da violência escolar sob o enfoque de seus impactos emocionais, sociais e educacionais. A autora evidencia que situações de intimidação, exclusão e violência podem comprometer a concentração, a autoestima, a participação e o desempenho dos estudantes, reforçando a necessidade de ações preventivas e educativas baseadas no respeito, na empatia, no diálogo e na construção de uma convivência escolar saudável.

Embora cada capítulo apresente uma temática específica, existe entre eles um importante fio condutor: a defesa de uma educação que reconheça o estudante em sua integralidade e que compreenda a escola como espaço de aprendizagem, convivência, acolhimento, participação e desenvolvimento humano.

Os estudos reunidos nesta obra também evidenciam que os desafios educacionais não podem ser enfrentados por meio de ações isoladas. O combate ao *bullying*, a garantia do direito à educação durante a hospitalização, a inclusão de crianças com TEA, o fortalecimento dos processos de alfabetização e o uso da ludicidade exigem professores preparados, práticas pedagógicas intencionais, diálogo, planejamento e compromisso com as singularidades dos sujeitos.

Assim, este livro constitui uma contribuição para professores, estudantes,

pesquisadores e demais profissionais interessados em compreender diferentes aspectos da educação contemporânea. Mais do que apresentar resultados de pesquisas, os capítulos convidam à reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos espaços educativos e sobre aquilo que ainda precisa ser transformado.

Que a leitura desta obra possa suscitar novos questionamentos, ampliar conhecimentos e, sobretudo, inspirar práticas pedagógicas mais sensíveis, inclusivas e humanizadas. Que cada capítulo seja compreendido não apenas como uma produção acadêmica, mas como uma oportunidade de olhar para a educação a partir das necessidades reais dos sujeitos que dela participam.

É com esse propósito que apresentamos esta obra ao leitor: como um espaço de diálogo entre diferentes temáticas, perspectivas e experiências, reafirmando que educar é também acolher, incluir, respeitar, criar possibilidades e reconhecer que cada sujeito possui diferentes formas e tempos de aprender e se desenvolver.

Boa leitura!

## SUMÁRIO

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 01.....</b>                                                                                           | <b>16</b>  |
| <b>BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSEQUÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PREVENÇÃO</b>     |            |
| Thais de Cássia Souza Miguel                                                                                      |            |
| Sandra Canal                                                                                                      |            |
| Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri                                                                                |            |
| Francisco das Chagas Galvão de Lima                                                                               |            |
|  10.51891/978-65-6054-394-2-01   |            |
| <b>CAPÍTULO 02.....</b>                                                                                           | <b>43</b>  |
| <b>A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O DIREITO À APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS</b>                |            |
| Gabriela Santos Castro da Silva                                                                                   |            |
| Sandra Canal                                                                                                      |            |
| Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri                                                                                |            |
| Francisco das Chagas Galvão de Lima                                                                               |            |
|  10.51891/978-65-6054-394-2-02   |            |
| <b>CAPÍTULO 03.....</b>                                                                                           | <b>70</b>  |
| <b>A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                             |            |
| Gersica Mendes Ferreira                                                                                           |            |
| Sandra Canal                                                                                                      |            |
| Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri                                                                                |            |
| Francisco das Chagas Galvão de Lima                                                                               |            |
|  10.51891/978-65-6054-394-2-03  |            |
| <b>CAPÍTULO 04.....</b>                                                                                           | <b>102</b> |
| <b>ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>         |            |
| Maria Célia Silva Chaves                                                                                          |            |
| Sandra Canal                                                                                                      |            |
| Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri                                                                                |            |
| Francisco das Chagas Galvão de Lima                                                                               |            |
|  10.51891/978-65-6054-394-2-04 |            |
| <b>CAPÍTULO 05.....</b>                                                                                           | <b>132</b> |
| <b>A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>                                              |            |
| Gessica Alexandre de Castro                                                                                       |            |
| Sandra Canal                                                                                                      |            |
| Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri                                                                                |            |
| Francisco das Chagas Galvão de Lima                                                                               |            |
|  10.51891/978-65-6054-394-2-05 |            |

**CAPÍTULO 06.....151**  
***BULLYING* ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE**  
**APRENDIZAGEM**

Givanilda de Souza Gomes

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

 10.51891/978-65-6054-394-2-06

**SOBRE OS (AS) AUTORES (AS) E SOBRE OS (A) ORGANIZADORES**  
**(A) .....181**

**ÍNDICE REMISSIVO .....185**

## **CAPÍTULO 01**

# ***BULLYING* NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSEQUÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PREVENÇÃO**

Thais de Cássia Souza Miguel

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# **BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: CONSEQUÊNCIAS PARA A APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE PREVENÇÃO**

Thais de Cássia Souza Miguel<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## **RESUMO**

O presente trabalho aborda o *bullying* na escola e suas formas de manifestação, consequências para o desenvolvimento dos estudantes e

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UnifAVENI).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gesto acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

possibilidades de intervenção pedagógica no ambiente educacional. O objetivo geral consiste em analisar o fenômeno do *bullying* no contexto escolar, identificando suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem e discutindo estratégias pedagógicas voltadas à sua prevenção e enfrentamento. Para a realização do estudo, foi utilizada a metodologia de pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e exploratório, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que tratam da temática. Os resultados evidenciaram que o *bullying* permanece como um problema recorrente nas instituições de ensino, comprometendo a convivência escolar, a saúde mental e o rendimento acadêmico dos estudantes. Verificou-se, ainda, que ações preventivas fundamentadas no diálogo, na promoção da cultura de paz, no fortalecimento das relações interpessoais e na participação da comunidade escolar contribuem significativamente para a redução dos casos. Concluiu-se que o enfrentamento ao *bullying* requer atuação contínua e integrada entre escola, família e sociedade, sendo indispensável o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o respeito às diferenças, a valorização da diversidade e a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor.

**Palavras-chave:** *Bullying* escolar. Prevenção. Intervenções pedagógicas. Ensino e aprendizagem. Convivência escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar constitui uma forma de violência caracterizada por ações intencionais e repetitivas praticadas por um ou mais indivíduos

contra uma vítima, causando sofrimento físico, psicológico ou social. Esse fenômeno tem sido identificado em diferentes contextos educacionais e representa um desafio para a promoção de ambientes escolares seguros e acolhedores. Sua ocorrência afeta diretamente as relações interpessoais e o processo de aprendizagem dos estudantes (Olweus, 1993).

Conforme Pereira, Silva e Nunes (2009), o *bullying* consiste em uma prática agressiva, intencional e recorrente, evidenciando que esse fenômeno ultrapassa conflitos ocasionais entre estudantes. Trata-se de uma forma de violência que se manifesta por meio de diferentes estratégias de intimidação, exclusão e constrangimento, afetando não apenas o bem-estar emocional das vítimas, mas também suas relações sociais e seu desempenho escolar.

O tema do *bullying* ganhou maior visibilidade nas últimas décadas em razão do aumento das pesquisas e das políticas públicas voltadas para o enfrentamento da violência nas escolas. Estudos apontam que a intimidação sistemática pode manifestar-se por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e virtuais, atingindo estudantes de diferentes faixas etárias e contextos sociais. Além disso, seus efeitos ultrapassam o ambiente escolar, influenciando o desenvolvimento integral dos envolvidos (Almeida; Paula, 2025).

No contexto educacional brasileiro, o *bullying* é reconhecido como um problema que compromete a convivência escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes. A literatura científica evidencia que a intimidação sistemática está presente em diferentes realidades escolares, envolvendo adolescentes como vítimas, agressores ou testemunhas. Esse

cenário reforça a necessidade de ações preventivas e interventivas voltadas à promoção do respeito, da inclusão e da valorização da diversidade (Malta et al., 2022).

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional do *bullying*, considerando que suas consequências afetam não apenas as vítimas, mas também toda a comunidade escolar. A presença de comportamentos agressivos e discriminatórios pode gerar insegurança, evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e prejuízos emocionais duradouros. Dessa forma, torna-se fundamental compreender o fenômeno para desenvolver estratégias eficazes de enfrentamento.

A pertinência acadêmica deste estudo está relacionada à necessidade de ampliar as discussões sobre práticas pedagógicas capazes de prevenir e reduzir situações de violência no ambiente escolar. A literatura especializada destaca que intervenções educativas pautadas no diálogo, na mediação de conflitos e na construção de relações respeitadas contribuem para a melhoria da convivência entre os estudantes e para a formação cidadã (Tessaro et al., 2023).

Além disso, o tema apresenta relevância jurídica e institucional em razão da existência de dispositivos legais que determinam medidas de prevenção e combate ao *bullying* nas escolas brasileiras. A Lei nº 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, enquanto a Lei nº 14.811/2024 fortaleceu o enfrentamento do problema ao tipificar o *bullying* e o *cyberbullying*. Tais avanços reforçam a importância de ações educativas articuladas com as políticas públicas de proteção aos estudantes (Brasil, 2015; Brasil, 2024).

Diante desse contexto, a questão norteadora desta pesquisa é: quais são as principais consequências do *bullying* para o processo de ensino e aprendizagem e quais intervenções pedagógicas podem contribuir para sua prevenção e enfrentamento no ambiente escolar? A partir dessa questão, o objetivo geral consiste em analisar o fenômeno do *bullying* no contexto escolar, identificando suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem e discutindo estratégias pedagógicas voltadas à sua prevenção e enfrentamento.

O presente artigo está estruturado em cinco seções principais. Inicialmente, apresenta-se a introdução, que contextualiza o *bullying* escolar e destaca sua relevância no cenário educacional. Em seguida, o referencial teórico aborda os conceitos e características do *bullying*, seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes, bem como a legislação brasileira e as estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento.

Na sequência, descreve-se a metodologia adotada, caracterizada como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da análise da literatura selecionada. Por fim, a conclusão sintetiza os principais achados do estudo, ressaltando a importância da atuação conjunta entre escola, família e sociedade na promoção de ambientes escolares mais seguros e inclusivos.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Conceitos e características do *bullying* escolar

O *bullying* é definido como uma forma de violência interpessoal caracterizada por comportamentos agressivos, intencionais e repetitivos, praticados por um ou mais indivíduos contra uma pessoa que se encontra em situação de vulnerabilidade. Esse fenômeno ocorre em diferentes contextos sociais, mas apresenta especial relevância no ambiente escolar devido aos efeitos que produz na convivência entre os estudantes e no processo educativo. Sua ocorrência envolve relações marcadas pelo desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (Olweus, 1993).

Abordando essa questão, Pereira, Silva e Nunes (2009) afirmam que:

*O bullying* define-se como o comportamento agressivo entre pares, intencional e continuado. O *bullying* na escola registra-se em diferentes tipos tais como o físico, verbal e indirecto e em diferentes espaços. Trata-se de um fenômeno que envolve relações de poder assimétricas e práticas de intimidação que afetam o convívio escolar e as relações entre os estudantes (Pereira; Silva; Nunes, 2009, p. 455).

Embora os conflitos façam parte das relações humanas, nem toda desavença entre estudantes pode ser considerada *bullying*. Para sua caracterização, é necessário que as agressões ocorram de forma contínua e que provoquem sofrimento à vítima. Além disso, observa-se uma relação desigual na qual o agressor utiliza sua força física, influência social ou superioridade psicológica para intimidar ou constranger outra pessoa (Ferreira; Mendonça, 2023).

As manifestações do *bullying* podem assumir diferentes formas. O *bullying* físico envolve agressões corporais, empurrões e danos a pertences; o verbal inclui insultos, apelidos pejorativos e ameaças; o psicológico caracteriza-se por humilhações, intimidações e exclusão social; enquanto o *bullying* moral está relacionado à difamação e à disseminação de rumores. Essas práticas podem ocorrer de forma isolada ou combinada, ampliando seus efeitos negativos sobre as vítimas (Almeida; Paula, 2025).

Com o avanço das tecnologias digitais, ganhou destaque o *cyberbullying*, modalidade praticada por meio de redes sociais, aplicativos de mensagens e outras plataformas virtuais. Nesses casos, a exposição das vítimas pode alcançar um número elevado de pessoas em curto espaço de tempo, potencializando os danos emocionais e psicológicos. Em razão de sua gravidade, o *cyberbullying* passou a receber tratamento específico na legislação brasileira (Brasil, 2024).

Estudos apontam que o *bullying* não envolve apenas vítimas e agressores, mas também testemunhas que acompanham ou presenciam os episódios de violência. Muitas vezes, o silêncio ou a omissão dos observadores contribui para a continuidade das agressões. Dessa forma, o fenômeno deve ser compreendido como um problema coletivo que afeta toda a dinâmica escolar e exige ações preventivas voltadas à comunidade educativa como um todo (Girardi da Silva; Toazza, 2023).

As causas do *bullying* são multifatoriais e envolvem aspectos individuais, familiares, sociais e culturais. Entre os fatores associados à sua ocorrência destacam-se preconceitos relacionados à aparência física,

origem social, etnia, religião, deficiência, orientação sexual e desempenho escolar. Ambientes marcados pela intolerância e pela dificuldade de diálogo tendem a favorecer comportamentos discriminatórios e violentos entre os estudantes (Groff et al., 2022).

Pesquisas também indicam que determinadas características das relações familiares podem influenciar o envolvimento dos jovens em situações de *bullying*. Contextos familiares marcados por conflitos frequentes, ausência de supervisão e dificuldades de comunicação podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos agressivos ou para a vulnerabilidade das vítimas. Por outro lado, relações familiares baseadas no apoio e no diálogo funcionam como fatores de proteção (Oliveira et al., 2023).

Além dos fatores familiares, aspectos relacionados ao desenvolvimento socioemocional exercem influência significativa sobre o fenômeno. Estudos demonstram que dificuldades em habilidades como empatia, autocontrole, tomada de decisões e resolução de conflitos podem favorecer a adoção de comportamentos agressivos. Nesse sentido, o fortalecimento das competências socioemocionais apresenta-se como uma importante estratégia preventiva no contexto escolar (Caetano et al., 2021).

Diante dessas características, observa-se que o *bullying* constitui um fenômeno complexo que ultrapassa a simples ocorrência de agressões entre estudantes. Trata-se de uma forma de violência que compromete a convivência escolar, afeta o desenvolvimento dos envolvidos e exige a participação conjunta da escola, da família e da sociedade na construção

de relações pautadas no respeito, na inclusão e na valorização da diversidade.

## **2.2 Efeitos do *bullying* no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes**

O *bullying* escolar produz consequências significativas para o desenvolvimento integral dos estudantes, afetando aspectos emocionais, sociais e acadêmicos. As experiências repetidas de violência e humilhação podem comprometer a autoestima, a segurança e o sentimento de pertencimento dos alunos ao ambiente escolar. Em muitos casos, as vítimas passam a perceber a escola como um espaço de medo e sofrimento, dificultando sua participação nas atividades educativas (Almeida; Paula, 2025).

Entre os efeitos emocionais mais frequentes encontram-se sentimentos de tristeza, ansiedade, insegurança, vergonha e isolamento social. A exposição contínua a situações de intimidação pode provocar sofrimento psicológico intenso e contribuir para o desenvolvimento de transtornos emocionais. Estudos apontam que vítimas de *bullying* apresentam maior vulnerabilidade a quadros de depressão, estresse e baixa autoestima, fatores que comprometem sua qualidade de vida e seu desenvolvimento saudável (Rodrigues et al., 2021).

As consequências também se refletem nas relações interpessoais estabelecidas pelos estudantes. Muitas vítimas passam a evitar interações sociais por receio de novas agressões, dificultando a construção de amizades e o fortalecimento dos vínculos escolares. Esse processo de isolamento pode ampliar sentimentos de exclusão e reduzir as

oportunidades de participação em experiências coletivas importantes para o desenvolvimento social e afetivo (Girardi da Silva; Toazza, 2023).

No âmbito educacional, o *bullying* interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem. O medo constante e a preocupação com possíveis agressões prejudicam a concentração, a motivação e o interesse pelos estudos. Como consequência, observa-se redução do desempenho acadêmico, aumento das faltas escolares e maior risco de evasão, especialmente quando as situações de violência não recebem intervenção adequada da escola (Silva; Aranha, 2023).

Além das vítimas, os estudantes que praticam *bullying* também podem apresentar prejuízos em seu desenvolvimento. Pesquisas indicam que comportamentos agressivos recorrentes estão associados a dificuldades de empatia, resolução de conflitos e desenvolvimento moral. Tais características podem influenciar negativamente a construção de relações sociais saudáveis e favorecer a manutenção de padrões de comportamento inadequados ao longo da vida (Oliveira et al., 2021).

As testemunhas dos episódios de *bullying* igualmente sofrem esses efeitos de formas relevantes. Ao presenciarem situações de violência, muitos estudantes desenvolvem sentimento de insegurança, medo ou impotência. Em determinados casos, o receio de se tornarem futuras vítimas faz com que permaneçam em silêncio diante das agressões, contribuindo involuntariamente para a continuidade do problema e para a deterioração do clima escolar (Chrispino; Melo; Chrispino, 2024).

Pesquisas realizadas com adolescentes brasileiros demonstram que o *bullying* permanece como uma realidade presente nas escolas e

representa um importante desafio para a educação. Os dados revelam que a ocorrência desse fenômeno está associada à redução do bem-estar dos estudantes e ao comprometimento de seu desempenho escolar. Dessa forma, a prevenção e o enfrentamento do *bullying* devem ser compreendidos como ações essenciais para a garantia do direito à educação em um ambiente seguro e acolhedor (Malta et al., 2022).

Diante desses aspectos, verifica-se que os efeitos do *bullying* ultrapassam os episódios de agressão em si, produzindo efeitos duradouros sobre a vida dos estudantes. Por essa razão, torna-se indispensável que as instituições de ensino desenvolvam ações preventivas e interventivas capazes de promover a convivência respeitosa, fortalecer a cultura de paz e assegurar condições adequadas para o desenvolvimento integral de todos os alunos.

### **2.3 Legislação e estratégias pedagógicas de prevenção e enfrentamento do *bullying***

O enfrentamento do *bullying* escolar tem recebido crescente atenção por parte das instituições educacionais e do poder público, especialmente em razão dos prejuízos causados ao desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto, a criação de instrumentos legais e a implementação de práticas pedagógicas preventivas constituem importantes mecanismos para a promoção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e democráticos. A articulação entre legislação e educação é fundamental para o combate efetivo à intimidação sistemática.

No Brasil, um importante avanço ocorreu com a promulgação da Lei nº 13.185, de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação

Sistemática (*Bullying*). A legislação reconhece o *bullying* como uma prática que deve ser identificada, prevenida e combatida por meio de ações educativas desenvolvidas nas instituições de ensino. Além disso, a norma enfatiza a necessidade de conscientização da comunidade escolar sobre os impactos dessa forma de violência (Brasil, 2015).

Posteriormente, a Lei nº 14.811, de 2024, fortaleceu o enfrentamento da problemática ao incluir o *bullying* e o *cyberbullying* no ordenamento jurídico brasileiro. A legislação ampliou a proteção às vítimas e reforçou a responsabilidade das instituições e da sociedade na prevenção dessas práticas. Esse avanço demonstra o reconhecimento da gravidade do fenômeno e da necessidade de medidas cada vez mais efetivas para sua redução (Brasil, 2024).

Embora a legislação represente um importante instrumento de proteção, o combate ao *bullying* exige ações permanentes desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a escola desempenha papel essencial na construção de uma cultura baseada no respeito, na empatia e na valorização das diferenças. Mais do que identificar e punir comportamentos agressivos, torna-se necessário promover práticas educativas que favoreçam relações interpessoais saudáveis entre os estudantes.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se projetos voltados à educação socioemocional, atividades de conscientização, rodas de conversa, mediação de conflitos e trabalhos colaborativos. Essas ações contribuem para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação, respeito e resolução pacífica de

problemas. Ao estimular a reflexão crítica sobre comportamentos discriminatórios e violentos, a escola fortalece a convivência democrática e reduz situações de intimidação (Tessaro et al., 2023).

As metodologias ativas também têm se mostrado relevantes no enfrentamento do *bullying*. Ao promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, essas abordagens favorecem o diálogo, o protagonismo juvenil e a cooperação entre os colegas. Experiências baseadas na Aprendizagem por Projetos demonstram que a participação dos alunos em atividades coletivas pode contribuir significativamente para a redução de comportamentos agressivos e para a construção de relações mais respeitosas (Jordão, 2024).

As contribuições de Freire (1996) reforçam a importância de uma educação fundamentada no diálogo e na formação crítica dos sujeitos. Para o autor, o processo educativo deve promover o respeito à dignidade humana e a valorização das diferenças, princípios essenciais para a prevenção da violência escolar. Sob essa perspectiva, o enfrentamento do *bullying* exige práticas pedagógicas que incentivem a escuta, a participação e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Além da atuação da escola, a participação da família constitui elemento indispensável para a prevenção da intimidação sistemática. Relações familiares pautadas no diálogo, no acompanhamento da vida escolar e na construção de valores éticos contribuem para o desenvolvimento de comportamentos respeitosos e para a identificação precoce de situações de violência. Dessa forma, o combate ao *bullying*

deve ser compreendido como uma responsabilidade compartilhada entre escola, família e sociedade (Oliveira et al., 2023).

Diante dessas considerações, observa-se que a prevenção e o enfrentamento do *bullying* dependem da integração entre ações legais, pedagógicas e sociais. A efetivação das políticas públicas, associada ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e democráticas, contribui para a construção de ambientes escolares mais acolhedores. Assim, torna-se possível promover a cultura de paz, fortalecer a convivência escolar e garantir melhores condições para o desenvolvimento integral dos estudantes.

### 3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza básica e abordagem qualitativa, desenvolvida com o objetivo de compreender o fenômeno do *bullying* no ambiente escolar, analisando suas causas, consequências e possibilidades de prevenção no contexto educacional. A pesquisa qualitativa possibilita a interpretação dos fenômenos sociais a partir da análise de significados, percepções e relações construídas pelos sujeitos em seus diferentes contextos de convivência.

Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica permite a análise crítica do conhecimento já produzido sobre determinado tema, contribuindo para a compreensão de fenômenos sociais e educacionais. Dessa forma, a investigação fundamentou-se em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais relacionados ao *bullying*, à violência escolar, à convivência escolar e às políticas de prevenção.

A coleta de dados foi realizada em bases acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO e periódicos científicos da área da Educação e Psicologia. Foram utilizados descritores como “*bullying* escolar”, “violência entre pares”, “convivência escolar”, “agressão entre estudantes” e “prevenção do *bullying*”.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais publicados em língua portuguesa entre os anos de 2021 e 2026, período considerado relevante para a análise das discussões contemporâneas sobre o tema. Também foram incluídas obras clássicas e estudos amplamente reconhecidos na literatura científica, publicados em períodos anteriores a 2021, quando considerados fundamentais para a compreensão conceitual, teórica e histórica do fenômeno do *bullying*.

Foram excluídos trabalhos sem relação direta com a temática investigada, publicações duplicadas, materiais indisponíveis na íntegra, textos sem rigor metodológico comprovado e estudos provenientes de fontes não científicas. A seleção ocorreu inicialmente por meio da leitura dos títulos e resumos e, posteriormente, pela leitura integral dos trabalhos considerados pertinentes aos objetivos da pesquisa. Esse procedimento buscou assegurar a pertinência das fontes selecionadas em relação ao problema de pesquisa e ao objetivo geral do estudo.

Após a seleção das fontes, os materiais foram submetidos à leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Essa etapa permitiu identificar os principais conceitos relacionados ao *bullying*, suas manifestações, os efeitos causados no desenvolvimento dos estudantes e

as estratégias apontadas pela literatura para sua prevenção e enfrentamento. A leitura exploratória possibilitou o primeiro contato com o material selecionado; a leitura seletiva permitiu identificar os conteúdos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa; posteriormente, a leitura analítica e interpretativa possibilitou a organização e a compreensão crítica das informações encontradas.

A análise dos dados fundamentou-se na técnica de análise temática, possibilitando a organização das informações em categorias relacionadas às características do *bullying*, aos fatores associados à sua ocorrência, às consequências para vítimas e agressores e às ações educativas voltadas à promoção de uma cultura de respeito e convivência pacífica no ambiente escolar. A partir dessa organização, os achados foram agrupados de acordo com os principais eixos identificados na literatura, permitindo estabelecer aproximações entre os estudos e discutir suas contribuições para a compreensão e o enfrentamento do fenômeno.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos selecionados indicam que o *bullying* permanece como uma das formas mais recorrentes de violência escolar, gerando efeitos profundos no desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes. Existe um consenso acadêmico ao definir esse fenômeno como um comportamento intencional, agressivo e repetitivo, operado por meio de desequilíbrios de poder entre quem agride e quem sofre a investida (Olweus, 1993; Pereira; Silva; Nunes, 2009). Esse entendimento permite diferenciar o *bullying* de conflitos ocasionais entre estudantes, uma vez

que a literatura destaca a intencionalidade, a repetição das agressões e a existência de uma relação desigual de poder como elementos fundamentais para sua caracterização.

Ao caracterizar o *bullying* como uma agressão entre pares que se manifesta de forma física, verbal ou psicológica, a definição proposta por Pereira, Silva e Nunes (2009) mantém sua atualidade. Pesquisas recentes confirmam que, embora a base do problema seja estável, o fenômeno migrou para novas esferas, adaptando-se às transformações digitais e sociais que permeiam o cotidiano das escolas contemporâneas (Ferreira; Mendonça, 2023; Silva; Gontijo; Oliveira, 2023). A análise dos estudos demonstra, portanto, que as transformações tecnológicas não modificaram os elementos centrais do *bullying*, mas ampliaram suas possibilidades de manifestação e alcance.

Dados coletados entre 2021 e 2026 reforçam que essa prática não pode ser minimizada como simples brincadeira. O *bullying* constitui uma forma de violência que compromete a integridade dos envolvidos, sendo a reincidência e o desequilíbrio de força os pilares que permitem diferenciá-lo dos atritos ocasionais comuns ao ambiente de aprendizagem (Girardi da Silva; Toazza, 2023). Essa constatação reforça a necessidade de que a comunidade escolar esteja preparada para reconhecer situações de intimidação sistemática, evitando sua naturalização ou interpretação como comportamento próprio da idade.

As repercussões desse comportamento atingem diversas esferas da vida discente. Sentimentos de ansiedade, isolamento e baixa autoestima são frequentes entre as vítimas, gerando prejuízos duradouros à saúde

mental desses jovens (Rodrigues *et al.*, 2021; Almeida; Paula, 2025). Tais dificuldades frequentemente se convertem em queda no rendimento acadêmico, desmotivação e aumento dos índices de evasão escolar (Malta *et al.*, 2022).

Desse modo, os aspectos identificados na literatura não se restringem à dimensão emocional, mas alcançam diretamente a trajetória escolar dos estudantes, podendo comprometer sua participação, seu desempenho e sua permanência na escola.

Efeitos colaterais também atingem quem pratica a agressão, visto que agressores apresentam obstáculos no controle de impulsos e no desenvolvimento da empatia. Revisões sistemáticas sugerem que o desengajamento moral facilita essa conduta, impedindo o reconhecimento dos danos causados ao outro (Oliveira *et al.*, 2021). Não se pode ignorar o impacto sobre os espectadores, que frequentemente desenvolvem insegurança e medo, processo que, ao ser naturalizado, deteriora o clima pedagógico e a convivência coletiva (Chrispino; Melo; Chrispino, 2024; Girardi da Silva; Toazza, 2023).

Assim, os resultados evidenciam que o *bullying* deve ser compreendido como um fenômeno coletivo, cujos efeitos alcançam diferentes participantes da dinâmica escolar, e não somente aqueles diretamente envolvidos nas agressões.

A ascensão do *cyberbullying* ampliou o alcance da exposição, permitindo que a humilhação ultrapasse as paredes físicas das escolas. Essa nova dinâmica exige estratégias mais sofisticadas de intervenção, visto que as redes sociais potencializam o sofrimento das vítimas (Brasil, 2024;

Almeida; Paula, 2025). O preconceito, seja por etnia, aparência ou condição socioeconômica, atua como motor dessas agressões, evidenciando como a escola reproduz dinâmicas excludentes da sociedade (Groff *et al.*, 2022). Nesse sentido, o enfrentamento do *bullying* também requer ações educativas voltadas à valorização das diferenças e ao questionamento de preconceitos e práticas discriminatórias que podem contribuir para a ocorrência das agressões.

Ações preventivas articuladas configuram a saída principal. Programas focados em competências socioemocionais e mediação de conflitos oferecem resultados positivos na redução da violência (Caetano *et al.*, 2021; Tessaro *et al.*, 2023). Educadores preparados conseguem identificar sinais precoces de vitimização, tornando o ambiente escolar um espaço de acolhimento e proteção (Tessaro *et al.*, 2023; Jordão, 2024). Os estudos analisados apontam, portanto, que a prevenção não deve ocorrer apenas após a identificação de episódios de violência, mas integrar o cotidiano pedagógico por meio de ações contínuas de conscientização, diálogo, mediação e desenvolvimento socioemocional.

Parcerias com as famílias também se mostram indispensáveis. O diálogo doméstico e o acompanhamento próximo da vida acadêmica funcionam como fatores de proteção contra a vulnerabilidade e os desvios de comportamento (Oliveira *et al.*, 2023). Em última análise, o *bullying* é um problema multifatorial que exige políticas públicas alinhadas aos direitos humanos e uma cultura escolar baseada na paz (Brasil, 2015; Brasil, 2024). Nesse contexto, a participação da família amplia as

possibilidades de identificação precoce das situações de violência e favorece a construção de estratégias conjuntas com a escola.

Os resultados da literatura analisada permitem compreender, portanto, que não existe uma estratégia isolada capaz de eliminar o *bullying*. Seu enfrentamento depende da articulação entre ações pedagógicas, formação dos profissionais da educação, participação das famílias, desenvolvimento de competências socioemocionais, promoção do respeito às diferenças e efetivação das políticas públicas. A prevenção real não reside apenas na punição, mas no fortalecimento de relações democráticas e inclusivas que garantam o desenvolvimento integral do estudante.

## 5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar o fenômeno do *bullying* no contexto escolar, compreendendo suas características, consequências e possibilidades de prevenção e enfrentamento por meio de intervenções pedagógicas. A partir da pesquisa bibliográfica realizada, foi possível constatar que o *bullying* constitui uma forma de violência recorrente nas instituições de ensino, caracterizada por ações intencionais, repetitivas e marcadas pelo desequilíbrio de poder entre os envolvidos. Dessa forma, considera-se que o objetivo geral proposto foi alcançado, uma vez que a análise da literatura possibilitou identificar as principais características do fenômeno, suas consequências e as estratégias pedagógicas apontadas para sua prevenção e enfrentamento.

Os resultados evidenciaram que essa prática provoca efeitos significativos no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos

estudantes. As vítimas podem apresentar sentimentos de insegurança, ansiedade, baixa autoestima, isolamento social e dificuldades de aprendizagem, enquanto os agressores e as testemunhas também sofrem consequências que afetam a convivência escolar e o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis.

Verificou-se, ainda, que o avanço das tecnologias digitais ampliou os desafios relacionados à intimidação sistemática, especialmente por meio do *cyberbullying*, modalidade que potencializa a exposição e o sofrimento das vítimas. Nesse contexto, torna-se indispensável que as instituições educacionais desenvolvam estratégias preventivas capazes de promover o uso responsável das tecnologias e fortalecer a cultura do respeito no ambiente escolar.

A pesquisa também permitiu identificar a relevância das políticas públicas e dos dispositivos legais brasileiros voltados ao combate ao *bullying*. Entretanto, observou-se que a efetividade dessas normativas depende da implementação de ações permanentes de conscientização, acolhimento e acompanhamento dos estudantes. A existência de dispositivos legais, embora constitua um importante avanço, precisa estar articulada a práticas concretas no cotidiano escolar, de modo que a prevenção e o enfrentamento da violência sejam efetivamente incorporados às ações educativas.

Conclui-se que o enfrentamento do *bullying* exige uma atuação conjunta entre escola, família e sociedade, fundamentada no diálogo, na promoção da empatia, na valorização da diversidade e no fortalecimento das competências socioemocionais.

As práticas pedagógicas inclusivas e as ações educativas voltadas à cultura de paz mostram-se fundamentais para a construção de ambientes escolares seguros, democráticos e acolhedores, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a garantia do direito à educação de qualidade. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental não apenas na intervenção diante dos episódios de *bullying*, mas também na construção cotidiana de relações baseadas no respeito, na cooperação, na escuta e na valorização das diferenças.

Embora os resultados apresentados contribuam para a compreensão do fenômeno, reconhece-se como limitação deste estudo o fato de a investigação estar fundamentada exclusivamente em pesquisa bibliográfica, não contemplando a realização de pesquisa de campo com estudantes, professores, famílias ou gestores escolares. Estudos futuros poderão ampliar essa discussão por meio de investigações empíricas que possibilitem compreender como as estratégias de prevenção e enfrentamento são desenvolvidas em diferentes realidades educacionais.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para ampliar as reflexões acerca da violência escolar e incentive a implementação de estratégias educativas capazes de prevenir situações de *bullying*, fortalecendo a convivência respeitosa e a formação cidadã no contexto educacional. Espera-se, ainda, que as reflexões apresentadas possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas preventivas e para a construção de uma cultura escolar comprometida com a proteção, a inclusão, a dignidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; PAULA, M. V. **Fenômeno *bullying* : causas, consequências e reflexos na aprendizagem.** Revista Mediação, Goiás, 2025. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/15035>.

Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-)

2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.** Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, e prevê a Política Nacional de Prevenção e Enfrentamento do Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e outras normas. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114811.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

CAETANO, L. A. O.; OLIVEIRA, W. A.; NASCIMENTO, L. C. G.; MANOCHIO-PINA, M. G.; RAMOS, S. B.; SILVA, J. L. **Relações entre funções executivas e *bullying* : revisão integrativa da literatura.**

Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo, v. 23, n. 2, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPE12854>. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/ptp/article/view/12854>. Acesso em: 27 maio 2026.

CHRISPINO, A.; MELO, T. B.; CHRISPINO, R. P. **Violências escolares: uma revisão de literatura baseada na análise de redes sociais.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 32, n. 123, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204426>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qhSc4K9DYQrFBfr3RS9SvbS/>. Acesso em: 31 maio 2026.

FERREIRA, D. G.; MENDONÇA, J. G. R. **O fenômeno *bullying* no ambiente pedagógico: estudo dos aspectos históricos e conceituais**

**baseados nas diferenças sociais e culturais.** Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 116-137, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7903363>. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1284>. Acesso em: 27 maio 2026.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIRARDI DA SILVA, V.; TOAZZA, K. **O bullying no ambiente escolar: um relato de adolescentes.** Professare, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e3007, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3007>. Acesso em: 31 maio 2026.

GROFF, A. R.; LEANDRO, G. C.; LOBO, J. P.; ALVES, J. O. **Bullying como categoria de análise da violência em contexto escolar: efeitos epistemológicos e políticos.** Revista Psicologia Política, São Paulo, v. 22, n. 53, p. 91-104, 2022. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2022000100007](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000100007). Acesso em: 31 maio 2026.

JORDÃO, D. **Uso das metodologias ativas no enfrentamento do bullying : uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos.** Retratos da Escola, 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1756>. Acesso em: 27 maio 2026.

MALTA, D. C.; OLIVEIRA, W. A.; PRATES, E. J. S.; MELLO, F. C. M.; MOUTINHO, C. S.; SILVA, M. A. I. **Bullying entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019.** Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 30, e3679, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.6278.3679>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/>. Acesso em: 31 maio 2026.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; CARAVITA, S. C. S.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. **Bullying e interações familiares: comparações entre meninos e meninas por meio da triangulação metodológica.** Psico, Porto Alegre, v. 54, n. 1, p. 1-12, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2023.1.37966>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/37966>. Acesso em: 31 maio 2026.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; RISK, E. N.; KOMATSU, A. V.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. **Bullying e mecanismos de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 25, e223346, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223346>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/4xW6hYTrHGTfPh5QsJFrnQS/>. Acesso em: 31 maio 2026.

OLWEUS, D. **Bullying at school: what we know and what we can do.** Oxford: Blackwell, 1993.

PEREIRA, B. O.; SILVA, M. I.; NUNES, B. **Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i28.3169>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114443004.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

RODRIGUES, D. P.; OLIVEIRA, M. L.; LOPES, P. M.; MIRANDA, C. E. S. **Implicações do bullying na saúde mental de adolescentes obesos: revisão integrativa.** Interação em Psicologia, Curitiba, v. 25, n. 1, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/riep.v25i1.71337>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/71337>. Acesso em: 31 maio 2026.

SILVA, C. S.; GONTIJO, J. R.; OLIVEIRA, V. C. **A pesquisa brasileira sobre bullying nas escolas entre 2020 e 2023: uma revisão sistemática.** SciELO Preprints, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13557>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13557>. Acesso em: 31 maio 2026.

**SILVA, Suelen Patrícia Nunes da; ARANHA, Rudervania da Silva Lima. O *bullying* na escola e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem do estudante. *Revista Saberes & Práticas*, n. 4, 2023. DOI: 10.59666/rsp.v0i4.3546.**

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, M. B. F. L. O.; BERNARDI, F. S. **Estratégias de prevenção e manejo do *bullying* na escola: uma análise sistemática da literatura.** Educação, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644469981>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69981>. Acesso em: 31 maio 2026.

## **CAPÍTULO 02**

### **A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O DIREITO À APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS**

Gabriela Santos Castro da Silva

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# **A PEDAGOGIA HOSPITALAR E O DIREITO À APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES HOSPITALIZADOS**

Gabriela Santos Castro da Silva<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## **RESUMO**

A pedagogia hospitalar constitui uma importante área de atuação educacional voltada à garantia do direito à aprendizagem de crianças e

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Professora do Centro Educacional Unificado Monsenhor Francisco José de Oliveira (Céu) em Cícero Dantas (BA).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação ( PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

adolescentes impossibilitados de frequentar a escola em razão de hospitalização ou tratamento de saúde. Este estudo tem como objetivo compreender como a pedagogia hospitalar contribui para a continuidade do processo educativo, do desenvolvimento educacional e do bem-estar emocional de crianças e adolescentes hospitalizados, buscando ainda identificar estratégias pedagógicas utilizadas nesse contexto, seus benefícios emocionais e sociais e os principais desafios enfrentados pelos professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da identificação, análise e síntese de conhecimentos previamente publicados sobre a temática. A seleção dos estudos ocorreu mediante leitura de títulos e resumos e, posteriormente, análise dos textos completos, considerando sua relação com o tema, metodologia e conclusões. Os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas hospitalares, especialmente as atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, contação de histórias, oficinas, projetos e recursos tecnológicos, contribuem para a manutenção do vínculo escolar e para a continuidade das aprendizagens. Essas ações também favorecem a autoestima, a expressão emocional, a socialização e o sentimento de pertencimento, tornando o ambiente hospitalar mais acolhedor e humanizado. Destaca-se, ainda, a necessidade de planejamento flexível e individualizado, articulado às condições clínicas e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante, bem como a importância da integração entre o professor, a equipe multiprofissional de saúde, a família e a escola de origem. Entre os principais desafios identificados estão a insuficiência de formação específica, a falta de recursos e espaços adequados, a baixa valorização institucional do trabalho

pedagógico e as dificuldades de articulação entre educação e saúde. Conclui-se que a pedagogia hospitalar ultrapassa uma perspectiva recreativa ou assistencial, configurando-se como uma ação educacional necessária à garantia do direito à educação, à continuidade da escolarização e ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de hospitalização.

**Palavras-chave:** Pedagogia hospitalar. Educação. Aprendizagem. Crianças e adolescentes hospitalizados. Classe hospitalar.

## 1 INTRODUÇÃO

A pedagogia hospitalar estabelece uma vertente da educação dedicada a crianças e adolescentes hospitalizados, procurando garantir a sequência de seus estudos. Essa frente da pedagogia ganha projeção no cenário educacional atual, dedicada a preservar o percurso acadêmico desses estudantes. É regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) garantindo o direito das crianças hospitalizadas, conforme,

Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018) (Brasil, 1996) .

Jesus e Rosa (2020) a identificam como uma área recente, contudo central para o aprendizado e autoestima dos escolares, capaz de tornar o ambiente hospitalar mais propício. Mundim, Borges e Oliveira (2018) a descrevem como atuação em espaço não-escolar que oferece práticas e

metodologias distintas e Pinto (2025) a categoriza como campo essencial para a continuidade educativa. A intervenção de pedagogos nessas instituições visa atenuar os efeitos da interrupção escolar, adequando o processo formativo às condições de saúde, como salientado por Souza (2017).

A pesquisa acadêmica sobre pedagogia hospitalar se torna relevante pela escassa exploração do campo, enfrentando ainda pouca visibilidade e reconhecimento, conforme observado por Pinto (2025). A atuação do pedagogo no hospital, muitas vezes desconhecida por profissionais de saúde, necessita de investigação aprofundada para que sua amplitude e pertinência sejam compreendidas (Jesus; Rosa, 2020).

Este texto busca avançar e colaborar com essa lacuna de conhecimento, contribuindo para uma perspectiva mais completa da prática educativa fora do ensino regular, e seu efeito sobre o bem-estar das crianças e jovens pacientes. Nesse contexto, a questão que orienta a construção deste texto é compreender como a pedagogia hospitalar contribui para a continuidade do processo educativo de crianças e adolescentes hospitalizados.

Nesse contexto o objetivo geral do estudo visa analisar como a pedagogia hospitalar contribui para a continuidade do processo educativo, do desenvolvimento educacional e do bem-estar emocional de crianças e adolescentes em situação de hospitalização. Isso permite uma exploração aprofundada das dinâmicas e resultados dessa intervenção especializada e de suas implicações para o bem-estar dos sujeitos.

Os objetivos específicos identificaram as estratégias pedagógicas

utilizadas em hospitais; os benefícios da intervenção pedagógica na condição emocional dos estudantes e em suas interações sociais; e buscou compreender as dificuldades enfrentadas por professores em ambientes hospitalares.

Metodologicamente para a construção deste texto foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na busca de identificar, analisar e sintetizar conhecimentos previamente publicados acerca da importância da pedagogia hospitalar no processo de aprendizagem de crianças e adolescentes hospitalizados.

As buscas de aportes teóricos priorizaram artigos originais, revisões sistemáticas e estudos de caso. O processo de seleção dos artigos ocorreu em duas fases: na primeira, realizou-se a leitura dos títulos e resumos para triagem inicial, eliminando-se aqueles que, de imediato, não atendiam aos critérios mencionados. Na segunda fase, os textos completos dos artigos potencialmente relevantes foram analisados detalhadamente, verificando-se sua aderência ao tema, metodologia utilizada e conclusões apresentadas.

A extração e síntese dos dados dos artigos selecionados ocorreram de forma sistemática, sendo categorizados os principais resultados, desafios e recomendações quanto à prática pedagógica hospitalar. Dessa forma, assegurou-se uma análise crítica e comparativa do conhecimento produzido sobre o tema em diferentes contextos e períodos.

O texto se organiza em partes subsequentes. A primeira expõe a contextualização histórica da pedagogia hospitalar, delineando sua evolução. Na sequência, detalha-se o caminho metodológico percorrido

para a construção dessas reflexões. As próximas seções abordarão como a continuidade educacional é assegurada durante o tratamento e as legislações que fundamentam esse apoio. Por fim, apresenta-se as considerações conclusivas, realçando as possíveis contribuições para o cotidiano.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Dimensões pedagógicas e institucionais da educação em espaços hospitalares**

A pedagogia hospitalar configura-se como um campo de atuação educativa que busca garantir o direito à educação de crianças e adolescentes que, por motivo de adoecimento ou tratamento, ficam impossibilitados de frequentar a escola regular. Trata-se de uma ação interdisciplinar, situada na interface entre educação e saúde, cujo objetivo é promover a continuidade dos processos de aprendizagem, apoio emocional e socialização, bem como minimizar os prejuízos escolares decorrentes da hospitalização ou de longos períodos de tratamento domiciliar. Para tanto, conta-se com as legislações como a LDB-Lei nº 9.394/1996 e Lei Federal nº 13.716/2018 que garante o direito dos estudantes da Educação Básica ao atendimento educacional, durante o período de internação hospitalar e/ou tratamento domiciliar.

Ademais, essa garantia é reforçada pela legislação, através da Resolução CONANDA nº 41 de 1995 que assegura o direito à recreação e ao acompanhamento escolar, conforme disposto da seguinte maneira: "Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação

para a saúde, acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar." (CONANDA, 1995, p. 25). Este trecho do documento enfatiza o direito fundamental das crianças hospitalizadas de manterem o vínculo com o aprendizado e o lazer, elementos cruciais para sua rotina e bem-estar durante a internação.

A produção acadêmica sobre pedagogia hospitalar articula diferentes referenciais teóricos: direitos humanos e direito à educação, abordagens psicossociais (acolhimento, construção de vínculo), teorias da inclusão e das trajetórias escolares, além de concepções sociointeracionistas de aprendizagem que privilegiam o sentido social do conhecimento.

## **2.2 Metodologias e intervenções pedagógicas no ambiente hospitalar**

Os métodos de ensino utilizados em hospitais, conforme Mundim, Borges e Oliveira (2018), ajustam-se às necessidades de crianças e adolescentes internadas e às características do espaço hospitalar, com o objetivo de manter o processo de aprendizagem. Entre as ações frequentemente adotadas estão atividades de recreação, brincadeiras e narração de histórias, que contribuem para tornar o ambiente menos monótono e favorecem o progresso cognitivo. Essas ações têm o propósito de captar o interesse de crianças e adolescentes convertendo a experiência hospitalar em oportunidade educativa. Nesse sentido, o trabalho do pedagogo hospitalar possui um impacto significativo, como destaca Silva *et al.* (2024):

O trabalho do pedagogo no âmbito hospitalar colabora para que esse local seja mais agradável, e através de recursos

pedagógicos, as crianças e adolescentes hospitalizados possam desenvolver a criatividade, além de servir como apoio emocional ao proporcionar alegria para o ambiente hospitalar, e reduzir o preconceito de determinadas doenças e da própria hospitalização, além de utilizar métodos, brincadeiras e jogos, subjetivamente à especificidade de cada criança (Silva; Neto; Almeida, 2024, p. 314)

Observa-se que, o pedagogo, ao empregar recursos lúdicos e criativos, não só ameniza o ambiente hospitalar, mas também promove o bem-estar emocional e a superação de preconceitos, reforçando o caráter humanizador da pedagogia hospitalar.

Atividades como oficinas e projetos são implementadas, buscando abordar matérias escolares com abordagem conectada ao cotidiano e articulada entre diferentes áreas do conhecimento. Textos literários, por exemplo, possibilitam experiências de exploração, análise de narrativas e compreensão de diferentes conteúdos, favorecendo que as crianças manifestem suas ideias. Iniciativas organizadas em torno de temas específicos, frequentemente relacionadas a celebrações do calendário, também são promovidas, reunindo informações provenientes de distintos campos acadêmicos (Mundim; Borges; Oliveira, 2018).

A Pedagogia Hospitalar, segundo Souza (2017, p. 7), busca objetivar “um atendimento educacional que proporcione a continuidade da escolarização, por meio de atividades lúdicas, permitindo que o aluno esqueça um pouco de todos os traumas sofridos durante o período de hospitalização”. Evidenciando-se que, as atividades lúdicas, além de garantirem a continuidade do processo educativo, assumem um papel terapêutico essencial, auxiliando as crianças e adolescentes a enfrentarem e ressignificarem as experiências traumáticas vividas durante a internação.

As atividades pedagógicas podem ser realizadas em salas dentro do hospital, espaços voltados para o brincar ou diretamente junto aos estudantes em seus quartos, considerando a condição clínica de cada um. Ferramentas digitais, a exemplo de aulas gravadas e navegação online, também fazem parte desse processo, possibilitando busca por informações e contato remoto com colegas e professores (Jesus; Rosa, 2020).

As estratégias aplicadas buscam se adaptar às necessidades e ao contexto particular de cada indivíduo, fator decisivo para alcançar resultados positivos no processo de ensino durante o período de internação (Sousa, 2017). A modificação do conteúdo escolar, aliada à atuação constante do pedagogo, contribui para que a criança e o adolescente participem efetivamente das atividades educativas (Pinto, 2025).

Além disso, o pedagogo hospitalar planeja e conduz intervenções pedagógicas personalizadas, articulando o conteúdo escolar às condições de saúde, ao ritmo de aprendizagem de cada aluno e ao trabalho multiprofissional com equipes de saúde, família e escola (Silva; Neto; Almeida, 2024).

As estratégias pedagógicas adotadas fundamentam-se em princípios de ensino lúdico, aprendizagem ativa e interdisciplinaridade, com foco na inclusão e continuidade escolar, promovendo a construção do conhecimento e do vínculo escolar, mesmo em contexto de hospitalização (Custódio; Silva, 2019; Luz; Berton; Monteiro, 2021).

Em suma, as práticas pedagógicas hospitalares demonstram uma notável capacidade de adaptação, utilizando abordagens lúdicas e personalizadas para garantir a continuidade do processo educacional de

crianças e adolescentes internados. Essas intervenções, que vão desde a recreação até projetos curriculares e o uso de ferramentas digitais, não só mantêm o vínculo com a escola, mas também promovem o bem-estar e auxiliam na recuperação, humanizando a experiência hospitalar e reforçando o papel essencial do pedagogo nesse contexto.

### **2.3 Efeitos emocionais e sociais da pedagogia hospitalar**

Para Jesus e Rosa (2020) a atuação pedagógica em ambientes hospitalares proporciona avanços ao bem-estar emocional e às relações interpessoais de crianças e adolescentes submetidos a tratamentos médicos. Essa presença educativa favorece o enfrentamento dos desafios diários, incentiva o contato com conhecimentos diversos e mantém vínculos importantes com a aprendizagem.

Além disso, contribui para o fortalecimento da autoestima, ampliação do convívio com outras pessoas e a promoção do senso de pertencimento durante o período de internação, colaborando para um desenvolvimento integral mesmo diante de situações adversas. Um ponto a destacar refere-se ao fortalecimento da autoconfiança e à diminuição de emoções como raiva, medo, insegurança, ansiedade e frustrações, sensações frequentemente provocadas pela permanência em ambiente hospitalar (Jesus e Rosa, 2020).

A continuidade das atividades educativas faz com que a criança e ou adolescente percebam uma conexão com sua rotina habitual e com o ambiente escolar, prevenindo sentimentos de afastamento e de inadequação. A presença de propostas educativas durante a internação

favorece a afirmação da individualidade das crianças e adolescentes, tornando o hospital um lugar mais receptivo e menos intimidante (Pinto, 2025).

A utilização de atividades lúdicas e jogos como estratégias pedagógicas estimula a inventividade, oferece suporte ao lado emocional da criança e proporciona momentos de leveza, além de desfazer barreiras relacionadas ao estigma da doença e à experiência no hospital. Tarefas dessa natureza atenuam o desconforto decorrente dos cuidados clínicos e da distância dos familiares, favorecendo uma percepção otimista diante do quadro de saúde. (Custódio; Silva, 2019).

As intervenções pedagógicas, ao promoverem atividades de leitura compartilhada, jogos colaborativos e momentos de escuta ativa, contribuem para o desenvolvimento da empatia, da cooperação e da expressão emocional das crianças e adolescentes, elementos fundamentais para a construção de relações sociais mais saudáveis durante a hospitalização (Gomes, 2022)

A pedagogia hospitalar contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos pacientes, promovendo melhorias no bem-estar físico e no equilíbrio mental (Pinto, 2025). Além disso, o contato com pedagogos e outras crianças e/ou adolescentes internadas, a partir das atividades realizadas, estimula a convivência, o compartilhamento de experiências, a formação de laços de amizade e o sentimento de integração (Silva *et al.*, 2024). Essa abordagem multifacetada é vital para o desenvolvimento pleno dos estudantes, mesmo em condições de saúde desafiadoras:

Todo o atendimento da classe hospitalar deve ser flexível, de

acordo com a condição e possibilidade da criança, levando em consideração o tempo de internação, estado psicológico, patológico e capacidade de mobilidade, estes deveram contribuir para que, mesmo quando hospitalizada, a criança mantenha o elo com o mundo que ficou fora do hospital, para assim participar e aprender desfrutando de seu direito básico ao desenvolvimento pleno, independente de suas dificuldades, mas direcionado para o seu potencial, reduzindo o tempo de internação de forma a resgatar a sua autoestima, amenizando o sofrimento causado pela internação. (Custódio; Silva, 2019, p.177).

Sublinha-se a importância da flexibilidade no atendimento pedagógico hospitalar e a sua capacidade de mitigar o impacto negativo da internação na vida da criança, promovendo a autoestima e a conexão com o mundo exterior.

Relatos de professores hospitalares indicam que, após a participação em atividades pedagógicas regulares, os estudantes demonstram maior abertura para o diálogo, aumento da autoestima e melhora no humor, refletindo diretamente em suas interações com a equipe de saúde e outros pacientes. Por exemplo, num estudo de caso, crianças internadas relataram sentir-se mais “como na escola” e mais dispostas a conversar com colegas, reduzindo a sensação de isolamento e timidez no ambiente hospitalar (Custódio; Silva, 2019).

A pedagogia voltada ao ambiente hospitalar busca garantir qualidade de vida, abrangendo cuidados no âmbito físico, escolar, emocional e nas relações interpessoais (Ferreira; Pessoa, 2023). Além disso, observa-se que o fortalecimento emocional proporcionado pelas intervenções pedagógicas reflete diretamente na qualidade das interações sociais entre os estudantes (Silveira, 2016; Santos, 2023).

Crianças e adolescentes que se sentem acolhidas e confiantes

tendem a interagir com mais abertura e empatia, o que potencializa os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento. Assim, há uma relação de reciprocidade entre o bem-estar emocional e as relações interpessoais, consolidando os benefícios da pedagogia hospitalar de forma integral (Neves, 2025).

Dessa forma, a intervenção pedagógica hospitalar revela-se essencial não apenas para a manutenção do vínculo com a aprendizagem, mas também como instrumento de transformação emocional e social, promovendo equilíbrio afetivo e relações interpessoais mais saudáveis entre crianças e adolescentes hospitalizados.

## **2.4 Dimensões pedagógicas do trabalho docente em ambientes hospitalares**

A atuação em espaços educativos hospitalares ou no atendimento pedagógico hospitalar caracteriza-se por um conjunto de ações pedagógicas intencionalmente organizadas, orientadas pela garantia do direito à educação em contextos de adoecimento e hospitalização. Inicialmente, destaca-se a realização de avaliações diagnósticas, de caráter predominantemente formativo, cujo objetivo é mapear os níveis de aprendizagem, os conhecimentos prévios, as necessidades educacionais específicas e as condições emocionais do estudante-paciente, considerando as particularidades impostas pelo quadro clínico e pelo tempo de internação. Essas avaliações não assumem uma lógica classificatória, mas funcionam como subsídio para a tomada de decisões pedagógicas flexíveis e contextualizadas.

Com base nesse diagnóstico, o professor hospitalar realiza o planejamento de sequências didáticas curtas, significativas e adaptáveis, respeitando os limites físicos, cognitivos e emocionais do estudante, bem como a

imprevisibilidade da rotina hospitalar. O planejamento pedagógico nesse contexto exige constante revisão, priorização de objetivos essenciais e seleção criteriosa de conteúdos, privilegiando aprendizagens que possam ser desenvolvidas em períodos reduzidos de tempo, sem comprometer a continuidade do processo educativo.

Outro elemento central da prática pedagógica hospitalar refere-se ao uso de recursos lúdicos, pedagógicos e tecnológicos portáteis, tais como jogos educativos, livros, materiais manipuláveis e dispositivos digitais, quando as condições clínicas e institucionais permitem. Esses recursos desempenham um papel fundamental na promoção do engajamento, da motivação e do vínculo pedagógico, além de favorecerem a expressão simbólica, a imaginação e a manutenção da identidade estudantil em um ambiente marcado por procedimentos médicos e pela ruptura da rotina escolar.

A atuação do professor hospitalar também se caracteriza pelo trabalho integrado com a equipe multiprofissional de saúde, envolvendo enfermeiros, psicólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e demais profissionais. Essa articulação interprofissional possibilita a compreensão ampliada do estudante em sua integralidade, respeitando limites clínicos, orientações médicas e aspectos emocionais, ao mesmo tempo em que fortalece práticas pedagógicas éticas, humanizadas e coerentes com o contexto hospitalar. A comunicação contínua entre educação e saúde é fundamental para a organização dos atendimentos, definição de horários e adequação das intervenções pedagógicas.

Por fim, destaca-se a articulação com a escola de origem como um eixo estruturante da pedagogia hospitalar. Essa comunicação visa assegurar o registro da frequência, o alinhamento curricular, o compartilhamento de conteúdos trabalhados e, quando pertinente, a transferência de avaliações e registros pedagógicos, contribuindo para a reinserção escolar do estudante após a alta hospitalar. Tal articulação reforça a concepção de que o atendimento pedagógico

hospitalar não se constitui como uma prática paralela ou substitutiva à escola regular, mas como uma estratégia complementar de garantia da continuidade dos processos de escolarização e do direito à educação

## **2.5 Desafios e barreiras na prática da pedagogia hospitalar: discussão dos resultados**

Os professores que atuam em contextos de saúde, segundo Jesus e Rosa, 2020), frequentemente enfrentam variados obstáculos durante sua prática. Esses desafios abrangem desde limitações estruturais e ausência de recursos até dificuldades em adaptar métodos de ensino às demandas específicas dessa área. Além disso, há questões relacionadas à constante necessidade de atualização diante de mudanças no campo da saúde e às exigências emocionais do trabalho com diferentes públicos.

Isso exige dos professores flexibilidade, criatividade e constante aprimoramento para garantir uma formação de qualidade aos futuros profissionais. Entre as principais questões está a escassa valorização da atividade do professor no contexto hospitalar por parte de integrantes de outras áreas da saúde, que muitas vezes enxergam essa atuação restrita a funções ligadas ao entretenimento ou à humanização (Jesus e Rosa, 2020).

Essa percepção é evidenciada por (Jesus; Rosa, 2020), ao pontuar que:

[...] muitos profissionais da saúde não consideram o pedagogo como participante da equipe multidisciplinar, que atuam no ambiente hospitalar. Muitos veem o pedagogo como mais um elemento humanizador e de recreação dos pacientes no hospital (p. 21).

Corroborando o argumento do texto acerca da baixa valorização e da visão restrita do papel do pedagogo por parte de outros profissionais da

saúde. Ressalta-se que, embora haja previsão legal e diretrizes que garantam o atendimento educacional a crianças e adolescentes hospitalizados, sua implementação ainda ocorre de forma desigual entre as regiões do Brasil e diferentes instituições, o que reforça a percepção de falta de reconhecimento e valorização institucional da pedagogia hospitalar (Brasil, 1996).

Além disso, pesquisas e revisões recentes apontam que os próprios professores hospitalares relatam, em primeira pessoa, sentimentos de subvalorização, frustração profissional e insegurança pedagógica diante da falta de reconhecimento institucional e da ausência de protocolos claros para sua atuação, fatores que dificultam tanto o planejamento quanto a execução das ações educativas no hospital (Ávalos; Fernandes, 2021).

Apesar da presença de normas que asseguram a oferta de educação a crianças internadas, ainda persiste a ausência de compreensão da pedagogia hospitalar como um direito básico (Pinto, 2025). A lacuna entre a existência de dispositivos normativos e a sua operacionalização (recursos, formação e protocolos) explica parte dos relatos de insegurança e imprevisto pedagógico documentados na literatura recente (Brasil, 1996).

Mais um obstáculo está relacionado à falta de clareza quanto às funções no ambiente hospitalar e à ausência de preparo direcionado para esse cenário particular (Pinto, 2025; Jesus; Rosa, 2020). Nos cursos de Pedagogia, é frequente a ausência de conteúdos que abordem de forma mais detalhada o contexto hospitalar, levando os professores a procurar qualificação complementar fora do percurso acadêmico tradicional (Sousa, 2017).

A constante mudança no grupo de internados e a instabilidade das condições clínicas exigem preparação pedagógica que possa ser ajustada para cada situação, o que apresenta obstáculos ao método educativo (Sousa, 2017). Relatos e pesquisas acadêmicas mostram que essa formação inicial insuficiente empurra muitos professores a buscar formação prática em serviços hospitalares e convênios (cursos, oficinas, residências pedagógicas), o que gera heterogeneidade na qualidade e nas abordagens pedagógicas utilizadas (Carvalho, 2021).

Estudos de caso e teses recentes também mostram que, por falta dessa formação inicial e por ausência de políticas institucionais de desenvolvimento profissional, muitos docentes recorrem a práticas improvisadas e a recursos externos à escola/hospital, o que, por sua vez, pode afetar a qualidade e a regularidade do atendimento educacional (Sousa, 2024).

Conversar com profissionais da saúde e obter dados sobre o diagnóstico das crianças apresenta desafios, mesmo sendo aspectos importantes para que intervenções educacionais ocorram de maneira apropriada (Sousa, 2017). Nesse sentido, a necessidade de uma formação e atuação integrada é ressaltada:

O educador que atuar no espaço hospitalar, precisa buscar por meios que aprofunde seus conhecimentos, assim como desenvolver informações referentes ao setor e espaço que está atuando, para que de forma sublime, atenda as expectativas dos familiares, crianças e adolescentes. O pedagogo hospitalar precisa estar interligado a equipe de saúde, efetivando um trabalho multidisciplinar, buscando ter conhecimento do quadro clínico ao qual o aluno se encontra, para que possa desenvolver as melhores metodologias para trabalhar com a criança ou adolescente de modo flexível, cumprindo as exigências curriculares, e sempre atento as

Reforça-se aqui, a complexidade do trabalho do pedagogo hospitalar, destacando a necessidade de formação especializada, adaptação metodológica e uma comunicação constante com a equipe de saúde para compreender o quadro clínico dos estudantes.

Ainda, a importância de protocolos de interlocução com a equipe clínica, rotinas de compartilhamento de informações (com garantia de sigilo e consentimento) e de formação continuada específica para aproximar pedagogia e saúde. Programas bem-sucedidos de classe hospitalar demonstram que convênios formais entre hospitais e redes de ensino, com definição de atribuições e fluxos, aumentam a regularidade e a qualidade do atendimento educativo (Brasil, 2024).

É importante enfatizar também as implicações práticas dessas dificuldades: a fragmentação da comunicação entre escola e hospital e a ausência de continuidade pedagógica repercutem diretamente no aproveitamento escolar, na memorização das aprendizagens e na reinserção do estudante ao sistema comum de ensino, efeitos negativos que têm sido documentados em revisões e investigações sobre pedagogia hospitalar (Ávalos; Fernandes, 2021).

Esses efeitos sobre a trajetória escolar reforçam que a pedagogia hospitalar não é apenas uma ação humanitária momentânea, mas uma política educacional necessária para garantir direitos e reduzir prejuízos de aprendizagem (Salla; Moreira, 2023). Outro fator que dificulta o avanço do atendimento educacional nos hospitais é a limitação orçamentária e a insuficiência de espaços adequados, o que restringe o alcance e a

efetividade das ações pedagógicas (Pinto, 2025; Sousa, 2017).

O enfrentamento do aspecto afetivo das crianças e adolescentes, marcado por apreensão, sofrimento e angústia, junto ao efeito que todo esse cenário provoca nos familiares, torna a atuação do pedagogo ainda mais desafiadora dentro do ambiente hospitalar. A continuidade dos estudos costuma ser prejudicada porque nem sempre há comunicação entre a instituição de ensino onde o estudante está matriculado e o hospital; fatores como ausência de transporte e escassez de profissionais dificultam essa aproximação (Sousa, 2017).

Além disso, a pressão orçamentária e a falta de espaços físicos apropriados podem ser parcialmente mitigadas quando há planejamento institucional, convênios e políticas locais que preveem financiamento e estrutura para a classe hospitalar, experiências documentadas em hospitais-universitários e redes municipais mostram ganhos de frequência e qualidade quando tais investimentos ocorrem (Brasil, 2022).

Vale acrescentar que experiências exitosas de 'classes hospitalares' e políticas locais de integração entre hospitais e redes de ensino mostram caminhos possíveis, quando há investimento, protocolos claros e formação continuada, observa-se maior regularidade das aulas e melhor articulação entre equipe pedagógica e de saúde. Essas iniciativas, descritas em relatórios institucionais e estudos de campo, servem como evidências de facilitadores que podem atenuar muitas das dificuldades aqui descritas (Brasil, 2024).

Os resultados obtidos nesse estudo indicam uma ampla convergência entre os autores quanto à função educativa e terapêutica da

pedagogia hospitalar, que atua na continuidade do processo de aprendizagem e no fortalecimento emocional de crianças e adolescentes internados. Conforme observam Mundim, Borges e Oliveira (2018), as metodologias baseadas em atividades lúdicas e narrativas de histórias possibilitam a manutenção do vínculo escolar e a ressignificação da experiência de hospitalização.

Essa perspectiva é reiterada por Souza (2017), ao afirmar que as práticas pedagógicas, quando adaptadas ao contexto clínico, favorecem a superação do trauma e preservam a escolarização. De modo semelhante, Silva, Neto e Almeida (2024) defendem que a atuação pedagógica hospitalar promove criatividade e bem-estar emocional, reforçando a importância de estratégias que humanizam o ambiente hospitalar. A convergência entre esses autores revela uma base teórica comum orientada pela aprendizagem ativa, pela ludicidade e pela personalização das intervenções, sustentada pela interdisciplinaridade e pelo direito à educação em condições de adversidade (Custódio; Silva, 2019; Luz; Berton; Monteiro, 2021).

No entanto, divergências podem ser observadas quanto à abordagem metodológica e à ênfase atribuída aos desafios estruturais e formativos. Enquanto Jesus e Rosa (2020) destacam a necessidade de reconhecimento institucional e integração entre saúde e educação como condição para a eficácia pedagógica, Sousa (2017) e Carvalho (2021) enfatizam a ausência de formação específica nos cursos de Pedagogia como obstáculo central à consolidação dessa prática.

Já Pinto (2025) argumenta que a principal limitação está na lacuna

entre a existência de políticas legais e sua efetiva operacionalização. Essas diferenças decorrem, em parte, das distintas perspectivas analíticas, ora centradas na gestão institucional, ora na qualificação docente ou nas condições estruturais do hospital. A relevância dessas divergências reside em ampliar a compreensão sobre a complexidade da pedagogia hospitalar, mostrando que o êxito dessa atuação depende de fatores múltiplos, que vão além da prática pedagógica em si, abrangendo políticas públicas, formação profissional e cultura organizacional.

Apesar da solidez das evidências apresentadas, nota-se que a argumentação poderia aprofundar a análise das relações de poder e das tensões interprofissionais descritas por Jesus e Rosa (2020), aspecto essencial para compreender a limitada valorização do pedagogo hospitalar. Ainda assim, a discussão sustenta adequadamente suas conclusões ao relacionar práticas pedagógicas humanizadoras à promoção do bem-estar e à continuidade escolar.

O posicionamento adotado revela coerência lógica e contribuição analítica ao propor que a pedagogia hospitalar seja compreendida como uma política educacional de garantia de direitos, e não apenas como uma ação de caráter assistencial ou recreativo, alinhando-se às perspectivas defendidas por Pinto (2025) e Salla e Moreira (2023).

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Reafirma-se a importância da pedagogia hospitalar como área essencial para garantir a continuidade do processo educativo de crianças e adolescentes em internação. Destaca-se que esse atendimento contribui

para o desenvolvimento escolar e o bem-estar emocional dos estudantes, tornando o período de hospitalização uma experiência menos excludente e mais construtiva. Assim, o ambiente hospitalar é reconhecido como espaço de aprendizagem e acolhimento.

Percebe-se a partir dos estudos realizados como aporte teórico para a construção deste texto que a presença do pedagogo no hospital mantém o vínculo com o aprendizado e ajuda na superação das dificuldades causadas pelo afastamento escolar. As estratégias lúdicas e personalizadas, junto à adaptação de conteúdos, foram fundamentais para assegurar a continuidade da aprendizagem. Esse processo mostra que o ensino pode se adaptar a diferentes contextos, respeitando as necessidades dos alunos.

Entende-se que a pedagogia hospitalar requer flexibilidade, sensibilidade e cooperação com profissionais da saúde, fatores essenciais para o sucesso das ações educativas e para integrar educação e cuidado. Contudo, a falta de reconhecimento institucional e de formação específica ainda limita seu avanço.

A pedagogia hospitalar é um campo com sólido fundamento ético e legal, conforme apresentado ao longo do texto (direito à educação) e com uma crescente produção científica, mas ainda marcado por desafios operacionais, lacunas empíricas e desigualdades de acesso. O avanço demanda articulação intersetorial, formação docente especializada, protocolos avaliativos e pesquisas que, além de descritivas, avaliem efeitos sobre trajetórias escolares.

## REFERÊNCIAS

ÁVALOS, I.; FERNANDES, M. B. Teachers of Hospital Pedagogy: A Systematic Review. **Paidéia**. Vol. 31, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/qScjvMRYHyWD5cKzDMFTqrc/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm?utm_source=chatgpt.com) Acesso em: 21 out. 2025

BRASIL. **Ministério da Educação. Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares**. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/comunicacao/noticias/gas/pediatria/classe-hospitalar-no-humap-ufms-ebserh-transforma-desafios-em-conquistas?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-centro-oeste/humap-ufms/comunicacao/noticias/gas/pediatria/classe-hospitalar-no-humap-ufms-ebserh-transforma-desafios-em-conquistas?utm_source=chatgpt.com) Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Há 18 anos, **Programa Pedagogia Hospitalar do HUAP garante a educação de crianças e adolescentes hospitalizados**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/ptbr/hospitaisuniversitarios/regiao-sudeste/huap-uff/comunicacao/noticias/ha-18-anos-programa-pedagogia-hospitalar-do-huap-garante-a-educacao-de-criancas-e-adolescentes-hospitalizados> Acesso em: 22 out. 2025.

CARVALHO, A. J. C. **Entre perspectivas e desafios: atuação do pedagogo/a na classe hospitalar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2021. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/627fcad4-efed-48ca-8a41-743839d13bc9/content> Acesso em: 22 out. 2025.

CUSTÓDIO, T. P.; SILVA, M. B. Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.11, n.20, 2019. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/34> Acesso em: 22 out. 2025.

**CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (CONANDA).** Resolução n. 41, de 13 de outubro de 1995. Brasília, DF, 1995. Publicada no Diário Oficial da União, 17 out. 1995, Seção 1

FERREIRA, E. S; PESSOA, A. C. R. G. Acompanhamento pedagógico hospitalar a crianças com câncer em processo de alfabetização. **Educação em Revista**, v. 39, , 2023. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edur/a/SYffsyh74V7GWs9BcSvgMg/](https://www.scielo.br/j/edur/a/SYffsyh74V7GWs9BcSvgMg/?format=html&lang=pt) ?format=html&lang=pt Acesso em: 22 out. 2025.

GOMES, B. S. Pedagogia hospitalar e ludicidade junto às crianças hospitalizadas. **Scientific Electronic Archives**, vol. 15(5), 2022. Disponível em: <https://scientificelectronicarchives.org/index.php/SEA/article/view/1541> Acesso em: 22 out. 2025.

JESUS, L. K.; ROSA, W. A. A importância do trabalho do pedagogo hospitalar junto a equipe multidisciplinar. **Revista Educação, Saúde & Meio Ambiente**. Vol. 1, Ano 4, n. 7, 2020. Disponível em: <https://www.unicerp.edu.br/revistas/educsaudemeioamb/20201/artigo1.pdf> Acesso em: 21 out. 2025.

LUZ, A. A; BERTON, T. D. L. MONTEIRO, M. P. G. “As práticas educativas e o pedagogo hospitalar.” *Ensino em Re-Vista*, v.28, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60043/31350> Acesso em: 21 out. 2025.

MUNDIM, J. S. M.; BORGES, I. C.; OLIVEIRA, G. S. Pedagogia hospitalar: um estudo teórico-prático sobre as contribuições, práticas pedagógicas e metodologias. **Cadernos da Fucamp**, v.17, n.31, p. 22 - 41/2018. Disponível em: <https://share.google/Pxc6AlRumUjOELUzB> Acesso em: 22 out. 2025.

NEVES, S. G. Relato da atuação em pedagogia hospitalar: características

e desafios. **Revista Plurais**, 2025. Disponível em: <https://share.google/0sQeRefPOhAJ88LdE> Acesso em: 21 out. 2025.

PINTO, H. L. A. **A importância da pedagogia hospitalar e sua influência no desenvolvimento educacional de crianças hospitalizadas.** Mariana, 2025. Disponível em: <https://www.monografias.ufop.br/handle/35400000/7849> Acesso em: 21 out. 2025.

SALLA, H.; MOREIRA, G. H. Panorama das políticas públicas para o atendimento

pedagógico domiciliar no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/sng9wwDbjqS5YBQzflYvyZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 out. 2025.

SANTOS, J. S. O papel da pedagogia no âmbito hospitalar e suas contribuições. **Jornal de Saúde**, 2023. Disponível em: <https://share.google/mdb27AZclB180Zpy0> Acesso em: 21 out. 2025.

SILVA, L. R.; NETO, M. B. S.; ALMEIDA, D. M. A pedagogia hospitalar como promotora da inclusão: um análise da atuação do educador. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 19, N. 48, Educere, 2024. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/31258/23805> Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, M. L. D. M.; BEZERRA, L. C.; TIMÓTEO, E. I.; LIMA, C. K. T.; CABRAL, S. A. A. O. A Importância da Prática da Pedagogia Hospitalar para a Continuidade do Processo Educacional de Crianças Hospitalizadas. **Id on Line Rev. Psic.** V.18, N. 73, p. 312-336, 2024. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/4081> Acesso em: 21 out. 2025.

SILVEIRA, D. C. PAULA, J. A. **Pedagogia Hospitalar.** Monografia apresentada à Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, 2016. Disponível em: <https://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf> Acesso

em: 22 out. 2025.

**SOUSA, A. C. S. A prática pedagógica no ambiente hospitalar: um estudo de caso no HULW.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2559?&locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2559?&locale=pt_BR)  
Acesso em: 21 out. 2025.

**SOUSA, B. R. X. Arelação da pedagogia hospitalar e o SUS: a busca por uma trajetória integradora no estado de São Paulo.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/11aa8444-225c-4322-b507-cf640d7edc9d/full>. Acesso em: 22 out. 2025.

## **CAPÍTULO 03**

### **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gersica Mendes Ferreira

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gersica Mendes Ferreira<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho teve como tema a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, considerando a importância da construção de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento integral e assegurem o direito à aprendizagem de todas as crianças. O estudo teve como objetivo analisar a

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UnifAVENI).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

importância da inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, destacando como objetivos específicos uma reflexão sobre as características do transtorno, os principais desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional. Para o alcance desses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo e descritivo, fundamentada na análise de livros, artigos científicos, dissertações e demais publicações acadêmicas relacionadas à educação inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista. Como resultado, verificou-se que a inclusão escolar depende da adoção de práticas pedagógicas planejadas, da realização de adaptações curriculares, da utilização de recursos tecnológicos e tecnologias assistivas, bem como da construção de ambientes escolares acolhedores e colaborativos que respeitem as necessidades individuais de cada criança. Também, foi constatado que a formação continuada dos professores; o trabalho conjunto entre escola, família e profissionais especializados e a utilização de metodologias diversificadas contribuem significativamente para o fortalecimento do processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Concluiu-se que a inclusão escolar se constitui em um processo contínuo que exige planejamento, compromisso institucional, valorização da diversidade e investimentos na formação docente, possibilitando que as crianças com Transtorno do Espectro Autista desenvolvam suas potencialidades e participem de forma ativa da vida escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, uma vez que exige das instituições escolares práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades individuais das crianças, garantindo-lhes acesso, permanência, participação e aprendizagem em ambientes inclusivos. Nesse contexto, a Educação Infantil representa uma etapa fundamental da Educação Básica (Brasil, 1996) para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comunicativo das crianças, favorecendo a construção das primeiras experiências escolares e das relações interpessoais. De acordo com Yaegashi et al. (2022), a efetivação da inclusão desde os primeiros anos escolares contribui significativamente para o desenvolvimento integral da criança com TEA, especialmente quando acompanhada pelo Atendimento Educacional Especializado, regulamentado e atualizado pelo Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025, e por práticas pedagógicas planejadas.

A inclusão escolar vai além do simples acesso da criança com TEA à escola regular, envolvendo a construção de ambientes acolhedores, acessíveis e capazes de promover a participação ativa de todas as crianças. Para que esse processo aconteça de forma efetiva, torna-se indispensável que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas diversificadas, respeitando as características individuais de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento das potencialidades de cada criança. Nesse sentido, Lô

Almeida, Oliveira e Cruz (2023) destacam que a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas fortalece o processo de aprendizagem, contribuindo para reduzir barreiras educacionais e favorecendo a participação das crianças com TEA nas experiências educativas.

Apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à educação inclusiva, conforme os recentes decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 que atualizam e reforçam políticas anteriores da Educação Especial na perspectiva da Inclusão, ainda são observadas dificuldades relacionadas à formação docente, à adaptação curricular, ao uso de recursos pedagógicos adequados e à implementação de práticas inclusivas que contemplem as especificidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista. Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: como as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil podem favorecer a inclusão e promover o desenvolvimento integral das crianças com Transtorno do Espectro Autista? Segundo Lemes (2024), a utilização de estratégias inclusivas planejadas, associadas às adaptações curriculares e aos recursos de tecnologia assistiva, amplia as oportunidades de aprendizagem e fortalece a participação das crianças nas atividades escolares.

A escolha deste tema justifica-se pela relevância social, educacional e científica da inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil, considerando que a escola desempenha papel fundamental na construção de uma educação democrática, equitativa e voltada para o respeito às diferenças. Além disso, compreender os desafios enfrentados pelos professores e identificar estratégias que favoreçam a inclusão

contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e para a promoção de uma educação de qualidade para todas as crianças. Conforme Bagatolli, Cancan e Malacarne (2025), a interação social constitui um dos elementos importantes para o desenvolvimento das crianças com TEA, sendo a escola um espaço privilegiado para estimular relações, autonomia e participação.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a importância da inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, destacando as características do transtorno, os principais desafios enfrentados pelos professores e as estratégias pedagógicas utilizadas para promover o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional. Dessa forma, busca-se compreender como as práticas inclusivas podem contribuir para a garantia do direito à aprendizagem e para o desenvolvimento integral das crianças com TEA. Para Lima e Silva (2026), práticas pedagógicas planejadas e fundamentadas nas necessidades educacionais das crianças com TEA favorecem o desenvolvimento da comunicação, da interação social e das habilidades cognitivas, fortalecendo o processo de inclusão escolar.

Os objetivos específicos são promover a reflexão e a compreensão das características do Transtorno do Espectro Autista e sua relação com o processo de aprendizagem na Educação Infantil; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na promoção da inclusão escolar; e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional das crianças com TEA.

Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e publicações acadêmicas que abordam a inclusão escolar, o Transtorno do Espectro Autista, as práticas pedagógicas inclusivas e as estratégias de aprendizagem na Educação Infantil. A fundamentação teórica foi construída a partir da contribuição de pesquisadores que discutem a inclusão educacional e o desenvolvimento infantil, permitindo compreender os avanços, desafios e possibilidades relacionados ao processo de escolarização das crianças com TEA. Segundo Moura (2024), a pesquisa bibliográfica possibilita identificar diferentes perspectivas e práticas relacionadas à inclusão escolar, contribuindo para ampliar a compreensão acerca das estratégias pedagógicas destinadas às crianças com TEA.

Por fim, este trabalho está estruturado em capítulos que contemplam a fundamentação teórica sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, a discussão das principais estratégias pedagógicas inclusivas, o papel da interação social, das adaptações curriculares e das tecnologias assistivas no processo de aprendizagem, além das considerações finais, nas quais são apresentados os resultados da pesquisa e reflexões acerca da importância da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Conforme Souza e Silva (2025) e Ratuchne et al. (2024), o uso de recursos tecnológicos e tecnologias assistivas representa importante instrumento para ampliar as possibilidades de aprendizagem, comunicação e participação das crianças com TEA no ambiente escolar.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Características do Transtorno do Espectro Autista e sua relação com o processo de aprendizagem na Educação Infantil**

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por diferenças na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos, manifestando-se de formas e intensidades distintas em cada indivíduo (Ferreira; Canal; Silva, 2025). Essas características tornam o processo de aprendizagem bastante singular, exigindo que a escola reconheça as especificidades de cada criança para oferecer condições adequadas ao seu desenvolvimento. Segundo Lô Almeida, Oliveira e Cruz (2023), compreender as particularidades do TEA constitui o primeiro passo para que o professor desenvolva práticas pedagógicas realmente inclusivas e capazes de favorecer a participação das crianças nas experiências escolares.

Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 1996), na qual ocorre intenso desenvolvimento cognitivo, emocional, motor e social, é fundamental que as crianças com TEA tenham acesso a experiências educativas que promovam sua participação ativa. As atividades pedagógicas precisam estimular a comunicação, a interação com os colegas e a exploração do ambiente, respeitando o processo de aprendizagem de cada criança. Conforme Yaegashi et al. (2022), a inclusão desde os primeiros anos escolares favorece o desenvolvimento global da criança, especialmente quando existe planejamento pedagógico e apoio especializado.

Entre as principais características apresentadas por crianças com TEA estão as dificuldades na comunicação verbal e não verbal, na compreensão de regras sociais e no estabelecimento de vínculos interpessoais (Ferreira; Canal; Silva, 2025). Entretanto, essas dificuldades não impedem o desenvolvimento da aprendizagem quando o ambiente escolar oferece oportunidades de participação, de acolhimento e de estímulos adequados. Santos e Sardinha (2024) ressaltam que estratégias voltadas ao desenvolvimento do comportamento verbal contribuem significativamente para ampliar a comunicação, favorecendo tanto a aprendizagem quanto as relações sociais.

Outro aspecto importante refere-se à interação social, considerada um dos elementos centrais para o desenvolvimento infantil. Muitas crianças com TEA apresentam dificuldades para iniciar ou manter interações sociais espontâneas, tornando necessária a mediação do professor durante as atividades coletivas. Bagatolli, Cancan e Malacarne (2025) afirmam que a interação social no ambiente escolar desempenha papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças com TEA, fortalecendo sua autonomia e participação.

O processo de aprendizagem das crianças com TEA também está relacionado à utilização de metodologias diversificadas, capazes de despertar o interesse e facilitar a compreensão dos conteúdos e das experiências propostas. Recursos visuais, atividades concretas, jogos educativos e experiências lúdicas favorecem a assimilação das informações e tornam o aprendizado mais significativo. Dutra (2023)

destaca que estratégias pedagógicas planejadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas ampliam as possibilidades de comunicação e contribuem para uma aprendizagem mais eficiente e participativa.

As atividades lúdicas ocupam lugar de destaque na Educação Infantil, pois estimulam a criatividade, a imaginação, a socialização e a construção do conhecimento. Para as crianças com TEA, o brincar representa importante instrumento para desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas, além de favorecer a interação com outras crianças. Lima e Silva (2026) evidenciam que práticas pedagógicas fundamentadas em atividades lúdicas possibilitam maior envolvimento das crianças com TEA nas experiências escolares, promovendo avanços no desenvolvimento integral.

Dessa forma, observa-se que compreender as características do Transtorno do Espectro Autista é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil. O reconhecimento das necessidades individuais, aliado ao uso de estratégias diversificadas, adaptações curriculares, tecnologias assistivas, metodologias lúdicas e estímulo à interação social, possibilita que as crianças com TEA desenvolvam suas potencialidades e participem de forma ativa do ambiente escolar. Conforme Souza e Silva (2025), uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que organiza seus recursos pedagógicos e humanos para garantir igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças e promovendo o desenvolvimento integral de todas as crianças.

### **2.1.2 Os principais desafios enfrentados pelos professores na promoção da inclusão escolar**

No cotidiano da Educação Infantil, o atendimento às crianças com TEA requer dos professores conhecimentos específicos, planejamento pedagógico e constante aperfeiçoamento profissional. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso das crianças ao ensino regular, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada criança. Segundo Lô Almeida, Oliveira e Cruz (2023), um dos maiores desafios consiste em transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo, no qual todas as crianças possam participar das atividades em igualdade de oportunidades.

Entre os principais desafios encontrados pelos professores destaca-se a ampliação da formação inicial e continuada voltada para a educação inclusiva. Muitos profissionais relatam insegurança diante das características do TEA, especialmente no que se refere às estratégias de aprendizagem, à adaptação curricular e à mediação das relações sociais. Moura (2024) afirma que a formação docente é indispensável para que o professor desenvolva competências capazes de favorecer a aprendizagem e a participação das crianças com autismo no ambiente escolar.

Outro desafio significativo está relacionado à elaboração de práticas pedagógicas diversificadas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Cada criança com TEA apresenta características próprias, exigindo planejamento individualizado e flexibilidade na condução das atividades. Dutra (2023) ressalta que a utilização de

estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas favorece a comunicação e amplia as possibilidades de aprendizagem, contribuindo para a inclusão efetiva.

As dificuldades na comunicação e na interação social também representam obstáculos importantes para o trabalho docente. Muitas crianças com TEA necessitam de maior mediação durante as atividades coletivas, exigindo do professor sensibilidade para promover a participação e incentivar a convivência entre as crianças. Bagatolli, Cancan e Malacarne (2025) destacam que a interação social constitui elemento essencial para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais das crianças com autismo, tornando indispensável a criação de ambientes acolhedores e colaborativos.

A adaptação curricular configura outro desafio enfrentado pelos professores na promoção da inclusão escolar. Adequar conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliação demanda tempo, planejamento e apoio institucional. Conforme Lemes (2024), as adaptações curriculares devem considerar as potencialidades e necessidades de cada criança, assegurando que todas tenham acesso ao currículo e possam desenvolver suas capacidades de maneira significativa.

Além das adaptações curriculares, a utilização de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos inovadores contribui para tornar o processo de aprendizagem mais acessível. Entretanto, muitas instituições ainda apresentam limitações quanto à disponibilidade desses recursos ou quanto à formação dos professores para utilizá-los adequadamente. Ratuchne et al. (2024) destacam que as tecnologias assistivas favorecem a

comunicação, a autonomia e a aprendizagem das crianças com TEA, desde que sejam utilizadas de forma planejada e integrada às práticas pedagógicas.

A parceria entre escola, família e profissionais especializados também representa um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão escolar. O compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança possibilita a definição de estratégias mais eficazes e fortalece o trabalho realizado pelo professor. Yaegashi et al. (2022) afirmam que a atuação conjunta entre docentes, equipe multiprofissional e familiares favorece a construção de práticas inclusivas capazes de atender às necessidades específicas das crianças com TEA.

Outro desafio refere-se ao gerenciamento da sala de aula, considerando a diversidade de perfis presentes no contexto escolar. O professor precisa organizar experiências que contemplem toda a turma, ao mesmo tempo em que oferece suporte individualizado às crianças que necessitam de maior acompanhamento. Lima e Silva (2026) ressaltam que o planejamento pedagógico inclusivo deve promover a participação de todas as crianças, valorizando suas diferenças e estimulando o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais.

A promoção da inclusão também depende da construção de uma cultura escolar baseada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade. Para isso, toda a comunidade escolar deve estar comprometida com ações que combatam preconceitos e fortaleçam relações de convivência harmoniosas. Pacheco, Vale e Pinto (2025) destacam que estratégias voltadas à socialização favorecem o desenvolvimento das

habilidades sociais das crianças com TEA e contribuem para uma inclusão mais efetiva no ensino regular.

Diante desses desafios, torna-se evidente que a promoção da inclusão escolar não depende exclusivamente do esforço individual do professor, mas do compromisso coletivo da escola, das famílias e das políticas educacionais em oferecer condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Recursos para formação continuada, recursos didáticos, tecnologias assistivas, equipes multiprofissionais e práticas colaborativas fortalecem a atuação docente e ampliam as possibilidades de aprendizagem das crianças com TEA. Conforme Souza e Silva (2025), a construção de uma escola inclusiva requer planejamento, acessibilidade, valorização das diferenças e compromisso permanente com uma educação que assegure a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todas as crianças.

### **2.1.3 Estratégias pedagógicas utilizadas para favorecer o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional das crianças com Transtorno Espectro Autista**

No contexto da Educação Infantil, a construção de práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA deve considerar as particularidades do desenvolvimento infantil e valorizar as potencialidades de cada criança. O planejamento das experiências educativas precisa contemplar as necessidades individuais, proporcionando momentos que favoreçam a construção do conhecimento por meio da interação, da exploração e do brincar. De acordo com Lima e Silva (2026), práticas pedagógicas organizadas de forma intencional contribuem

significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo e emocional das crianças com TEA.

O desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA pode ser estimulado por meio de atividades lúdicas, jogos educativos, materiais concretos e experiências que despertem a curiosidade e favoreçam a resolução de problemas. Essas estratégias permitem que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, respeitando seu ritmo de aprendizagem. Conforme Lemes (2024), a utilização de metodologias adaptadas amplia as oportunidades de aprendizagem e possibilita avanços significativos no desenvolvimento das habilidades cognitivas durante a Educação Infantil.

As estratégias voltadas para o desenvolvimento da comunicação são fundamentais para ampliar as possibilidades de interação das crianças com TEA. O uso de recursos visuais, figuras, cartões de comunicação, histórias ilustradas, músicas e atividades que estimulem a linguagem favorece a expressão de sentimentos, desejos e necessidades. Santos e Sardinha (2024) destacam que o ensino do comportamento verbal, aliado à utilização de diferentes formas de comunicação, contribui para melhorar o desenvolvimento da linguagem e fortalecer a participação da criança nas atividades escolares. A promoção da interação social constitui outro aspecto essencial das práticas pedagógicas inclusivas. As atividades em grupo, brincadeiras cooperativas, rodas de conversa e projetos coletivos favorecem o desenvolvimento das habilidades sociais, incentivando a convivência entre as crianças e o respeito às diferenças. Segundo Bagatolli, Cancan e Malacarne (2025), a interação social é um dos principais fatores

relacionados ao desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças com TEA, fortalecendo sua autonomia e participação no ambiente escolar.

O desenvolvimento emocional também deve ser contemplado nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. A criação de um ambiente acolhedor, seguro e afetivo contribui para que a criança desenvolva confiança, autoestima e segurança emocional, favorecendo sua participação nas atividades escolares. Mafra et al. (2025) ressaltam que estratégias voltadas ao fortalecimento da comunicação e da socialização exercem influência positiva no desenvolvimento emocional das crianças com TEA, contribuindo para seu desenvolvimento integral.

Entre as metodologias inovadoras que vêm sendo incorporadas à educação inclusiva destaca-se a Metodologia Maker, que estimula a criatividade, a experimentação e a aprendizagem por meio da construção de projetos. Essa abordagem permite que a criança participe ativamente das atividades, desenvolvendo autonomia, raciocínio lógico e habilidades para resolver problemas. Faria et al. (2025) afirmam que a Metodologia Maker promove maior envolvimento das crianças com TEA, favorecendo tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as competências sociais durante o processo educativo.

Os recursos tecnológicos e as tecnologias assistivas também desempenham importante papel na promoção da aprendizagem das crianças com TEA. Softwares educativos, aplicativos, jogos digitais e recursos interativos ampliam as possibilidades de comunicação, atenção, organização e participação nas atividades propostas pelo professor. Lima,

David e Mendes (2023) demonstram que o uso do Scratch favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e motivador.

O uso de recursos tecnológicos e metodologias inovadoras vem ampliando as possibilidades de aprendizagem para crianças com TEA. Ferramentas digitais, jogos educativos e tecnologias assistivas tornam as atividades mais acessíveis, favorecendo o desenvolvimento da atenção, da comunicação e da autonomia. Lima, David e Mendes (2023) demonstram que a utilização da Plataforma Scratch<sup>5</sup> contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e estimulante para crianças autistas.

As adaptações curriculares representam outro elemento indispensável para garantir a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil. Essas adaptações não significam redução das possibilidades de aprendizagem, mas sim a reorganização das estratégias de aprendizagem, dos recursos pedagógicos e das formas de acompanhamento e avaliação, respeitando as necessidades específicas de cada criança. Lemes (2024) destaca que adaptações curriculares associadas ao uso de tecnologias assistivas possibilitam maior participação das crianças nas atividades escolares, promovendo uma aprendizagem pautada na equidade.

Outro fator que influencia diretamente o processo educativo é a parceria entre escola, família e profissionais especializados. A troca constante de informações permite compreender melhor as necessidades da

---

<sup>5</sup> É uma plataforma de jogos com base no conceito de Aprendizagem Criativa, usada em muitas redes públicas do Brasil. Disponível em: <https://scratchbrasil.org.br/sobre/> Acesso em: 2 set. 2026.

criança, estabelecer objetivos comuns e fortalecer as ações pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar. Moura (2024) ressalta que o trabalho colaborativo entre professores, familiares e equipe multidisciplinar favorece o desenvolvimento das competências sociais, comunicativas e cognitivas das crianças com TEA, tornando o processo de inclusão mais efetivo.

As adaptações curriculares e metodológicas, podem permitir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados por diferentes caminhos. Essas adaptações incluem a flexibilização das atividades, a organização do tempo, a diversificação dos recursos didáticos e a utilização de formas de avaliação compatíveis com as necessidades da criança. Souza e Silva (2025) ressaltam que a adoção de recursos adaptados e tecnologias assistivas fortalece a inclusão escolar e amplia as oportunidades de aprendizagem das crianças com TEA.

O trabalho colaborativo entre professores, famílias e equipe multidisciplinar representa um elemento indispensável para o sucesso das estratégias pedagógicas inclusivas. O compartilhamento de informações sobre o desenvolvimento da criança possibilita a elaboração de intervenções mais eficazes e favorece a continuidade das ações educativas dentro e fora da escola. Yaegashi et al. (2022) destacam que a integração entre Atendimento Educacional Especializado, professores e familiares fortalece o processo de inclusão e potencializa o desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, verifica-se que as estratégias pedagógicas destinadas às crianças com TEA devem contemplar diferentes dimensões do

desenvolvimento infantil, promovendo oportunidades para a aprendizagem, a comunicação, a socialização e o fortalecimento das competências emocionais. A utilização de metodologias ativas, recursos tecnológicos, adaptações curriculares, atividades lúdicas e práticas colaborativas contribui para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Conforme Lô Almeida, Oliveira e Cruz (2023), a diversidade de estratégias pedagógicas, aliada ao planejamento e à formação docente, constitui um dos principais fatores para garantir a participação efetiva das crianças com TEA e favorecer seu desenvolvimento integral na Educação Infantil.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DAS POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA E AS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

A inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil constitui um direito educacional e social que deve estar fundamentado na valorização da diversidade, na igualdade de oportunidades e na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento integral. A escola, enquanto espaço de aprendizagem, socialização e convivência, precisa organizar práticas que possibilitem a participação efetiva de todas as crianças, respeitando suas particularidades, potencialidades e diferentes formas de aprender e se comunicar. Nessa perspectiva, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelece direitos relacionados à educação, enquanto a Lei nº 13.146/2015 reforça o direito à educação inclusiva em

todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2012; Brasil, 2015). A inclusão, portanto, não deve ser compreendida somente como a presença da criança no ambiente escolar, mas como a garantia de participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento.

No âmbito das políticas educacionais recentes, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelecendo princípios e diretrizes voltados à garantia do direito à educação em um sistema educacional inclusivo. A normativa contempla crianças com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e com altas habilidades ou superdotação, reafirmando a necessidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Essa perspectiva amplia a responsabilidade da instituição escolar, que deve desenvolver ações pedagógicas capazes de atender à diversidade presente em suas salas de aula. No caso das crianças com TEA, torna-se fundamental que os profissionais conheçam suas características e organizem intervenções pedagógicas que favoreçam a comunicação, a interação, a autonomia e o desenvolvimento de diferentes habilidades. Conforme Lemes (2024), a adoção de estratégias de inclusão na Educação Infantil contribui para proporcionar experiências educativas mais acessíveis e adequadas às necessidades específicas das crianças com TEA.

O Decreto nº 12.773/2025 promoveu alterações no Decreto nº 12.686/2025, reforçando aspectos relacionados à inclusão das crianças público da Educação Especial em classes e escolas comuns e à oferta dos apoios necessários para sua participação, permanência e aprendizagem.

Essa perspectiva evidencia que o processo inclusivo deve ocorrer desde os primeiros anos da escolarização, período em que são construídas importantes bases para o desenvolvimento cognitivo, social, comunicativo, emocional e motor. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado e os demais recursos de apoio devem atuar de maneira articulada com o ensino regular, contribuindo para eliminar barreiras que possam dificultar a participação da criança. Yaegashi et al. (2022) destacam a relevância do Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil, especialmente na construção de condições que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento das crianças com TEA. Assim, a legislação e as pesquisas acadêmicas convergem para a compreensão de que a inclusão demanda planejamento, acompanhamento e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também constitui importante referência para a construção de práticas inclusivas na Educação Infantil. O documento estabelece que as interações e as brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas e assegura às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). Esses direitos devem ser garantidos a todas as crianças, inclusive àquelas com TEA, mediante a organização de experiências que respeitem seus diferentes ritmos, formas de comunicação e possibilidades de participação. A interação social apresenta papel relevante nesse processo, uma vez que as experiências compartilhadas com professores e colegas podem favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e a

ampliação das possibilidades de aprendizagem. Bagatolli, Cancan e Malacarne (2025) ressaltam a importância da interação social para o desenvolvimento das crianças com TEA no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de práticas que estimulem a convivência e a participação.

A organização curricular da Educação Infantil proposta pela BNCC ocorre por meio dos campos de experiências “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (Brasil, 2018, p. 25). Esses campos possibilitam o planejamento de experiências diversificadas, podendo ser organizados de maneira flexível para atender às necessidades individuais das crianças com TEA. Nesse contexto, estratégias pedagógicas relacionadas à comunicação, à socialização, ao movimento, à expressão e à exploração de diferentes materiais podem contribuir para o desenvolvimento integral. Dutra (2023) destaca a importância de estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de crianças com TEA, enquanto Santos e Sardinha (2024) evidenciam a relevância de intervenções direcionadas ao desenvolvimento da comunicação. Dessa maneira, o planejamento docente deve considerar diferentes formas de expressão e comunicação, utilizando recursos visuais, materiais concretos, atividades lúdicas e estratégias individualizadas sempre que necessário.

As práticas pedagógicas inclusivas também precisam favorecer a comunicação e a socialização, aspectos essenciais para a participação da

criança com TEA na rotina escolar. A construção de atividades em pequenos grupos, brincadeiras compartilhadas, rodas de conversa, experiências com música, movimento, histórias e exploração de materiais pode proporcionar oportunidades para interação e expressão. Mafra et al. (2025) ressaltam a importância de estratégias pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da comunicação e da socialização de crianças com TEA. Da mesma forma, Pacheco, Vale e Pinto (2025) enfatizam a relevância das estratégias de socialização de crianças com TEA no ensino regular. Essas contribuições reforçam que o trabalho pedagógico deve criar situações nas quais a criança possa interagir com seus pares e adultos, ampliando progressivamente sua autonomia e suas possibilidades de participação nas experiências coletivas.

Nesse sentido, metodologias diversificadas podem contribuir para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e acessível. A utilização de atividades práticas, experiências sensoriais, jogos, brincadeiras, recursos digitais e propostas que estimulem a criatividade pode favorecer o envolvimento da criança nas situações de aprendizagem. Faria et al. (2025), ao discutirem a Metodologia Maker no processo de aprendizagem de crianças com TEA, evidenciam possibilidades de utilização de práticas que valorizam a experimentação, a criação e a participação ativa. Essas propostas podem ser articuladas aos princípios da BNCC (Brasil, 2018), especialmente quando possibilitam que a criança explore materiais, manifeste suas ideias, estabeleça relações e desenvolva diferentes formas de expressão. Dessa maneira, a prática inclusiva não significa oferecer atividades completamente distintas das realizadas pelas

demais crianças, mas promover as adaptações necessárias para garantir que todas tenham condições de participar e aprender.

A formação dos professores também constitui elemento indispensável para a consolidação de uma Educação Infantil inclusiva. O conhecimento sobre o TEA, aliado à compreensão das características individuais de cada criança, permite que o professor desenvolva estratégias mais adequadas e evite práticas baseadas em generalizações. Lô Almeida, Oliveira e Cruz (2023) destacam a importância das estratégias pedagógicas para assegurar a inclusão de crianças com TEA, demonstrando a necessidade de práticas planejadas e fundamentadas. Da mesma forma, Moura (2024) enfatiza que a inclusão escolar de crianças com TEA exige estratégias que considerem suas necessidades e possibilidades de desenvolvimento. Portanto, a formação continuada deve possibilitar aos docentes a ampliação de conhecimentos sobre educação inclusiva, acessibilidade, comunicação, tecnologias assistivas e metodologias pedagógicas, fortalecendo sua capacidade de responder à diversidade presente no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil deve ser compreendida como um processo coletivo e contínuo, que envolve escola, professores, família, profissionais especializados e comunidade escolar. As orientações estabelecidas pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente modificadas pelo Decreto nº 12.773/2025, em articulação com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), reforçam a necessidade de assegurar condições para o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem. A construção de ambientes acolhedores,

acessíveis e livres de práticas discriminatórias depende de ações planejadas e da valorização das diferenças como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, as práticas inclusivas devem considerar as necessidades individuais, promover a interação social, utilizar recursos acessíveis e garantir diferentes possibilidades de expressão e aprendizagem (Brasil, 2018; Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Portanto, a efetivação da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil ultrapassa o cumprimento das determinações legais e requer mudanças nas concepções e nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. A legislação brasileira, a BNCC (Brasil, 2018) e as produções acadêmicas analisadas indicam a importância de uma educação que reconheça a singularidade de cada criança e ofereça condições para que ela participe ativamente das experiências escolares.

Estratégias de interação, comunicação, socialização, adaptações curriculares, tecnologias assistivas e metodologias diversificadas podem contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, conforme apontam Lima e Silva (2026), a utilização de estratégias e práticas pedagógicas adequadas na Educação Infantil pode favorecer a participação das crianças com autismo e fortalecer o caráter inclusivo da escola. Dessa forma, a inclusão passa a representar não apenas a inserção da criança no espaço escolar, mas a construção de condições concretas para que ela aprenda, interaja, desenvolva suas potencialidades e se reconheça como parte integrante da comunidade escolar.

## 4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender a importância da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, evidenciando que esse processo vai muito além da matrícula da criança na escola regular. A inclusão exige o compromisso da instituição de ensino, dos professores, das famílias e dos demais profissionais da educação na construção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, valorizem as potencialidades individuais e assegurem condições adequadas para o desenvolvimento integral de cada criança.

Ao longo do estudo, verificou-se que as características do Transtorno do Espectro Autista influenciam diretamente o processo de aprendizagem, tornando indispensável o planejamento de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades específicas de cada criança. A adoção de metodologias diversificadas, recursos didáticos adaptados, tecnologias assistivas e atividades lúdicas contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, comunicativas e emocionais, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e participativa.

A pesquisa também permitiu identificar que um dos principais desafios enfrentados pelos professores está relacionado à necessidade de formação continuada e ao desenvolvimento de competências que possibilitem a implementação de práticas inclusivas. Além disso, fatores como a adaptação curricular, a disponibilidade de recursos pedagógicos, o apoio da equipe escolar e a participação da família influenciam diretamente a qualidade da inclusão e o sucesso do processo educativo.

Os objetivos propostos para este trabalho foram alcançados, uma vez que foi possível compreender as características do TEA, analisar os desafios enfrentados pelos professores e identificar estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil. A pesquisa demonstrou que a inclusão escolar depende de um planejamento cuidadoso, da valorização das diferenças e da construção de um ambiente acolhedor, capaz de promover a participação ativa de todos os estudantes.

Durante o desenvolvimento deste estudo, observou-se que a Educação Infantil desempenha papel fundamental na formação das crianças com TEA, pois é nesse período que se consolidam importantes habilidades relacionadas à comunicação, à interação social, à autonomia e ao desenvolvimento emocional. Assim, investir em práticas inclusivas desde os primeiros anos escolares representa uma oportunidade de promover uma educação mais democrática, equitativa e comprometida com a garantia do direito à aprendizagem.

Como limitação desta pesquisa, destaca-se o fato de ter sido desenvolvida exclusivamente por meio de revisão bibliográfica, não contemplando a realização de pesquisas de campo, entrevistas ou observações em instituições de Educação Infantil. Dessa forma, os resultados apresentados refletem as contribuições encontradas na literatura científica analisada, podendo ser ampliados por estudos que investiguem a realidade das escolas e a prática cotidiana dos professores.

Diante disso, sugere-se que futuras pesquisas realizem estudos de campo envolvendo professores, gestores escolares, famílias e profissionais

do Atendimento Educacional Especializado, permitindo compreender os desafios e as possibilidades da inclusão a partir da realidade vivenciada nas instituições de ensino. Também são relevantes investigações sobre o uso de tecnologias assistivas, metodologias inovadoras e programas de formação docente voltados à educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil representa um compromisso permanente com a construção de uma escola que reconheça a diversidade como um valor e promova oportunidades de aprendizagem para todos. O fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, aliado ao investimento na formação dos profissionais da educação e ao trabalho colaborativo entre escola e família, constitui um caminho essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de favorecer o desenvolvimento integral, a participação e a cidadania das crianças com TEA.

## REFERÊNCIAS

BAGATOLLI, D. E.; CANCAN, Q. G.; MALACARNE, V. **A interação social como fator fundamental para o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar.** Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1664>. Acesso em: 29 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm). Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF, 2025. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm). Acesso em: 11 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília, DF, 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 11 ago. 2026.

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, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11 ago. 2026.

DUTRA, D. R. **Estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas de estudantes com TEA**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Repositório, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/928>. Acesso em: 29 maio 2026.

FARIA, L. A. et al. **Metodologia Maker: contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA**. Perspectivas em

Diálogo, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v12i32.23706>. Acesso em: 29 maio 2026.

FERREIRA, Marilaine; CANAL, Sandra; SILVA, Karla Fernanda Wunder da. Desafios e perspectivas na inclusão do estudante com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino fundamental. **Ensino & Pesquisa**, v. 23, n. 3, 2025. DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2025.23.3.10260>. Acesso em: 03 Set. 2026.

LEMES, Rosinalva de Souza. **Adaptações curriculares e tecnologias assistivas para crianças com TEA na Educação Infantil**. Revista Primeira Evolução, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/537>. Acesso em: 29 maio 2026.

LEMES, Rosinalva de Souza. **Estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**. Revista Primeira Evolução, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/537>. Acesso em: 29 maio 2026.

LÔ ALMEIDA, Q. S.; OLIVEIRA, V. S.; CRUZ, L. M. **Transtorno do Espectro Autista e as estratégias pedagógicas para assegurar a inclusão: um estudo das produções científicas**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v5i12.13969>. Acesso em: 29 maio 2026.

LIMA, Maria do Socorro Primo; SILVA, Rozineide Iraci Pereira da. **Crianças com autismo na educação infantil: estratégias e práticas pedagógicas**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/26545>. Acesso em: 29 maio 2026.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. **O uso do Scratch no desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais de estudantes autistas: uma revisão sistemática**. Educação em Foco, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36704/eef.v27i52.8022>. Acesso em: 29 maio 2026.

MAFRA, Mackson Azevedo et al. **Autismo e educação: estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da comunicação e da socialização.** Revista Ilustração, 2025. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/519>. Acesso em: 29 maio 2026.

MATA, Simone Alves da et al. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA no ensino fundamental.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25467>. Acesso em: 29 maio 2026.

MOURA, Beatriz Coelho Pires de. **Estratégias de inclusão escolar de crianças com TEA.** Repositório Institucional Unifip, 2024. Disponível em: <https://editora.unifip.edu.br/repositoriounifip/article/view/1369>. Acesso em: 29 maio 2026.

PACHECO, A. A. M.; VALE, V. A.; PINTO, F. C. **Estratégias de socialização de crianças com TEA no ensino regular: uma revisão de literatura.** Revista ISCIWEB, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16729187>. Acesso em: 29 maio 2026.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira et al. **Estudo de revisão sobre a tecnologia assistiva no ensino de crianças com TEA.** Ensino & Pesquisa, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/9107>. Acesso em: 29 maio 2026.

SANTOS, S. M.; SARDINHA, A. P. A. **Ensino do comportamento verbal para crianças com TEA: estratégias para desenvolvimento da comunicação.** Revista Comunicação Universitária, 2024. DOI: <https://doi.org/10.69675/RCU.2763-7646.9517>. Acesso em: 29 maio 2026.

SOUZA, Livia Barbosa Pacheco; SILVA, Taynan Alécio da. **Escola inclusiva para alunos com TEA: recursos, adaptação e tecnologias assistivas.** APRENDER – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, 2025. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/17163>. Acesso em: 29 maio 2026.

WESTERN, Dariane Bagatolli et al. **Práticas pedagógicas e desenvolvimento social de estudantes com TEA**. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1664>. Acesso em: 29 maio 2026.

YAÉGASHI, S. F. R. et al. **O atendimento educacional especializado no contexto da educação infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com TEA**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2022.69643>. Acesso em: 29 maio 2026.

## **CAPÍTULO 04**

### **ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Maria Célia Silva Chaves

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# ESTIMULAÇÃO COGNITIVA E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Célia Silva Chaves<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho aborda a estimulação cognitiva no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os desafios da educação inclusiva e a necessidade de

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UnifAVENI).

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo - SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e acadêmicas. O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da estimulação cognitiva para a alfabetização e letramento de alunos com TEA, identificando estratégias pedagógicas e recursos que possam favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, desenvolvida a partir da análise de produções científicas selecionadas em bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. O corpus analisado reúne artigos científicos, dissertações, trabalhos acadêmicos, livro e capítulo de livro. Os resultados evidenciam que a estimulação de funções como atenção, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva pode contribuir para o processo de alfabetização e letramento, especialmente quando articulada a práticas lúdicas, sensoriais, psicomotoras e ao uso planejado de tecnologias digitais. Os estudos analisados também destacam a importância da mediação docente, da adaptação das práticas pedagógicas e da valorização das singularidades de cada estudante. Conclui-se que a estimulação cognitiva constitui importante recurso para fortalecer práticas alfabetizadoras inclusivas, favorecendo não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também a autonomia, a participação e o desenvolvimento global dos alunos com TEA.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Educação inclusiva. alfabetização e letramento. Práticas pedagógicas.

# 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem-se em um marco fundamental no processo de desenvolvimento humano, pois possibilita ao indivíduo o acesso ao conhecimento, a construção da autonomia e a participação social. No caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse processo apresenta especificidades, demandando estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem suas necessidades. Estudos apontam que a aprendizagem do aluno autista está diretamente relacionada ao modo como os estímulos cognitivos são organizados no ambiente escolar, envolvendo atenção, memória, linguagem e funções executivas (Gomes, 2022).

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas na educação inclusiva, considerando que muitos professores relatam dificuldades em alfabetizar alunos autistas quando utilizam apenas métodos tradicionais. Nesse sentido, a neurociência e a neuropsicopedagogia oferecem importantes contribuições, ao destacar que intervenções baseadas em estimulação cognitiva favorecem avanços significativos na aprendizagem e na alfabetização (Cardoso et al., 2025). Além disso, pesquisas recentes evidenciam que recursos lúdicos e tecnológicos, quando bem aplicados, podem potencializar o envolvimento e desenvolvimento da leitura e escrita em alunos com TEA (Carvalho, 2022).

Outro fator que reforça a importância da temática é o compromisso social e educacional com a efetivação da inclusão. A alfabetização de alunos autistas não se restringe a um processo escolar, mas envolve

também dimensões sociais e familiares, sendo fundamental a articulação entre escola, profissionais e família (Viegas, 2025). Assim, compreender a contribuição da estimulação cognitiva nesse contexto representa não apenas um avanço acadêmico, mas também uma resposta às demandas da educação inclusiva no Brasil.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse documento orienta que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação sejam matriculados preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos recursos de acessibilidade necessários à sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

Posteriormente, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo o indivíduo com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Essa legislação assegura o direito à educação inclusiva, ao atendimento educacional adequado e à oferta de recursos pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que reforça o compromisso do Estado com a construção de um sistema educacional

inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015). A LBI estabelece que devem ser garantidas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, com a disponibilização de apoios especializados, tecnologias assistivas e adaptações necessárias.

No âmbito da alfabetização e do letramento, Soares (2020) compreende a alfabetização como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, articulado às práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar e letrar são processos que devem ocorrer de forma articulada, possibilitando que a criança não apenas aprenda a ler e a escrever, mas também desenvolva condições para utilizar a leitura e a escrita em diferentes situações e contextos sociais. A autora denomina essa perspectiva de “alfaletrar”, destacando a importância de ensinar o sistema de escrita de maneira articulada aos seus usos e funções sociais.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições da estimulação cognitiva para a alfabetização e letramento de alunos com TEA, identificando estratégias pedagógicas e recursos que possam favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita. Como objetivos específicos, pretende-se: a) identificar os principais desafios enfrentados por professores na alfabetização e letramento de alunos com TEA; b) discutir estratégias pedagógicas baseadas em estimulação cognitiva que favoreçam o desenvolvimento das funções executivas e da aprendizagem; c) apresentar possibilidades de práticas inclusivas que integrem família, escola e recursos tecnológicos no processo de alfabetização e letramento do aluno autista.

Este estudo está estruturado em cinco seções. Após esta introdução,

a segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a caracterização da pesquisa, os critérios de seleção dos estudos e os procedimentos de análise. A terceira seção apresenta o referencial teórico, abordando conceitos fundamentais sobre autismo, alfabetização e estimulação cognitiva. A quarta seção expõe e discute os achados da revisão bibliográfica realizada. Por fim, a quinta seção traz as considerações finais, destacando contribuições, limitações e perspectivas para futuras pesquisas.

## **2 METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender em profundidade as contribuições da estimulação cognitiva no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse tipo de abordagem privilegia a interpretação dos fenômenos em seus contextos e significados, em detrimento da quantificação de dados, permitindo maior aprofundamento analítico (Gil, 2019).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória possibilita maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para o esclarecimento e delimitação do objeto de estudo, enquanto a pesquisa descritiva busca identificar e analisar características, relações e contribuições presentes nas produções científicas selecionadas (Lakatos; Marconi, 2017). Nesse sentido, o estudo não envolve experimentação direta, mas fundamenta-se na análise sistemática da literatura existente sobre a temática.

O método adotado foi a revisão bibliográfica, fundamentada na análise de livros, dissertações, monografias e artigos científicos publicados entre 2015 e 2025, correspondente ao período delimitado para o levantamento das produções relacionadas à temática. A pesquisa concentrou-se em estudos disponíveis em bases de dados de acesso aberto, como o Google Acadêmico, a SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES. Conforme destacam Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica consiste no exame sistemático de produções já publicadas, permitindo o confronto de ideias, a identificação de convergências e divergências teóricas e a construção de um arcabouço científico consistente.

Para a seleção do material, foram utilizados descritores combinados por operadores booleanos, tais como: “Transtorno do Espectro Autista” AND “alfabetização e letramento”; “estimulação cognitiva” AND “TEA”; “funções executivas” AND “aprendizagem”; e “práticas inclusivas” AND “autismo”. Os critérios de inclusão contemplaram publicações em língua portuguesa e língua inglesa, disponíveis integralmente e relacionadas diretamente ao contexto educacional e ao processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA. Foram excluídos estudos que abordassem exclusivamente aspectos clínicos ou biomédicos do autismo, sem interface com a aprendizagem escolar.

Após a realização das buscas nas bases de dados selecionadas, os estudos considerados pertinentes foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Dessa forma, foram selecionadas as produções que apresentavam relação direta com a temática investigada, considerando especialmente a articulação entre estimulação

cognitiva, alfabetização, aprendizagem e práticas educacionais inclusivas para estudantes com TEA. O corpus final da pesquisa foi organizado no Quadro 1, contemplando as produções publicadas no período de 2015 a 2025.

Com o objetivo de assegurar maior rigor metodológico e transparência na organização do corpus da pesquisa, os estudos selecionados foram sistematizados em um quadro analítico contendo informações sobre autoria, ano de publicação, título, objetivo principal e fonte de acesso. Essa organização permitiu visualizar de maneira estruturada as produções analisadas e fundamentar as categorias temáticas desenvolvidas ao longo do trabalho, conforme apresentado no Quadro 1.

**Quadro 1** – Estudos selecionados para a pesquisa bibliográfica (2015–2025)

| Autor                    | Ano  | Título                                                                                                                      | Objetivo/Temática                                                                       | Tipo de publicação |
|--------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| CARVALHO, Lukas Teixeira | 2022 | Trilogia de aplicativos educacionais para estimulação cognitiva de crianças com autismo: ABC Animais, 123 Autismo e MemoAut | Desenvolver recursos digitais voltados à estimulação cognitiva de crianças com autismo. | Trabalho acadêmico |
| COLOMBO, Marlene Gomes   | 2019 | Educação inclusiva e alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais                                      | Discutir práticas inclusivas no processo de alfabetização.                              | Trabalho acadêmico |

| Autor                                              | Ano  | Título                                                                                                                                                     | Objetivo/Temática                                                                                              | Tipo de publicação |
|----------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| FERNANDES,<br>Eliane de<br>Negreiros<br>Figueiredo | 2022 | Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? O que pensam os professores                         | Analisar a percepção de professores sobre o trabalho com funções executivas de alunos com TEA em sala de aula. | Dissertação        |
| GOMES,<br>Fernanda<br>Siqueira Costa               | 2022 | O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico | Investigar práticas de alfabetização de crianças com TEA.                                                      | Dissertação        |
| GUEDES,<br>Luciana de<br>Almeida                   | 2022 | O uso de tecnologias digitais no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista                                                       | Analisar a contribuição das tecnologias digitais para a inclusão de crianças com TEA.                          | Dissertação        |
| OLIVEIRA,<br>Marina Cauhide<br>Taglialegna         | 2021 | Psicomotricidade e desenvolvimento cognitivo em alunos com deficiência intelectual e autismo                                                               | Relacionar psicomotricidade, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem.                                         | Trabalho acadêmico |

| Autor                            | Ano  | Título                                                                                                                                               | Objetivo/Temática                                                                            | Tipo de publicação |
|----------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| PIRES, Lisiane de Abreu Gomes    | 2025 | A alfabetização de crianças autistas: práticas pedagógicas e estimulação cognitiva                                                                   | Analisar metodologias e práticas pedagógicas voltadas à alfabetização de crianças autistas.  | Trabalho acadêmico |
| PUREZA, J. R. et al.             | 2016 | Programa de capacitação de educadores sobre neuropsicologia da aprendizagem com ênfase em funções executivas e atenção (CENA)                        | Apresentar proposta de capacitação de educadores com ênfase em funções executivas e atenção. | Livro              |
| SEABRA, Alessandra Gotuzo et al. | 2017 | Funções executivas: definição do construto, principais alterações no Transtorno do Espectro Autista e instrumentos de avaliação no contexto nacional | Abordar as funções executivas, suas alterações no TEA e instrumentos de avaliação.           | Capítulo de livro  |
| VIEGAS, Ana Gabriele Reis        | 2025 | Jogos sensoriais como ferramenta no processo de alfabetização de alunos com                                                                          | Avaliar o uso de jogos sensoriais no processo de alfabetização de alunos com TEA.            | Trabalho acadêmico |

| Autor         | Ano  | Título                                                             | Objetivo/Temática                                                                                                                                                                                                                | Tipo de publicação |
|---------------|------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
|               |      | Transtorno do Espectro Autista                                     |                                                                                                                                                                                                                                  |                    |
| SOARES, Magda | 2020 | <i>Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.</i> | Defender e orientar uma alfabetização que articule o ensino sistemático do sistema de escrita com as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que toda criança desenvolva condições para aprender a ler e escrever. | Livro              |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 Autismo e aprendizagem

A alfabetização e o letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve múltiplos fatores que ultrapassam a simples aquisição da leitura e escrita, pois requer a compreensão das particularidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais desses estudantes. Nesse contexto, a estimulação cognitiva tem se consolidado como uma estratégia relevante, uma vez que atua no fortalecimento de habilidades como atenção, memória e funções executivas, que podem favorecer o avanço no processo de aprendizagem.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do

neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, na interação social e por padrões repetitivos de comportamento, fatores que impactam os processos de aprendizagem de diferentes maneiras. Essas características, associadas a possíveis alterações nas funções executivas, exigem metodologias diferenciadas para o ensino, sobretudo na alfabetização (APA, 2023). De acordo com Fernandes (2022), alunos com TEA podem apresentar desenvolvimento executivo, ainda que em níveis diferentes dos alunos neurotípicos, e a estimulação dessas funções é apontada como relevante para a aprendizagem.

No contexto da alfabetização, Gomes (2022) reforça que o trabalho pedagógico deve superar visões reducionistas que associam o autismo a uma incapacidade de aprender, reconhecendo o aluno como sujeito ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Esse entendimento abre espaço para a construção de práticas inclusivas e humanizadas, pautadas na singularidade de cada estudante. Ainda nesse sentido, Viegas (2025) destaca que a personalização pedagógica por meio de jogos sensoriais favorece tanto a interação social quanto a construção de competências linguísticas e cognitivas, podendo constituir uma alternativa ao ensino homogêneo.

Além das intervenções presenciais, a tecnologia educacional tem ampliado os horizontes para a aprendizagem de alunos com TEA. Carvalho (2022) evidencia que aplicativos educativos baseados em métodos fônicos e jogos digitais têm potencial de envolver e estimular a memória de trabalho e o raciocínio lógico, ampliando as oportunidades de alfabetização e letramento em ambientes lúdicos. Essa perspectiva dialoga

com Pureza et al. (2016), que apontam o papel do professor na mediação desses recursos, uma vez que a tecnologia deve ser entendida como suporte pedagógico e não como substituta da ação docente.

De acordo com Seabra et al. (2017), déficits em funções executivas como controle inibitório, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva estão frequentemente associados a dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos em alunos com TEA. Nessa direção, o fortalecimento dessas habilidades torna-se uma possibilidade para favorecer o desenvolvimento da autonomia acadêmica e social. Conforme destacam as autoras:

Alterações em funções executivas estão presentes frequentemente em indivíduos com TEA e são preditoras de uma série de desfechos importantes nos aspectos adaptativo, social e acadêmico (Seabra et al., 2017, p. 183).

Em complemento, Carvalho (2022, p. 33) ressalta:

Os jogos e recursos digitais não substituem a ação pedagógica, mas funcionam como instrumentos de mediação que, quando integrados ao planejamento escolar, ampliam as possibilidades de alfabetização do aluno com TEA.

Assim, observa-se que a aprendizagem do aluno com autismo requer uma abordagem multifatorial, que envolva a estimulação cognitiva, a adaptação curricular e o uso de recursos lúdicos e tecnológicos. A articulação desses elementos pode favorecer avanços na alfabetização e também contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva e efetiva no cumprimento do direito à educação.

### 3.2 Estimulação cognitiva na alfabetização

A estimulação cognitiva é um recurso pedagógico que busca favorecer o desenvolvimento de funções mentais superiores, como atenção, memória, raciocínio, percepção e linguagem, habilidades importantes para o processo de alfabetização e letramento. Em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais práticas tornam-se ainda mais relevantes, pois alguns estudantes podem apresentar dificuldades no processamento da linguagem, na manutenção da atenção e na flexibilidade cognitiva. De acordo com Cardoso et al. (2025), o fortalecimento das funções executivas por meio de programas neuropsicopedagógicos está relacionado a possibilidades de melhoria no desempenho escolar, podendo contribuir para o processo de leitura e escrita.

No contexto da alfabetização e letramento, a estimulação cognitiva não deve ser vista como uma atividade paralela, mas como parte integrante do currículo escolar. Segundo Gomes (2022), a alfabetização de alunos com TEA precisa contemplar não apenas a decodificação de palavras, mas também a capacidade de compreensão, análise e uso da linguagem em situações sociais. Isso significa que o trabalho pedagógico deve englobar práticas que desenvolvam habilidades cognitivas e comunicativas em conjunto, respeitando o ritmo de cada aluno e promovendo aprendizagens significativas.

A literatura aponta que atividades lúdicas são estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e favorecer a alfabetização e letramento. Viegas (2025) demonstra que jogos sensoriais e de associação ajudam a trabalhar aspectos de atenção,

memória visual e discriminação de estímulos, criando um ambiente de aprendizagem mais prazeroso e funcional. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2021) ressalta que práticas de psicomotricidade como exercícios de lateralidade, coordenação motora e ritmo, ampliam as condições de aprendizagem, pois reforçam bases cognitivas fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita.

A neuroeducação tem contribuído para a compreensão desse processo, ao demonstrar que a alfabetização não se reduz ao ensino mecânico de letras e sons, mas depende da integração entre cognição, emoção e interação social. Como defendem Seabra et al. (2017), déficits em funções executivas estão frequentemente associados às dificuldades escolares de alunos autistas, o que reforça a necessidade de intervenções intencionais que estimulem memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva.

Nesse sentido, Gomes (2022, p. 67) afirma:

O processo de alfabetização do aluno com autismo deve contemplar a estimulação de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais, de forma integrada, garantindo que a aprendizagem ocorra de maneira significativa e contextualizada.

Outro recurso promissor é a utilização de jogos digitais e aplicativos educativos. Carvalho (2022) destaca que tais ferramentas oferecem oportunidades de estimulação de funções cognitivas básicas, ao mesmo tempo em que favorecem a motivação e a autonomia do aluno. Quando aliados ao planejamento pedagógico, esses recursos podem ampliar a capacidade de atenção, melhorar a memória visual e estimular a

percepção fonológica, habilidades relacionadas ao processo de reconhecimento de sistema de alfabetização.

Contudo, é importante destacar que os recursos tecnológicos não substituem a mediação docente. Como ressalta Pureza et al. (2016), a utilização adequada da estimulação cognitiva depende da formação e da atuação do professor, que deve compreender os mecanismos cognitivos envolvidos e planejar atividades que integrem tecnologia, ludicidade e intervenção pedagógica. Sem essa mediação, há risco de transformar ferramentas inovadoras em práticas descontextualizadas, limitando suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento do aluno.

A experiência prática de Pires (2025) mostra ainda que metodologias de alfabetização voltadas para a estimulação cognitiva contribuem não apenas para o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também para o fortalecimento da autonomia, da autoestima e da socialização do aluno. Assim, observa-se que o trabalho com estimulação cognitiva transcende o campo estritamente acadêmico e alcança dimensões afetivas e sociais, promovendo inclusão e ampliando a participação do aluno autista na comunidade escolar.

Desse modo, a estimulação cognitiva aplicada ao processo de alfabetização apresenta-se como um campo interdisciplinar, que integra pedagogia, psicologia, neurociência e tecnologia. Suas práticas podem favorecer não apenas a aprendizagem de conteúdos escolares, mas também o desenvolvimento global do aluno, fortalecendo sua inserção social e contribuindo para a efetivação do direito à educação inclusiva.

### 3.3 Práticas inclusivas e tecnologias na estimulação cognitiva

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pressupõe a adoção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade humana e estejam fundamentadas em metodologias flexíveis, capazes de atender às singularidades cognitivas e comportamentais de cada aluno. Nesse contexto, a estimulação cognitiva não se configura como um recurso isolado, mas como um eixo integrador de ações inclusivas, articulando currículo, metodologias e recursos didáticos. Para Pires (2025), a alfabetização de alunos com autismo deve ir além da simples decodificação de palavras, promovendo experiências educativas que envolvam percepção, memória, raciocínio e linguagem em situações concretas de aprendizagem.

De acordo com Viegas (2025), práticas lúdicas como jogos sensoriais, contação de histórias interativas e atividades musicais desempenham papel relevante no desenvolvimento da atenção compartilhada e da comunicação, habilidades que podem favorecer o processo de alfabetização e letramento. Essas estratégias, quando integradas ao ambiente escolar inclusivo, contribuem não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a ampliação das relações sociais e para o fortalecimento da autoestima do aluno com TEA.

Fernandes (2022) aponta que o estímulo das funções executivas precisa ser contínuo e planejado, especialmente em alunos com autismo, pois tais habilidades estão diretamente associadas ao desempenho acadêmico e à autonomia. Nesse sentido, cabe ao professor promover situações de ensino que envolvam tomada de decisão, resolução de

problemas e organização, estimulando o aluno a desenvolver estratégias de aprendizagem que possam ser generalizadas em diferentes contextos.

Carvalho (2022, p. 40) reforça a importância do uso de tecnologias digitais nesse processo ao afirmar que:

Os aplicativos e jogos educativos, quando utilizados como apoio pedagógico, ampliam as possibilidades de engajamento do aluno com TEA, permitindo que a alfabetização seja construída de forma lúdica, interativa e motivadora.

O uso de tecnologias digitais, no entanto, deve estar sempre articulado ao planejamento pedagógico. Pureza et al. (2016) destacam que o impacto das ferramentas tecnológicas e cognitivas depende diretamente da formação do professor, que precisa compreender como cada recurso se relaciona com o desenvolvimento das funções executivas. Sem essa mediação qualificada, os recursos podem perder parte de suas possibilidades pedagógicas e se tornar apenas instrumentos de distração.

Outro aspecto relevante é a participação da família no processo educacional. Oliveira (2021) ressalta que a estimulação cognitiva torna-se mais efetiva quando há integração entre escola e ambiente familiar, favorecendo a continuidade dos estímulos e o reforço das aprendizagens adquiridas em sala de aula. Esse elo fortalece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social do aluno.

Gomes (2022, p. 71) complementa ao destacar que:

O papel do professor no processo de alfabetização do aluno com autismo é insubstituível, cabendo-lhe o planejamento, a mediação e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas do estudante.

Ainda de acordo com Cardoso et al. (2025, p. 5):

A intervenção neuropsicopedagógica promove efeitos positivos na atenção e no desempenho escolar de alunos com TEA, evidenciando a relevância de práticas integradas que aliem estimulação cognitiva, atividade motora e apoio pedagógico.

Um ponto central das práticas inclusivas é a necessidade de adaptação curricular. Colombo (2019) defende que a escola inclusiva deve reorganizar seus conteúdos e métodos para atender às particularidades de aprendizagem, garantindo que o aluno com TEA tenha acesso às mesmas oportunidades educacionais que os demais estudantes. Essa adaptação não significa reduzir expectativas, mas sim flexibilizar o ensino para possibilitar diferentes formas de aprendizagem.

Além disso, Oliveira (2021) ressalta que a psicomotricidade pode ser um recurso de grande valor, especialmente quando associada a atividades de alfabetização. Exercícios de ritmo, lateralidade e coordenação estimulam a cognição de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento linguístico e motor de alunos autistas em processo de alfabetização.

No campo das tecnologias assistivas, estudos de Guedes (2022) indicam que o uso de softwares educativos adaptados, combinados com metodologias ativas, pode contribuir para a aprendizagem personalizada. Essas ferramentas, ao oferecerem níveis graduais de dificuldade, respeitam o ritmo individual e promovem maior autonomia.

O papel da afetividade também deve ser considerado nas práticas inclusivas. De acordo com Colombo (2019, p. 88):

A afetividade é um elemento indispensável para o processo de aprendizagem, principalmente em alunos com necessidades educacionais específicas, pois estabelece

vínculos e motivações que impulsionam a construção do conhecimento.

Portanto, práticas inclusivas eficazes devem conjugar diferentes dimensões: a mediação pedagógica, o apoio familiar, a utilização de recursos tecnológicos e metodologias ativas, além da valorização da afetividade e da individualidade de cada estudante. Quando planejadas dessa forma, essas práticas podem contribuir não apenas para a alfabetização, mas também para o desenvolvimento global do aluno, sua inclusão social e o exercício da cidadania.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A presente pesquisa evidenciou diferentes contribuições da literatura para a compreensão da estimulação cognitiva no contexto da alfabetização e letramento de alunos com TEA. A análise das produções selecionadas revelou uma tendência convergente entre os estudos quanto à importância da estimulação cognitiva para o fortalecimento das funções executivas e para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita. Por outro lado, foram identificadas diferentes ênfases nas estratégias pedagógicas utilizadas, além de lacunas que indicam a necessidade de ampliar as investigações sobre a temática em pesquisas futuras.

Um dos pontos centrais identificados é a relação entre funções executivas e desempenho acadêmico. Cardoso et al. (2025) apontam que intervenções neuropsicopedagógicas voltadas à atenção, à memória de trabalho e à flexibilidade cognitiva podem produzir efeitos positivos sobre a aprendizagem de alunos autistas, contribuindo para avanços na

alfabetização.

De modo semelhante, Seabra et al. (2017) destacam que déficits nessas funções estão fortemente relacionados a dificuldades na leitura e escrita, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atuem de forma preventiva e sistemática sobre tais aspectos. Dessa forma, o processo alfabetizador deixa de ser entendido apenas como decodificação de símbolos linguísticos, passando a ser compreendido como resultado de um conjunto de processos cognitivos que precisam ser estimulados.

Outro aspecto recorrente entre os autores diz respeito à importância das práticas inclusivas. Viegas (2025) mostra que atividades sensoriais e jogos lúdicos não apenas potencializam a atenção e a memória, mas também favorecem a autoestima e a interação social, aspectos que podem constituir importantes bases para a aprendizagem formal. Gomes (2022), ao abordar a alfabetização e letramento de alunos autistas, ressalta a necessidade de integrar dimensões cognitivas, linguísticas e sociais, afirmando que a aprendizagem é favorecida quando se torna significativa e contextualizada.

Fernandes (2022) complementa essa perspectiva ao salientar que a estimulação cognitiva deve ser planejada de forma contínua e não episódica, favorecendo a manutenção e o aprofundamento das habilidades desenvolvidas. Assim, fica evidente que a inclusão escolar não se limita ao acesso, mas se concretiza no conjunto de práticas que possibilitam participação e progresso acadêmico.

A literatura também atribui grande destaque à afetividade e à mediação pedagógica. Colombo (2019) evidencia que vínculos afetivos

sólidos entre professores e alunos funcionam como elementos motivacionais relevantes, favorecendo a permanência, a dedicação e o engajamento na aprendizagem da leitura e escrita. Pires (2025), por sua vez, aponta que metodologias adaptadas, que combinam estímulos cognitivos, lúdicos e sensoriais, podem potencializar a autonomia e a segurança emocional do aluno com TEA. Esses estudos demonstram que o sucesso das práticas pedagógicas não depende apenas de técnicas ou materiais, mas também da qualidade das relações estabelecidas no ambiente escolar, o que amplia a compreensão do processo alfabetizador como fenômeno integral e multidimensional.

Entretanto, nem todos os autores priorizam as mesmas estratégias. Carvalho (2022) e Guedes (2022) defendem o uso de recursos tecnológicos, como aplicativos, softwares educativos e jogos digitais, que permitem personalizar a aprendizagem, respeitar o ritmo individual do aluno e estimular seu engajamento. Essa perspectiva é reforçada por Oliveira (2021), que evidencia ganhos relacionados à atenção e à percepção a partir do uso de plataformas digitais.

Em contraste, Viegas (2025) e Fernandes (2022) priorizam metodologias mais tradicionais e psicomotoras, destacando que a aprendizagem deve ser construída a partir da ludicidade e de experiências concretas antes de recorrer a recursos digitais. Essas divergências não se configuram como contradições, mas como enfoques distintos, revelando que a alfabetização do aluno autista deve ser pensada de forma integrada, conciliando recursos digitais, estratégias sensoriais e a mediação docente.

Outro achado importante refere-se à centralidade do professor no

processo. Pureza et al. (2016) ressaltam que a tecnologia ou a estimulação cognitiva, isoladamente, não são suficientes para assegurar avanços, sendo fundamental a atuação docente qualificada. É o professor quem seleciona, adapta e aplica as estratégias em conformidade com os objetivos pedagógicos e com as necessidades individuais de cada estudante. Gomes (2022) reforça essa visão ao afirmar que o docente ocupa lugar insubstituível, pois sua mediação é responsável por transformar recursos em aprendizagens significativas. Dessa forma, a formação continuada dos profissionais emerge como fator relevante para o desenvolvimento de práticas de estimulação cognitiva na alfabetização.

A análise também permitiu identificar lacunas importantes na literatura. Uma delas diz respeito à escassez de pesquisas de caráter longitudinal que acompanhem os efeitos das práticas de estimulação cognitiva ao longo do tempo. Grande parte dos estudos encontrados limita-se a períodos curtos ou a experiências pontuais, o que restringe a compreensão sobre a efetividade das estratégias a médio e longo prazo. Outra lacuna refere-se à pouca articulação entre escola, família e comunidade, já que muitos trabalhos se concentram apenas no espaço escolar, sem considerar que a aprendizagem é fortemente influenciada pelos contextos de convivência e pelo apoio familiar.

Além disso, observa-se ainda a necessidade de ampliar a interdisciplinaridade. Embora diversos autores reconheçam a importância de integrar pedagogia, psicologia, neurociência e tecnologia, ainda são incipientes as propostas que sistematizam essa integração em modelos práticos e aplicáveis. Isso revela um campo fértil para novas pesquisas que

articulem saberes de diferentes áreas, contribuindo para a construção de propostas pedagógicas mais robustas e adequadas às diferentes necessidades dos estudantes com TEA.

Vale salientar que os principais achados da literatura reforçam a ideia de que a alfabetização e letramento de alunos com TEA é um processo complexo, que exige múltiplas estratégias de estimulação cognitiva, mediação afetiva e práticas inclusivas. As convergências apontam para o papel central das funções executivas, da afetividade e da ludicidade; as divergências indicam diferentes ênfases entre metodologias tecnológicas e sensoriais; e as lacunas evidenciam a necessidade de estudos mais aprofundados, de caráter longitudinal e interdisciplinar.

Dessa forma, os achados analisados indicam que a estimulação cognitiva pode constituir um eixo relevante para a alfabetização inclusiva, contribuindo não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para o fortalecimento da autonomia, da socialização e da participação do aluno autista no contexto escolar.

## **5 CONCLUSÃO**

O presente estudo buscou analisar a contribuição da estimulação cognitiva no processo de alfabetização e letramento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise das produções científicas possibilitou identificar que a alfabetização desse público não pode ser conduzida apenas por métodos tradicionais, mas exige estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de considerar as singularidades cognitivas, emocionais e sociais de cada estudante. Nesse sentido, os

achados da literatura analisada permitem afirmar que o objetivo geral proposto foi alcançado, uma vez que foram identificadas diferentes estratégias de estimulação cognitiva e suas possibilidades de contribuição para o processo de alfabetização e letramento de alunos com TEA.

Constatou-se que a estimulação cognitiva apresenta potencial para contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente por meio do trabalho com funções como atenção, memória, raciocínio e funções executivas. Essas habilidades, quando trabalhadas de forma intencional, podem ampliar as condições de aprendizagem, reforçando a importância de integrar práticas lúdicas, motoras e sensoriais ao contexto escolar. Os estudos analisados também evidenciaram que essas estratégias precisam estar articuladas aos objetivos pedagógicos e às características individuais de cada estudante, evitando práticas padronizadas e descontextualizadas.

Outro aspecto relevante identificado foi o papel das práticas inclusivas. A inclusão, quando efetivamente aplicada, não se resume à presença física do aluno com TEA na sala de aula, mas à criação de condições pedagógicas que favoreçam sua participação ativa e a construção de vínculos sociais. Jogos, atividades adaptadas e estratégias de interação podem contribuir para promover tanto a aprendizagem quanto a autoestima e a autonomia do estudante. Assim, a inclusão educacional pressupõe não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Também ficou evidente a importância do uso planejado das tecnologias digitais, que podem potencializar a estimulação cognitiva e

favorecer a personalização do processo de alfabetização e letramento. No entanto, os achados indicam que a utilização desses recursos não deve ocorrer de maneira isolada, sendo fundamental a mediação docente para selecionar, adaptar e contextualizar as ferramentas de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades de cada aluno. Assim, o papel do professor revelou-se fundamental e insubstituível no planejamento e na mediação das experiências de aprendizagem.

A análise realizada também permitiu identificar lacunas na produção científica, especialmente no que se refere à necessidade de pesquisas empíricas e longitudinais que acompanhem, ao longo do tempo, as contribuições das estratégias de estimulação cognitiva para a alfabetização e letramento de alunos com TEA. Observou-se, ainda, a necessidade de ampliar a articulação entre escola, família e comunidade, bem como de fortalecer a formação continuada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Por fim, o estudo reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para a educação inclusiva, incluindo formação continuada dos professores, recursos pedagógicos acessíveis e apoio especializado.

Conclui-se que a alfabetização e o letramento de alunos com TEA deve ser compreendida como um direito e como um processo plural, que requer planejamento, compromisso ético, sensibilidade pedagógica, mediação docente e estratégias metodológicas diversificadas. A estimulação cognitiva, quando integrada às práticas pedagógicas inclusivas e articulada às singularidades de cada estudante, pode contribuir

para ampliar as possibilidades de aprendizagem, autonomia, participação social e desenvolvimento no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União: Brasília, DF**, 28 dez. 2012.

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). **Diário Oficial da União: Brasília, DF**, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARDOSO, J. C. et al. Effects of a neuropsychopedagogical motor intervention program on executive functions in children with autism spectrum disorder: a double-blind controlled study. **International Journal of Psychiatry Research**, v. 7, n. 1, p. 5-11, 2025. DOI: 10.33545/26648962.2025.v7.i1a.79.

CARVALHO, Lukas Teixeira. **Trilogia de aplicativos educacionais para estimulação cognitiva de crianças com autismo: ABC Animais, 123 Autismo e MemoAut**. 2022. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Sistemas de Informação) – Instituto Federal de Alagoas, Campus Maceió, Maceió, 2022.

COLOMBO, Marlene Gomes. **Educação inclusiva e alfabetização de crianças com necessidades educacionais especiais**. 2019. Monografia (Pedagogia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2019.

FERNANDES, Eliane de Negreiros Figueiredo. **Como seria trabalhar funções executivas de alunos com Transtornos do Espectro Autista em sala de aula? O que pensam os professores.** 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. DOI: 10.11606/D.47.2022.tde-16112022-185812.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Fernanda Siqueira Costa. **O processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva de professoras e analistas pedagógicos: um olhar psicopedagógico.** 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: 10.14393/ufu.di.2022.641.

GUEDES, Luciana de Almeida. **O uso de tecnologias digitais no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

OLIVEIRA, Marina Cauhide Taglialegna. **Psicomotricidade e desenvolvimento cognitivo em alunos com deficiência intelectual e autismo.** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2021.

PIRES, Lisiane de Abreu Gomes. **A alfabetização de crianças autistas: práticas pedagógicas e estimulação cognitiva.** 2025. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

PUREZA, Janice R.; FONSECA, Rochele Paz. **CENA: Programa de capacitação de educadores sobre neuropsicologia da aprendizagem com ênfase em funções executivas e atenção.** Curitiba: PUCPR, 2016.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; BOSA, Cleonice Alves; DIAS, Natália Martins. **Funções executivas: definição do construto, principais alterações**

no Transtorno do Espectro Autista e instrumentos de avaliação no contexto nacional. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. (org.). **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p. 179-203.

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

VIEGAS, Ana Gabriele Reis. **Jogos sensoriais como ferramenta no processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2025. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, Campus Pinheiro, Pinheiro, 2025.

## **CAPÍTULO 05**

### **A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gessica Alexandre de Castro

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# A LUDICIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gessica Alexandre de Castro<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## RESUMO

A ludicidade ocupa papel fundamental no processo de aprendizagem na Educação Infantil, constituindo-se como uma importante estratégia para o desenvolvimento integral da criança. Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira as práticas pedagógicas que envolvem

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Mediadora na escola Petrônio Felinto de Almeida, Assis Brasil- Acre.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação ( PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

experiências lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, propõe-se: conceituar a ludicidade e sua relação com a Educação Infantil; apresentar práticas pedagógicas que utilizam o brincar como estratégia de aprendizagem; identificar avanços e desafios enfrentados pelos professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes perspectivas teóricas e em documentos orientadores da Educação Infantil. Os estudos analisados evidenciam que o brincar, compreendido como linguagem própria da infância, favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, além de ampliar a participação, a criatividade, a autonomia e o envolvimento das crianças nas experiências de aprendizagem. Destaca-se, ainda, a importância da atuação intencional do professor, uma vez que as atividades lúdicas precisam estar articuladas aos objetivos pedagógicos e não ser utilizadas apenas como recreação ou ocupação do tempo. Entre os desafios identificados estão a escassez de recursos materiais, a formação limitada dos profissionais e a prevalência de práticas tradicionais e escolarizantes no contexto da Educação Infantil. Conclui-se que a incorporação planejada da ludicidade ao cotidiano da Educação Infantil contribui para uma aprendizagem mais significativa, prazerosa e humanizada, valorizando a criança e colocando-a no centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Brincar. Educação Infantil. Aprendizagem. Práticas pedagógicas.

# 1 INTRODUÇÃO

A ludicidade, como expressão cultural, ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Tradicionalmente associada ao ato de brincar, ela vai além do mero entretenimento, constituindo-se como uma estratégia educativa fundamental para o desenvolvimento integral da criança (Huizinga, 2005).

Em um contexto, no qual as práticas pedagógicas precisam ser constantemente repensadas e resignificadas para atender às necessidades de uma educação mais humanizada, significativa e inclusiva, o uso do lúdico apresenta-se como experiência para tornar a aprendizagem mais, prazerosa e relacionada ao universo infantil (Silva et al, 2023).

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar de que maneira as práticas pedagógicas que envolvem experiências lúdicas contribuem para o processo de aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Como objetivos específicos, propõe-se: conceituar a ludicidade e sua relação com a Educação Infantil; apresentar práticas pedagógicas que utilizam o brincar como estratégia de aprendizagem; identificar avanços e desafios enfrentados pelos professores.

Este trabalho constitui uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Huizinga (2005), Santos (2011), Massa (2016), Fernandes (2014), entre outros, além de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010), que aborda a ludicidade sob diferentes perspectivas: pedagógicas, psicológicas e socioculturais.

Assim, ao reunir diferentes perspectivas teóricas e documentos orientadores, esta pesquisa buscou oferecer uma compreensão ampla e fundamentada sobre o papel da ludicidade na educação infantil, evidenciando seu potencial transformador no cotidiano escolar da Educação Infantil. Ao destacar a relevância do brincar como linguagem, prática e princípio formativo, o estudo reforça a necessidade de uma atuação docente sensível, criativa e intencional, capaz de integrar atividades lúdicas de forma significativa ao processo educativo. Com isso, pretende-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando a ludicidade como eixo essencial para uma educação que valoriza a infância em sua plenitude.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Conceito de ludicidade**

O termo *lúdico*, originado do latim *ludus*, remete às ideias de jogo e diversão, sendo tradicionalmente associado ao ato de brincar (Dicionário da Língua Portuguesa Larousse Cultural, 1992). Mais do que uma simples atividade recreativa, o jogo configura-se como um fenômeno cultural fundamental. Em *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (2005) sustenta que o jogo antecede a própria constituição da cultura, atuando como uma forma expressiva que atravessa diversas manifestações culturais. Dessa forma, reforça-se a compreensão de que o desenvolvimento cultural está intrinsecamente ligado a estruturas lúdicas e simbólicas.

Ao compreender o significado de ludicidade, percebe-se que está diretamente ligado ao universo do brincar, envolvendo aspectos como jogos, brinquedos, brincadeiras e o próprio divertimento. A brincadeira diz respeito à ação espontânea de brincar, geralmente livre de estruturas rígidas. O brinquedo, por sua vez, representa o objeto utilizado nessa atividade (Santos, 2011).

Assim, o jogo se diferencia por conter regras específicas que organizam a ação lúdica. O divertimento, nesse contexto, pode ser entendido como o prazer ou a distração proporcionada por essas experiências. Desse modo, a ludicidade se mostra como uma dimensão essencial na infância, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento integral da criança e, especialmente, para os processos de ensino e aprendizagem, como afirma Santos:

Existe uma grande variedade de jogos e de fenômenos considerados como jogo, revelando assim a complexidade da tarefa de defini-lo. Essa complexidade aumenta quando se verifica que um mesmo comportamento pode ser tomado como jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído (Santos, 2011 p. 44).

Aprofundando a compreensão acerca da ludicidade, Massa (2016) destaca que ela pode ser compreendida a partir de duas perspectivas complementares: uma objetiva e outra subjetiva. Na perspectiva objetiva, a ludicidade se apresenta como um fenômeno externo ao indivíduo, constituído por elementos sociais, culturais e históricos. Sobre isso, a autora afirma que,

Analisando as semelhanças e diferenças de cada abordagem, podemos avançar no entendimento de uma percepção sobre a ludicidade que integre as diversas visões, dentro de um enfoque objetivo e um enfoque subjetivo: no enfoque

objetivo, percebemos a ludicidade como um fenômeno externo ao sujeito, construção social, cultural e histórica. [...] No enfoque subjetivo, a ludicidade é “sentida” e não “vista”. É ação, emoção e pensamento integrados. É um estado interno do sujeito, não perceptível externamente, que é único. É através da vivência da ludicidade, da experiência do lúdico, que o indivíduo se constitui (Massa, 2016, p. 126).

Nessa abordagem, analisa-se o conjunto de práticas lúdicas conforme o contexto em que ocorrem, considerando o tempo, o espaço e as características do grupo social envolvido. Já sob o enfoque subjetivo, a ludicidade é vivenciada de forma interna, sendo percebida como emoção, ação e pensamento entrelaçados. Trata-se de uma experiência única, sentida de maneira individual, que não é visível aos olhos, mas que contribui de forma essencial para a formação pessoal e o desenvolvimento do sujeito por meio da vivência do brincar.

Conclui-se, portanto, que a ludicidade constitui uma dimensão multifacetada, que integra aspectos culturais, sociais e subjetivos, manifestando-se tanto nas práticas concretas do brincar quanto nas experiências internas que delas emergem. Ao articular elementos como jogos, brinquedos, brincadeiras e a vivência do divertimento, o conceito de ludicidade revela sua centralidade na infância e sua relevância para o desenvolvimento integral das crianças. Assim, compreender a complexidade desse fenômeno é reconhecer seu papel estruturante nos processos educativos e na formação humana, reafirmando a importância do brincar como fundamento da aprendizagem e da cultura.

## **2.2 Práticas pedagógicas que envolvem ludicidade**

Numerosas abordagens teóricas destacam a importância do aspecto

lúdico no âmbito do processo pedagógico, sobretudo quando considerado como uma expressão externa do indivíduo, seja por iniciativa espontânea da criança ou estimulada por terceiros, como colegas, familiares ou professores. Em linhas gerais, ao discutir o conceito de ludicidade, frequentemente aparecem associações imediatas com atividades recreativas, prazer e entretenimento, evidenciando sua relevância como instrumento no desenvolvimento do ensino e aprendizagem (Bacelar, 2009).

É fundamental que o professor compreenda a relevância de incorporar o lúdico à rotina da sala de aula, reconhecendo-o como um componente estruturante do processo educativo. Nesse contexto, sua atuação como mediador torna-se indispensável, pois é por meio de experiências lúdicas intencionais que se ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, tanto a escola quanto os docentes devem planejar práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças, utilizando estratégias diversificadas que integrem a ludicidade como eixo central das interações e dos vínculos formativos (Araújo et al., 2020). Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) enfatizam que as propostas pedagógicas devem estar alicerçadas em princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010, p. 16).

Desse modo, integrar o lúdico ao cotidiano escolar não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como uma exigência formativa que fortalece os princípios orientadores da Educação Infantil. Ao promover práticas que respeitam tais fundamentos, professores e instituições contribuem para uma educação mais humanizadora, participativa e sensível às necessidades das crianças. Trata-se, portanto, de um compromisso ético-pedagógico que orienta a construção de experiências significativas na primeira infância.

Anteriormente a DCNEI, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RICNEI), documento norteador da Educação Infantil em 1998, já enfatizava a importância do brincar enquanto elemento central na formação das crianças, promovendo seu desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, cognitivo, motor, linguístico e social. Assim sendo, as práticas pedagógicas que valorizam o aspecto lúdico não somente estimulam o processo de aprendizagem, mas também respeitam a maneira singular pela qual as crianças percebem e interagem com o mundo ao seu redor. Ao considerar o brincar como uma linguagem própria da infância, o professor assume uma posição de mediador, capaz de transformar experiências lúdicas em oportunidades relevantes para a aquisição do conhecimento.

O desenvolvimento e a aprendizagem na infância exigem muito mais do que cuidados básicos; é necessário oferecer experiências educativas significativas. Nesse contexto, a Educação Infantil deve priorizar práticas que valorizem essas vivências, reconhecendo que a criança é um sujeito ativo na construção do próprio saber. Ela aprende por

meio da ação, da reflexão e das interações constantes com o ambiente, com os colegas e com os adultos que a acompanham. Assim, é fundamental que as práticas pedagógicas incluam propostas lúdicas que estimulem a participação, a curiosidade e o engajamento da criança no processo de aprendizagem (Fernandes, 2014). Nessa direção, Evangelista, Santos e Canal (2024, p. 09) ressaltam que,

É na brincadeira, que a criança tem a oportunidade de explorar, desenvolver sua imaginação e aprendizagem. O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracteriza-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de se comunicar consigo mesma e com o mundo. O desenvolvimento acontece por meio de trocas recíprocas que se estabelecem durante as brincadeiras (Evangelista, Santos, Canal, 2024, p.09).

O professor da Educação Infantil tem como função essencial oferecer uma formação de qualidade que ajude as crianças a compreender e enfrentar a realidade em que vivem. Para isso, deve promover um ambiente escolar acolhedor, democrático e inclusivo, que valorize a diversidade e favoreça o bem-estar emocional e físico dos pequenos. É fundamental também incentivar a expressão das crianças, respeitando suas diferentes formas de comunicação, além de estimular sua criatividade, curiosidade e autonomia. Nesse processo, a ludicidade e a brincadeira devem ser reconhecidas como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento integral e a construção da identidade infantil (Fernandes, 2014).

É essencial que o professor compreenda a importância de promover a interação da criança com o objeto de conhecimento, favorecendo a construção do saber por meio de experiências significativas. O processo de

aprendizagem ocorre à medida que a criança assimila novas informações e adapta suas estruturas mentais para acomodar esse conhecimento. Nesse contexto, o adulto atua como mediador, inclusive durante as brincadeiras, influenciando de forma direta o desenvolvimento infantil. Assim, valorizar os conhecimentos prévios da criança e utilizar estratégias lúdicas na mediação pedagógica são ações fundamentais para ampliar seu potencial de aprendizagem (Cirico, 2021). Conforme destacam Santos, Canal e Santos (2024),

A brincadeira é algo que pertence à criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ele cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo (Santos, Canal, Santos; 2024, p. 276).

Essa compreensão reforça que o brincar não é apenas uma atividade espontânea, mas um caminho potente para promover aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral da criança.

Diversas estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para estimular o desenvolvimento infantil por meio de atividades lúdicas, considerando as diferentes áreas do conhecimento e aspectos do crescimento físico, cognitivo e emocional da criança. Nesse sentido, algumas sugestões práticas demonstram como o lúdico pode ser incorporado de forma eficaz no cotidiano escolar:

Para a estimulação do pensamento pode-se oferecer à criança brinquedos ou potes, com ou sem tampa, com conteúdos atrativos dentro. Uma outra opção seria oferecer revistas para que a criança folheie livremente, ajudando-a a identificar gravuras, deixando por fim que amasse as folhas para estimular sua coordenação manual (fina). Para a estimulação da percepção espacial podem ser realizadas brincadeiras de

empilhar objetos; brincadeiras de estender os braços, as pernas para que elas possam ver até onde alcançam ou brincadeiras de roda, para que a criança descubra o movimento circular. Já para auxiliar na estimulação da linguagem compreensiva pode-se dar ordens simples, tais como alcançar algum objeto, brinquedo, etc.; pedir para que a criança localize partes de seu corpo e de seu vestuário; sempre elogiar os acertos das crianças e também pode-se realizar brincadeiras com elas fazendo de conta que está triste, bravo, alegre, verificando se ela discrimina estes diferentes sentimentos. Em relação à estimulação da linguagem expressiva, deve-se aceitar que a criança fale “errado”, repetindo em seguida de forma correta o que ela falou; outra maneira seria mostrar a ela objetos e figuras de animais conhecidos, falando e pedindo que repita o som próprio destes animais. E por fim para a estimulação à coordenação ampla deve-se incentivar a criança a subir e descer escadas; oferecer massa de modelar para que ela inicie a pegá-la com as pontas dos dedos e também pode-se oferecer lápis diversos, estimulando que faça rabiscos espontaneamente com os mesmos (Silva et al., 2023, p. 1700).

Dessa forma, é fundamental que as práticas pedagógicas na Educação Infantil sejam organizadas de modo a favorecer o desenvolvimento integral das crianças, especialmente por meio do brincar. Ao interagir com o mundo de forma lúdica, a criança apresenta uma diversidade de expressões que contribuem para a construção de significados e amplia sua capacidade de compreender e ser compreendida, fortalecendo sua autonomia e enriquecendo sua vivência escolar.

### **2.3 A ludicidade como estratégia pedagógica para o envolvimento e o desenvolvimento infantil**

A inserção de atividades lúdicas na Educação Infantil contribui para tornar o aprendizado mais efetivo, dinâmico e significativo. Por meio do brincar, as crianças se sentem mais motivadas a enfrentar os que favorecem a construção do conhecimento de forma leve e prazerosa. O uso

do lúdico como estratégia metodológica pode ocorrer tanto dentro da sala de aula quanto em outros espaços educativos, funcionando como um importante recurso de apoio ao trabalho do professor. Além de enriquecer a proposta pedagógica, essas práticas proporcionam experiências de aprendizagem mais envolventes, que respeitam o ritmo e as particularidades de cada criança (Silva et al. 2023).

De acordo com Peričato (2022), os jogos desempenham um papel importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, ao mesmo tempo em que incentivam o respeito às regras e à organização, contribuindo para a socialização dentro de um grupo. Essa vivência com regras desde cedo ajuda a prepará-las para a vida em sociedade. Além disso, os jogos permitem integrar diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem interdisciplinar.

Por meio dessas atividades, as crianças passam a compreender os campos de experiências, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado. A autora ainda destaca que:

A ludicidade e o ato de brincar, influencia totalmente as atitudes das crianças, despertando a curiosidade, afetividade, a autonomia, responsabilidade e também a respeitar o outro, e são esses essenciais para o processo de alfabetização. A alfabetização é uma ação continua na vida da criança, e quando ela se dá através da utilização dos meios lúdicos, quebra-se os paradigmas de que o aprendizado acontece somente de uma maneira, engessados em sala de aula, mas abre a mente do aluno que o aprendizado pode vir a acontecer de forma leve e dinâmica, promovendo o interesse das crianças na busca por novos conhecimentos (Peričato, 2022, p. 26).

O brincar e os jogos representam formas essenciais de comunicação para a criança, sendo meios naturais pelos quais ela interage

com seus pares. Por meio das atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de vivenciar e expressar os sentimentos que compõem sua vida interior. Gradualmente, ela passa a se conhecer melhor, desenvolvendo a capacidade de reconhecer o outro e de construir vínculos sociais significativos (Brito et al., 2022).

As atividades lúdicas atuam diretamente no desenvolvimento mental da criança, estimulando o raciocínio, a criatividade e a expressão de dificuldades. Por meio do lúdico, as crianças aprendem a interagir com os outros, lidar com emoções, superar obstáculos, adquirir autoconfiança e desenvolver tanto a coordenação motora quanto a percepção de tempo e espaço (Monteiro, 2017).

Nesse sentido, cabe ao professor compreender e utilizar o lúdico como uma ferramenta pedagógica intencional, direcionada à promoção de uma aprendizagem significativa. Contudo, um dos principais desafios consiste em não confundir atividades lúdicas com brincadeiras sem propósito ou com jogos aplicados apenas para preencher o tempo. A ludicidade na educação requer planejamento, embasamento teórico e alinhamento com os objetivos pedagógicos, a fim de que contribua efetivamente para o desenvolvimento integral da criança (Brito et al., 2022).

Um professor que não sabe e/ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica dos seus alunos. Ele parte do princípio de que brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial. Facilmente identificada pelos alunos. A atividade proposta não anda. Em decorrência, muitas vezes os

professores deduzem que brincar é uma bobagem mesmo, e que nunca deveriam ter dado essa atividade em sala de aula. A saída desse processo é um trabalho mais consistente e coerente do professor no desenvolvimento de sua atividade lúdica (Kishimoto, 2000, p.122).

A atividade lúdica, especialmente a brincadeira, é um componente fundamental no processo de desenvolvimento infantil e desempenha um papel central na Educação Infantil.

Assim, é fundamental que tanto as instituições de educação quanto os professores reconheçam a ludicidade como um recurso pedagógico essencial na Educação Infantil, empregando-a de maneira intencional para favorecer o desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, torna-se indispensável que os projetos político-pedagógicos das escolas incluam a compreensão de que o lúdico deve ser cuidadosamente planejado e integrado ao processo educativo, contribuindo para a formação de competências, valores e atitudes que preparem a criança para a vida em sociedade (Clemente, 2022).

Dessa forma, reafirma-se que investir em práticas pedagógicas que valorizem o lúdico significa reconhecer a criança como protagonista de sua própria aprendizagem e assegurar condições para que seu desenvolvimento aconteça de forma plena, significativa e humanizadora.

### **3 CONCLUSÃO**

A presente investigação destacou a importância da ludicidade como componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil. O ato de brincar, entendido como uma linguagem própria da infância, revelou-se uma ferramenta poderosa para promover o

desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores, além de tornar o aprendizado mais leve, prazeroso e repleto de significado.

Foi possível observar que as práticas pedagógicas que valorizam o elemento lúdico favorecem uma maior participação e envolvimento das crianças nas atividades escolares, fomentando vínculos afetivos com o conhecimento e fortalecendo a construção do saber por meio de uma abordagem ativa e contextualizada.

Contudo, apesar dos benefícios identificados, o estudo também evidenciou obstáculos à implementação dessas práticas na rotina escolar, tais como a escassez de recursos materiais, a formação limitada dos profissionais da educação e a resistência de determinados ambientes escolares em romper com modelos tradicionais que muitas vezes não atendem às necessidades específicas da infância.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino criem espaços planejados com intenção deliberada para incorporar o brincar como elemento estruturante na proposta pedagógica. Ademais, é fundamental investir na formação continuada dos docentes, estimulando práticas pedagógicas que respeitem as particularidades infantis, valorizem suas experiências e promovam seu desenvolvimento em todas as dimensões.

Em síntese, conclui-se que incorporar a ludicidade ao cotidiano escolar constitui um caminho essencial para assegurar uma educação mais significativa, humanizada e alinhada às realidades e demandas das crianças. Pesquisas futuras podem contribuir expandindo as possibilidades

de aplicação dessas estratégias pedagógicas e investigando modos eficazes de superar os desafios ainda presentes no contexto educacional.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samara Brito et al. Processo de aquisição da leitura e da escrita: o lúdico como elemento motivador. **Revista Infinitum**, São Bernardo/MA, v. 3, n. 5, p. 1–15, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/infinitum/article/download/15515/8856/49728>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRITO, José Andson Aquino de; NASCIMENTO, Luiz Cosmo Souza do; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Ludicidade na alfabetização: mais que jogos e brincadeiras. REEDUC – **Revista da Rede de Educação da Universidade Estadual de Goiás**, v. 8, n. 1, p. 1–12, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12729/8940>. Acesso em: 20 maio 2025.

CIRICO, Tamiris Santos. **A ludicidade na educação infantil como fonte metodológica para as práticas pedagógicas**. 2021. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera de Valinhos, Valinhos, 2021.

CLEMENTE, Monique Inácio. **A ludicidade na educação infantil: desafios e possibilidades para a prática docente**. 2022. Disponível em: [https://www.riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6128/6/TCC\\_MoniqueClemente.pdf](https://www.riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6128/6/TCC_MoniqueClemente.pdf). Acesso em: 19 maio 2025.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Larousse Cultural. São Paulo: Editora Nova Cultural:1992.

EVANGELISTA, Caroline dos Santos; SANTOS, Andreia Mendes dos; CANAL, Sandra. A criança com Transtorno do Espectro Autista e a

aprendizagem por meio do brincar heurístico. **Educação Online**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 47, p. e24194703, 2024. DOI: 10.36556/eol.v19i47.1639. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1639>. Acesso em: 24 jun. 2025.

FERNANDES, Valdirlene de Jesus Lopes. A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE**, 2014. Disponível em: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35463540/TRABALHO\\_5\\_PERIODOLibre.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35463540/TRABALHO_5_PERIODOLibre.pdf). Acesso em: 20 jun. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n0cese88>.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. Aprender – **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 89–98, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/2460/2029>. Acesso em: 21 maio 2025.

MONTEIRO, Lucimeire Jacó. **O lúdico no processo de alfabetização**. Jarú: FIMCA, 2017. Disponível em: <https://jaru.fimca.com.br/gerenciador/data/uploads/2022/01/O-LUDICO-NO-PROCESSO-DE-ALFABETIZACAO-2017.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.

PERIÇATO, Rachel Accarini. **A ludicidade como auxílio ao processo de alfabetização**. 2022. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Anhanguera, Jundiáí, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/53486/1/Rachel+Accarini+Peri%C3%A7ato.pdf>. Acesso em: 19 maio 2025.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. São Paulo,

2011. 363 p. Tese (Doutorado). Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/publico/tese\\_elza\\_original.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-11012012-141130/publico/tese_elza_original.pdf). Acesso em: 22 maio 2025.

SANTOS, Maria Souza dos; CANAL, Sandra; SANTOS, A. M. dos. **O brincar na Educação Infantil: possibilidades de aprendizagem.** In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Dilma Antunes (org.). IX CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Eventos, 2024. v. 2, p. 268–285.

SILVA, Ana do Bondespacho da et al. A ludicidade na alfabetização. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 9, p. 1697–1707, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i9.11363. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11363>. Acesso em: 23 maio 2025.

## **CAPÍTULO 06**

### ***BULLYING* ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Givanilda de Souza Gomes

Sandra Canal

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri

Francisco das Chagas Galvão de Lima

# **BULLYING ESCOLAR E AS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Givanilda de Souza Gomes<sup>1</sup>

Sandra Canal<sup>2</sup>

Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri<sup>3</sup>

Francisco das Chagas Galvão de Lima<sup>4</sup>

## **RESUMO**

O presente trabalho teve como tema o *bullying* escolar e suas influências no processo de aprendizagem, buscando compreender de que maneira as práticas de violência física, verbal e psicológica no ambiente escolar

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Auxiliar de sala na escola Municipal de Educação Básica Cicero Salustiano dos Santos Filho. Luziapolis, Alagoas.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

<sup>4</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

interferem no desenvolvimento educacional, emocional e social dos estudantes. O estudo teve como objetivo geral analisar as influências do *bullying* escolar no processo de aprendizagem, considerando seus efeitos emocionais, sociais e educacionais no contexto escolar. Para a realização da pesquisa, foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos, documentos educacionais e produções acadêmicas relacionadas ao tema. Durante a análise, verificou-se que o *bullying* pode provocar consequências significativas na vida escolar dos estudantes, como baixa autoestima, insegurança, ansiedade, isolamento social, dificuldades de concentração e desmotivação para os estudos, fatores que comprometem diretamente o processo de aprendizagem. Observou-se ainda que a ausência de ações preventivas e de diálogo no ambiente escolar contribui para a continuidade dessas práticas, tornando necessária a construção de estratégias pedagógicas voltadas para a promoção do respeito, da inclusão e da convivência saudável. Concluiu-se que a escola possui papel fundamental na prevenção e no combate ao *bullying*, sendo indispensável o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem o diálogo, a empatia e a formação cidadã, favorecendo um ambiente escolar mais acolhedor e propício à aprendizagem.

**Palavras-chave:** *Bullying* escolar. Aprendizagem. Violência escolar. Relações sociais. Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

O *bullying* escolar tem se tornado uma das principais problemáticas presentes no ambiente educacional contemporâneo, afetando diretamente o desenvolvimento emocional, social e pedagógico dos estudantes. Essa prática manifesta-se por meio de agressões físicas, verbais, psicológicas e sociais, causando efeitos significativos na convivência escolar e no rendimento acadêmico.

Além disso, o *bullying* contribui para situações de exclusão, insegurança e sofrimento emocional entre os alunos. Segundo Freire (1996), a educação deve estar fundamentada no respeito, no diálogo e na valorização do ser humano, princípios indispensáveis para a construção de relações saudáveis no espaço escolar.

A escola, enquanto espaço de formação humana e social, possui importante responsabilidade na promoção de práticas educativas voltadas para o respeito às diferenças e para a convivência coletiva. Entretanto, muitos estudantes ainda enfrentam situações de violência simbólica e discriminação no cotidiano escolar, fatores que dificultam a aprendizagem e comprometem o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O processo de aprendizagem está diretamente relacionado às condições emocionais, sociais e psicológicas dos estudantes. Quando o ambiente escolar se torna hostil ou marcado por práticas de intimidação, o aluno tende a apresentar dificuldades de concentração, baixa autoestima, isolamento social e desmotivação para participar das atividades pedagógicas (Girardi da Silva; Toazza, 2023).

Dessa maneira, compreender as influência do *bullying* escolar torna-se essencial para a construção de estratégias educativas capazes de favorecer um ambiente mais acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento da aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional que o *bullying* escolar apresenta na atualidade, sendo considerado um problema recorrente em diferentes etapas da Educação Básica. Muitas crianças e adolescentes convivem diariamente com situações de humilhação, exclusão e agressividade dentro do espaço escolar, o que afeta diretamente sua saúde emocional e seu desempenho acadêmico. Nesse contexto, discutir essa temática contribui para ampliar a reflexão sobre a importância de práticas educativas voltadas para o respeito, a empatia e a valorização das diferenças.

Além disso, o estudo sobre *bullying* escolar possibilita compreender de que maneira as relações sociais interferem no processo de ensino e aprendizagem. A ausência de intervenções pedagógicas adequadas pode contribuir para a continuidade dessas práticas violentas, tornando o ambiente escolar um espaço de sofrimento e insegurança para muitos estudantes. Conforme afirma Foucault (1987), as relações de poder presentes nas instituições influenciam comportamentos e mecanismos de controle social, aspectos que podem ser observados também nas práticas de intimidação e exclusão no ambiente escolar.

Diante dessa realidade, a presente pesquisa tem como questão norteadora compreender: de que maneira o *bullying* escolar interfere no processo de aprendizagem e no desenvolvimento social dos estudantes?

Assim, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar as influências do *bullying* escolar no processo de aprendizagem, considerando seus efeitos emocionais, sociais e educacionais no contexto escolar.

Como objetivos específicos, busca-se identificar as principais formas de *bullying* presentes no ambiente escolar; compreender os aspectos emocionais e sociais causados por essas práticas; e investigar de que maneira o *bullying* interfere no rendimento e na participação escolar dos estudantes.

O presente trabalho está estruturado em capítulos que abordam diferentes aspectos relacionados ao *bullying* escolar e seus efeitos no processo de aprendizagem. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, discutindo conceitos, características e formas de manifestação do *bullying*, além de reflexões sobre violência simbólica, convivência escolar e desenvolvimento educacional. Também são abordadas contribuições teóricas de autores que discutem educação, relações sociais e práticas pedagógicas.

Posteriormente, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na realização da pesquisa, destacando a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica como instrumentos para análise do tema.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir apresentar-se-á as influências do *bullying* no processo de aprendizagem dos estudantes, destacando as consequências emocionais, sociais e acadêmicas dessa prática. Em seguida, será discutido o papel da escola e dos professores na prevenção e no enfrentamento do *bullying*,

ênfatizando a importância de ações educativas e do fortalecimento da convivência escolar.

Também serão analisadas estratégias de intervenção que promovam o respeito, a inclusão e a cultura de paz no ambiente educacional. Por fim, serão apresentadas reflexões sobre a construção de um espaço escolar mais seguro, acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.alunos.

O *bullying* escolar constitui uma forma de violência sistemática caracterizada pela repetição de agressões físicas, verbais, psicológicas ou sociais direcionadas a um indivíduo em situação de vulnerabilidade. Diferentemente dos conflitos ocasionais, o *bullying* envolve intencionalidade e desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, produzindo efeitos significativos no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes.

## **2.1 AS principais formas de *bullying* no ambiente escolar**

O *bullying* escolar caracteriza-se como uma prática de violência repetitiva que ocorre entre estudantes no ambiente escolar, podendo manifestar-se de diferentes formas, como agressões físicas, verbais, psicológicas e sociais. Essas ações possuem o objetivo de intimidar, humilhar ou excluir determinados indivíduos, afetando diretamente a convivência escolar e o desenvolvimento emocional das vítimas. Entre as formas mais comuns de *bullying* destacam-se apelidos ofensivos, ameaças, agressões físicas, discriminação, exclusão social e divulgação de boatos (Girardi da Silva;Toazza, 2023).

Segundo Silva e Aranha (2024), o *bullying* interfere significativamente no ambiente educacional e compromete o desenvolvimento do estudante, prejudicando tanto o rendimento escolar quanto às relações interpessoais. As autoras destacam que essas práticas violentas afetam o sentimento de pertencimento do aluno dentro da escola, contribuindo para situações de isolamento, insegurança e desmotivação para os estudos. Nesse contexto, o ambiente escolar deixa de cumprir plenamente sua função social e formadora, tornando-se um espaço marcado por conflitos e desigualdades.

Além das agressões presenciais, observa-se atualmente o crescimento do *cyberbullying* <sup>5</sup>, prática realizada por meio das redes sociais, aplicativos de mensagens e plataformas digitais. Essa modalidade amplia os impactos da violência, uma vez que as ofensas podem alcançar grande número de pessoas rapidamente, aumentando o constrangimento e o sofrimento emocional das vítimas. O ambiente virtual torna-se, assim, uma extensão das violências vivenciadas dentro da escola, dificultando ainda mais o enfrentamento dessas práticas.

De acordo com Wolter (2025), o *bullying* escolar constitui um fenômeno psicossocial complexo marcado pelo desequilíbrio de poder entre os envolvidos. A autora ressalta que fatores emocionais, familiares e sociais influenciam diretamente o comportamento agressivo entre estudantes, tornando necessário o desenvolvimento de ações preventivas e

---

<sup>5</sup> Conforme conceitualização da Plataforma SaferNet Brasil, é uma associação civil com atuação nacional e com foco na promoção e defesa dos Direitos Humanos na Internet no Brasil. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/institucional> Acessado em: 02 Set. 2026.

educativas dentro das instituições de ensino. Dessa forma, compreender as diferentes manifestações do *bullying* torna-se fundamental para o desenvolvimento de estratégias capazes de promover uma convivência escolar mais respeitosa e inclusiva.

Conforme Almeida e Paula (2025), as práticas de *bullying* frequentemente são naturalizadas no cotidiano escolar e interpretadas como simples brincadeiras entre estudantes, o que dificulta sua identificação e intervenção por parte da comunidade escolar. Além da banalização dessas violências contribuir para a permanência de situações de exclusão, sofrimento emocional e prejuízos ao desenvolvimento educacional das vítimas.

Sabino, Gomes e Mendes (2025) afirmam que o *bullying* escolar provoca efeitos que ultrapassam os aspectos físicos e emocionais, afetando diretamente a aprendizagem, a participação nas atividades pedagógicas e o desempenho acadêmico dos estudantes. Como também, destacam que ambientes escolares marcados por violência e intimidação dificultam a construção de relações saudáveis e comprometem a qualidade do processo educativo.

Observa-se que o *bullying* escolar representa uma problemática complexa e multifatorial, exigindo ações integradas entre escola, família e sociedade. A promoção de práticas educativas voltadas para o respeito às diferenças, a valorização do diálogo e o fortalecimento da convivência escolar apresenta-se como elemento essencial para a prevenção das diversas formas de violência no ambiente educacional.

## 2.2 Os efeitos do *bullying* no processo de aprendizagem

O processo de aprendizagem está diretamente relacionado às condições emocionais, psicológicas e sociais dos estudantes. Quando o aluno é vítima de *bullying*, tende a apresentar sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e baixa autoestima, fatores que prejudicam sua participação nas atividades escolares e comprometem o desempenho acadêmico (Malta *et al.*, 2022). Dessa maneira, o *bullying* deixa de ser apenas um problema de convivência e passa a interferir diretamente no desenvolvimento educacional dos estudantes.

As consequências do *bullying* podem ser observadas em diferentes aspectos da vida escolar. Conforme Oliveira *et al.* (2023), muitos alunos vítimas dessas práticas violentas apresentam dificuldades de concentração, desmotivação para estudar, isolamento social e queda no rendimento escolar. Em situações mais graves, podem ocorrer evasão escolar, depressão, crises de ansiedade e outros problemas emocionais que afetam significativamente o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos estudantes.

Segundo Sabino, Gomes e Mendes (2025), o *bullying* interfere negativamente nos processos de ensino e aprendizagem ao provocar sofrimento emocional e dificultar a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Os autores destacam que as vítimas frequentemente desenvolvem sentimentos de insegurança e incapacidade, comprometendo o interesse pelas atividades pedagógicas e pelas relações interpessoais dentro da escola.

Além dos aspectos individuais, o *bullying* também prejudica o clima escolar e as relações entre os estudantes. Ambientes marcados por

violência, exclusão e desrespeito dificultam a construção de relações saudáveis e interferem no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Conforme Almeida e Paula (2025), a naturalização das práticas de *bullying* contribui para a permanência da violência nas instituições de ensino, tornando indispensável o desenvolvimento de ações educativas e preventivas voltadas para a promoção do respeito e da convivência saudável.

Silva e Aranha (2024) afirmam que o *bullying* escolar compromete significativamente o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, interferindo na aprendizagem, na concentração e no rendimento acadêmico. As autoras ressaltam que o sofrimento emocional causado pelas agressões prejudica a participação dos alunos nas atividades escolares e dificulta a construção de vínculos sociais dentro da escola.

De acordo com Caetano *et al.* (2021), estudantes envolvidos em situações de *bullying* podem apresentar dificuldades relacionadas às funções executivas, como controle emocional, atenção e capacidade de tomada de decisão, aspectos essenciais para o desempenho escolar e para o desenvolvimento saudável das relações interpessoais. Os autores destacam que os prejuízos emocionais provocados pelo *bullying* influenciam o comportamento e o processo educativo dos estudantes.

Ferreira e Mendonça (2023) destacam que o *bullying* escolar está relacionado a processos de exclusão social, preconceito e discriminação presentes no ambiente pedagógico, afetando principalmente estudantes considerados diferentes dos padrões sociais estabelecidos. Os autores ressaltam que a permanência dessas práticas violentas favorece situações

de evasão escolar, sofrimento psicológico e dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem.

Além disso, Jordão (2024) ressalta que práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas e projetos educativos contribuem para o enfrentamento do *bullying* e para a promoção de ambientes escolares mais acolhedores e inclusivos. O autor enfatiza que o fortalecimento do diálogo, da empatia e da participação dos estudantes representa importante estratégia para minimizar os impactos da violência escolar no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se que os aspectos do *bullying* ultrapassam os prejuízos emocionais individuais e afetam diretamente a dinâmica escolar, comprometendo relações interpessoais, desempenho acadêmico e qualidade do processo educativo.

### **2.3 O papel da escola e dos professores no enfrentamento do *bullying***

A escola possui papel fundamental na prevenção e no enfrentamento do *bullying*, sendo responsável pela promoção de práticas educativas voltadas para o respeito, a empatia e a convivência saudável.

O ambiente escolar deve ser um espaço seguro e acolhedor, capaz de favorecer não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação social e emocional dos estudantes. Quando a escola assume esse compromisso de forma contínua, fortalece vínculos entre os estudantes e contribui para a construção de uma convivência mais harmoniosa e respeitosa no cotidiano escolar. Nesse contexto, torna-se indispensável que

gestores, professores e famílias atuem conjuntamente na construção de relações mais respeitosas dentro da escola (Rodrigues *et al.*, 2021).

Os professores desempenham importante função na identificação de situações de *bullying*, uma vez que acompanham diariamente as relações estabelecidas entre os estudantes. Mudanças de comportamento, isolamento social, queda no rendimento escolar e dificuldades de participação podem indicar situações de violência escolar. Dessa forma, a observação e o diálogo tornam-se instrumentos essenciais para reconhecer e combater práticas de intimidação e exclusão no ambiente educacional (Mello; Diniz; Ferreira, 2026).

Segundo Susin e Tessaro (2025), práticas pedagógicas voltadas para a convivência escolar contribuem significativamente para a redução dos efeitos do *bullying* nas instituições de ensino. Além do desenvolvimento de atividades educativas, rodas de conversa e projetos pedagógicos que incentivem o respeito às diferenças, fortalecendo as relações interpessoais e promovendo relações de respeito.

Além disso, Mello, Diniz e Ferreira (2026) ressaltam que ações preventivas e políticas educacionais são fundamentais para o enfrentamento do *bullying* escolar. Tessaro *et al.* (2023), afirmam que debates, campanhas de conscientização e participação da comunidade escolar auxiliam na construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores. Dessa forma, a atuação da escola no combate ao *bullying* contribui diretamente para a melhoria das relações sociais e para a construção de um ambiente favorável ao processo de aprendizagem.

### 3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo fundamentou-se em uma revisão bibliográfica de natureza narrativa, pautada nos pressupostos metodológicos propostos por Gil (2022). O foco central da pesquisa recaiu sobre a análise do *bullying* escolar e suas influências no processo de aprendizagem, buscando compreender, à luz das discussões educacionais contemporâneas, de que maneira as práticas de violência escolar interferem no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes.

Dessa forma, a análise abrangeu estudos que discutem desde as principais manifestações do *bullying* no ambiente escolar até os efeitos causados no rendimento escolar, nas relações interpessoais e na saúde emocional dos alunos, além das estratégias desenvolvidas pelas instituições de ensino para prevenção e enfrentamento dessa problemática.

A busca e seleção das publicações foram realizadas em bases acadêmicas reconhecidas, como Google Acadêmico, Scielo e Periódicos CAPES, utilizando palavras-chave como “*bullying* escolar”, “violência escolar”, “processo de aprendizagem”, “impactos do *bullying*”, “*cyberbullying*” e “convivência escolar”, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Artigos selecionados para compor a revisão

| TÍTULO | AUTOR | BASE DE DADOS | OBJETIVO | RESULTADO |
|--------|-------|---------------|----------|-----------|
|--------|-------|---------------|----------|-----------|

|                                                                                                                          |                                 |                  |                                                                                                                    |                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fenômeno <i>bullying</i> : causas, consequências e reflexos na aprendizagem                                              | ALMEIDA;<br>PAULA<br>(2025)     | Google Acadêmico | Analisar as causas, consequências e reflexos do <i>bullying</i> no contexto escolar e no processo de aprendizagem. | O <i>bullying</i> compromete o desenvolvimento emocional e acadêmico dos estudantes, exigindo ações preventivas e educativas. |
| Relações entre funções executivas e <i>bullying</i> : revisão integrativa literatura                                     | CAETANO et al.<br>(2021)        | Periódicos CAPES | Investigar a relação entre funções executivas e situações de <i>bullying</i> .                                     | O <i>bullying</i> está associado a prejuízos em funções cognitivas importantes para o desempenho escolar e social.            |
| O fenômeno <i>bullying</i> no ambiente pedagógico : estudo dos aspectos históricos e conceituais baseados nas diferenças | FERREIRA;<br>MENDONÇA<br>(2023) | Google Acadêmico | Discutir os aspectos históricos, sociais e culturais relacionados ao <i>bullying</i> escolar.                      | O <i>bullying</i> está ligado a processos de exclusão e preconceito presentes no ambiente educacional.                        |

|                     |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|
| sociais e culturais |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|

Continuação

| TÍTULO                             | AUTOR              | BASE DE DADOS | OBJETIVO                                                                                   | RESULTADO                                                                       |
|------------------------------------|--------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Vigiar e Punir                     | FOUCAULT<br>(1987) | Livro         | Analisar os mecanismos de poder, disciplina e controle social nas instituições.            | As relações de poder influenciam comportamentos e processos de exclusão social. |
| Pedagogia da Autonomia             | FREIRE<br>(1996)   | Livro         | Refletir sobre práticas educativas baseadas no diálogo, respeito e autonomia dos sujeitos. | A educação deve promover relações respeitadas, inclusivas e humanizadas.        |
| Como Elaborar Projetos de Pesquisa | GIL<br>(2022)      | Livro         | Apresentar fundamentos metodológicos para pesquisas científicas.                           | Fornece suporte metodológico para pesquisas bibliográficas e qualitativas.      |

|                                                                                                                          |                                 |                  |                                                                              |                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O <i>bullying</i> no ambiente escolar: um relato de adolescentes                                                         | GIRARDI DA SILVA; TOAZZA (2023) | Periódicos CAPES | Compreender as percepções de adolescentes sobre o <i>bullying</i> escolar.   | Os estudantes relatam impactos emocionais, sociais e acadêmicos decorrentes das práticas de intimidação.       |
| Uso das metodologias ativas no enfrentamento do <i>bullying</i> : uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos | JORDÃO (2024)                   | Google Acadêmico | Analisar a utilização de metodologias ativas no combate ao <i>bullying</i> . | Estratégias participativas favorecem o diálogo, a empatia e a redução dos conflitos escolares.                 |
| <i>Bullying</i> entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar                   | MALTA et al. (2022)             | SciELO           | Identificar a ocorrência do <i>bullying</i> entre adolescentes brasileiros.  | O <i>bullying</i> apresenta elevada prevalência e está associado a prejuízos na saúde e no desempenho escolar. |

|                                                                                                                        |                                            |                     |                                                                               |                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Bullying</i> no cotidiano escolar: análise de casos, práticas pedagógicas e marcos legais numa rede de ensino médio | MELLO;<br>DINIZ;<br>FERREIRA<br><br>(2026) | Periódicos<br>CAPES | Analisar casos de <i>bullying</i> e estratégias pedagógicas de enfrentamento. | Ações educativas e acompanhamento institucional contribuem para a redução da violência escolar. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|

Continuação

| TÍTULO                                                                                                            | AUTOR                         | BASE DE DADOS       | OBJETIVO                                                                           | RESULTADO                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Bullying</i> e interações familiares: comparação entre meninos e meninas por meio da triangulação metodológica | OLIVEIRA et al.<br><br>(2023) | Periódicos<br>CAPES | Investigar a influência das relações familiares nas situações de <i>bullying</i> . | O contexto familiar interfere na ocorrência e na forma como os estudantes lidam com o <i>bullying</i> . |

|                                                                                                         |                              |                  |                                                                                            |                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Bullying</i> e mecanismo s de desengajamento moral: revisão sistemática da literatura com metanálise | OLIVEIRA et al. (2021)       | SciELO           | Analisar fatores relacionados ao comportamento agressivo em situações de <i>bullying</i> . | O desengajamento moral favorece comportamentos agressivos e a manutenção da violência escolar.                   |
| Implicações do <i>bullying</i> na saúde mental de adolescentes obesos: revisão integrativa              | RODRIGUES et al. (2021)      | Periódicos CAPES | Investigar os impactos do <i>bullying</i> na saúde mental de adolescentes obesos.          | O <i>bullying</i> provoca sofrimento psicológico, baixa autoestima e dificuldades de integração social.          |
| <i>Bullying</i> Escolar: A Realidade do <i>Bullying</i> e suas Sequelas no Ensino e                     | SABINO; GOMES; MENDES (2025) | Google Acadêmico | Discutir as consequências do <i>bullying</i> para o ensino e a aprendizagem.               | O <i>bullying</i> interfere diretamente no rendimento escolar, na concentração e na participação dos estudantes. |

|                                                                                                     |                       |                  |                                                                     |                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Aprendizagem                                                                                        |                       |                  |                                                                     |                                                                               |
| O <i>bullying</i> na escola e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem em do estudante | SILVA; ARANHA ( 2024) | Periódicos CAPES | Analisar os impactos do <i>bullying</i> no desenvolvimento escolar. | As vítimas apresentam insegurança, isolamento e dificuldades de aprendizagem. |

Continuação

| TÍTULO                                                            | AUTOR                 | BASE DE DADOS    | OBJETIVO                                                                         | RESULTADO                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A convivência escolar e o <i>bullying</i> : relato de experiência | SUSIN; TESSARO (2025) | Periódicos CAPES | Identificar estratégias de prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i> escolar. | Atividades educativas e espaços de diálogo favorecem relações mais respeitadas entre estudantes. |
| Estratégias de prevenção e manejo do <i>bullying</i>              | TESSARO et al. (2023) | Periódicos CAPES | Identificar estratégias de prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i> escolar. | Programas preventivos e participação da comunidade escolar reduzem os índices de violência.      |

|                                                                                                    |               |                  |                                                                                              |                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| na escola:<br>uma<br>análise<br>sistemática da<br>literatura                                       |               |                  |                                                                                              |                                                                                              |
| Dinâmicas do <i>bullying</i> escolar: fatores de risco e impactos no desenvolvimento adolescente e | WOLTER (2025) | Google Acadêmico | Analisar fatores de risco e consequências do <i>bullying</i> no desenvolvimento adolescente. | O <i>bullying</i> compromete o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2026).

O critério de inclusão contemplou artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos publicados nos últimos cinco anos, em português e inglês, que abordam diretamente o *bullying* escolar e suas implicações no contexto educacional, analisando aspectos emocionais, sociais e pedagógicos relacionados ao processo de aprendizagem.

No critério de exclusão, trabalhos publicados fora do período estabelecido (2020 a 2026), exceto repertório teórico consolidado que dão embasamento ao tema. Além de estudos, sem texto completo disponível e

pesquisas que não tratavam especificamente da relação entre *bullying* escolar e aprendizagem ou que abordavam o tema de maneira superficial e sem fundamentação científica adequada.

A análise dos materiais selecionados foi orientada por uma abordagem qualitativa e interpretativa, direcionada à identificação dos principais efeitos do *bullying* no desenvolvimento escolar dos estudantes, bem como das estratégias pedagógicas e institucionais utilizadas no enfrentamento dessa problemática.

Considerou-se, ainda, a influência dessas práticas violentas na convivência escolar, nas relações entre estudantes, professores e famílias, assim como a importância da construção de ambientes educacionais mais acolhedores, inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem e da formação cidadã.

Todas as referências utilizadas foram devidamente citadas, em conformidade com as normas de integridade acadêmica, ética científica e respeito aos direitos autorais.

## 4 RESULTADOS DISCUSSÃO

A análise dos resultados evidencia convergências entre os autores quanto aos efeitos negativos do *bullying* escolar no desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. Silva e Aranha (2024) defendem que as práticas de violência escolar comprometem diretamente o rendimento acadêmico e as relações interpessoais dos alunos, perspectiva também identificada por Sabino, Gomes e Mendes (2025), ao enfatizarem que o *bullying* interfere na participação escolar, na concentração e no

interesse pelas atividades pedagógicas. Observa-se, portanto, uma aproximação entre os estudos ao compreenderem o *bullying* como um fator que ultrapassa conflitos interpessoais e afeta significativamente o processo de aprendizagem.

Wolter (2025) reforça essa compreensão ao associar o *bullying* escolar a fatores psicossociais e emocionais relacionados ao desequilíbrio de poder entre os estudantes. De modo semelhante, Almeida e Paula (2025) apontam que a naturalização dessas práticas dentro do ambiente escolar contribui para a permanência da violência e para o agravamento das consequências emocionais sofridas pelas vítimas. Essa convergência demonstra complementaridade entre os autores ao tratarem o *bullying* como um fenômeno complexo que envolve dimensões emocionais, sociais e institucionais.

As implicações práticas decorrentes desses achados apontam que a ausência de estratégias preventivas e de acompanhamento pedagógico favorece a continuidade das práticas de intimidação e exclusão dentro das instituições de ensino. Silva e Aranha (2024) indicam que estudantes vítimas de *bullying* frequentemente apresentam insegurança, isolamento social e dificuldades de participação nas atividades escolares, enquanto Sabino, Gomes e Mendes (2025) relacionam essas experiências à queda do rendimento acadêmico e ao comprometimento do desenvolvimento educacional.

Mello, Diniz e Ferreira (2026) ampliam essa discussão ao afirmarem que práticas pedagógicas preventivas e ações institucionais voltadas para a conscientização são fundamentais para o enfrentamento do

*bullying* escolar. Os autores destacam que campanhas educativas, rodas de conversa e projetos voltados para a convivência escolar contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e acolhedores. Esses resultados indicam que estratégias educativas e ações coletivas impactam positivamente as relações interpessoais e favorecem a melhoria do ambiente escolar.

No entanto, divergências são observadas quanto à ênfase atribuída aos fatores responsáveis pela permanência do *bullying* nas escolas. Wolter (2025) prioriza aspectos emocionais, familiares e sociais como elementos centrais para a compreensão do comportamento agressivo entre estudantes, enquanto Almeida e Paula (2025) enfatizam a naturalização cultural das práticas violentas dentro do ambiente escolar como principal obstáculo ao enfrentamento do problema. Essa diferença decorre do foco analítico de cada estudo, sendo alguns direcionados aos aspectos subjetivos e emocionais dos estudantes e outros às práticas institucionais e culturais presentes nas escolas.

Susin e Tessaro (2025), por sua vez, concentram a análise na convivência escolar e na importância das práticas pedagógicas voltadas para o fortalecimento das relações interpessoais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades educativas e espaços de diálogo favorece a redução dos conflitos e contribui para a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar. Dessa forma, os diferentes estudos analisados demonstram que o enfrentamento do *bullying* depende tanto de ações institucionais quanto da participação ativa de professores, estudantes e famílias.

A síntese dos achados indica que a complementaridade entre os autores permite compreender o *bullying* escolar como uma problemática multifatorial que afeta diretamente o processo de aprendizagem e o desenvolvimento social dos estudantes. Em nível individual, sentimentos de medo, ansiedade, insegurança e baixa autoestima comprometem o desempenho acadêmico e a participação escolar, conforme apontam Silva e Aranha (2024) e Sabino, Gomes e Mendes (2025). Em nível institucional, a ausência de práticas preventivas e de ações pedagógicas favorece a permanência da violência e dificulta a construção de ambientes educacionais mais acolhedores.

Dessa forma, os resultados indicam que o enfrentamento do *bullying* escolar depende da articulação entre práticas pedagógicas, ações preventivas e fortalecimento das relações interpessoais dentro das instituições de ensino. A promoção do diálogo, do respeito às diferenças e da convivência saudável apresenta-se como elemento fundamental para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, seguros e favoráveis ao processo de aprendizagem e à formação cidadã dos estudantes.

## 5 CONCLUSÃO

Reafirma-se a relevância da discussão sobre o *bullying* escolar e suas influências no processo de aprendizagem, considerando que as práticas de violência física, verbal, psicológica e social afetam diretamente

o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos estudantes. A análise realizada permitiu compreender que o *bullying* interfere significativamente no rendimento escolar, nas relações interpessoais e na participação dos alunos nas atividades pedagógicas, comprometendo a construção de um ambiente educacional saudável e acolhedor.

Observou-se que as vítimas de *bullying* frequentemente apresentam sentimentos de medo, insegurança, ansiedade, baixa autoestima e isolamento social, fatores que dificultam o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades sociais. Outro ponto identificado refere-se à importância da atuação da escola e dos professores no enfrentamento dessa problemática, uma vez que práticas pedagógicas preventivas, ações educativas e espaços de diálogo contribuem para a redução dos conflitos e para a promoção de uma convivência escolar mais respeitosa.

Além disso, verificou-se que a ausência de intervenções institucionais e de estratégias preventivas favorece a permanência das práticas de intimidação e exclusão no ambiente escolar. O estudo também demonstrou que projetos pedagógicos voltados para a conscientização, o respeito às diferenças e a cultura de paz contribuem significativamente para a melhoria das relações interpessoais e para a construção de ambientes mais inclusivos e favoráveis ao desenvolvimento educacional dos estudantes.

Com base na análise realizada, considera-se que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, pois foi possível examinar os impactos do *bullying* escolar no processo de aprendizagem e compreender suas consequências

emocionais, sociais e pedagógicas. Apesar dos avanços obtidos, a pesquisa apresentou limitações que precisam ser consideradas, entre elas o caráter exclusivamente bibliográfico do estudo, que não contou com pesquisa de campo ou aplicação de questionários para coleta de dados empíricos. Outra limitação refere-se à diversidade dos contextos escolares uma vez que os aspectos e as influências do *bullying* podem variar conforme fatores sociais, culturais e institucionais.

Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de campo em instituições de ensino, bem como investigações que analisem a percepção de estudantes, professores e famílias sobre o *bullying* escolar. Também se recomenda o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o efeito das tecnologias digitais e do *cyberbullying* nas relações escolares contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; PAULA, M.V. Fenômeno *bullying* : causas, consequências e reflexos na aprendizagem. **Revista Mediação**, Goiás, 2025. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/15035>. Acesso em: 26 maio 2026.

CAETANO, L. A. O.; OLIVEIRA, W. A.; NASCIMENTO, L. C. G.; MANOCHIO-PINA, M. G.; RAMOS, S. B.; SILVA, J. L. Relações entre funções executivas e *bullying* : revisão integrativa da literatura. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/12854>. Acesso em: 27 maio 2026.

FERREIRA, D. G.; MENDONÇA, J. G. R. O fenômeno *bullying* no ambiente pedagógico: estudo dos aspectos históricos e conceituais baseados nas diferenças sociais e culturais. **Boletim de Conjuntura**

(BOCA), 2023. Disponível em:  
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1284>.  
Acesso em: 27 maio 2026.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIRARDI DA SILVA, Vinicius; TOAZZA, Katia. O *bullying* *Bullying* no ambiente escolar: um relato de adolescentes. **Professare**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. e3007, 2023. Disponível em:  
<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3007>.  
Acesso em: 01 maio 2026.

JORDÃO, D. Uso das metodologias ativas no enfrentamento do *bullying* : uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos. **Retratos da Escola**, 2024. Disponível em:  
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1756>. Acesso em: 27 maio 2026.

MALTA, D. C.; OLIVEIRA, W. A.; PRATES, E. J. S.; MELLO, F. C. M.; MOUTINHO, C. S.; SILVA, M. A. I. *Bullying* entre adolescentes brasileiros: evidências das Pesquisas Nacionais de Saúde do Escolar, Brasil, 2015 e 2019. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 30, 2022. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/4JGXvg5rJcjcZkv6PqYR8gM/?lang=en>.  
Acesso em: 29 maio 2026.

MELLO, A. S.; DINIZ, D. S.; FERREIRA, M. *Bullying* no cotidiano escolar: análise de casos, práticas pedagógicas e marcos legais numa rede de ensino médio. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, [S. l.], p. e94599, 2026. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/94599>. Acesso em: 27 maio 2026.

OLIVEIRA, W. A.; SILVA, J. L.; CARAVITA, S. C. S.; SILVA, M. A. I.; SANTOS, M. A. *Bullying* e interações familiares: comparações entre meninos e meninas por meio da triangulação metodológica. **Psico**, v. 54, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/37966> Acesso em: 27 maio 2026.

RODRIGUES, D. P.; OLIVEIRA, M. L.; LOPES, P. de M.; MIRANDA, C. E. S. Implicações do *bullying* na saúde mental de adolescentes obesos: revisão integrativa. **Revista Interdisciplinar de Estudos em Psicologia**, v. 25, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/71337>. Acesso em: 27 maio 2026.

SABINO, D. M.; GOMES, D. D.; MENDES, J. F. *Bullying* Escolar: A Realidade do *Bullying* e suas Sequelas no Ensino e Aprendizagem. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 3, n. 31, p. 238–254, 2025. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/701>. Acesso em: 27 maio. 2026.

SILVA, S. P. N.; ARANHA, R. S. L. O *bullying* na escola e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem do estudante. **Revista Saberes & Práticas**, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3546>. Acesso em: 26 maio 2026.

SUSIN, G. M.; TESSARO, M. A convivência escolar e o *bullying* : relato de experiência. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 72, p. e25916, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/25916>. Acesso em: 27 maio. 2026.

TESSARO, M.; TREVISOL, M. T. C.; PEREIRA, M. B. F. L. O.; BERNARDI, F. S. **Estratégias de prevenção e manejo do *bullying* na escola: uma análise sistemática da literatura**. Educação, v. 48, n. 1, p. e102/1–24, 2023. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69981?utm\\_source](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69981?utm_source). Acesso em: 26 maio 2026.

WOLTER, P. F. Dinâmicas do *bullying* escolar: fatores de risco e

impactos no desenvolvimento adolescente. **Dialogia**, [S. l.], n. 55, p. e29676, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/29676>. Acesso em: 26 maio 2026.



**SOBRE OS (AS) AUTORES (AS) E SOBRE OS (A)  
ORGANIZADORES (A)**

## **SOBRE OS (AS) AUTORES (AS) E SOBRE OS (A) ORGANIZADORES (A):**

### **Autora e organizadora: Sandra Canal**

Doutoranda em Educação ( PUCRS), Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na linha Pessoa e Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância(s) e Educação Infantil (Nepiei) e colaboradora do Laboratório das Infâncias - PUCRS (LabInf). Possui Graduação em Pedagogia (FUNPAC) e Artes Visuais (UFES). Especialização em Educação Infantil e Educação Especial/Inclusiva. Tem experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, atuando principalmente com os seguintes temas: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral e Altas Habilidades/ Superdotação. Docente - Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de VNI-ES.

### **Autora e organizadora: Wisllayne Ivellyze de Oliveira Dri**

Graduada em Pedagogia (2008), Mestra (2013) e Doutora (2023) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integrante do Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional (LAPPLANE) na Faculdade de Educação - UNICAMP. Pesquisadora na área de Políticas Públicas Educacionais, trabalhando com os seguintes temas: Políticas Públicas Educacionais; Estado e Educação; Formação Continuada de Professores; Planos Nacionais de Educação; Projeto Político-Pedagógico; América do Sul; Regionalização Educativa; MERCOSUL, Ensino Domiciliar na América do Sul; Educação a Distância (EAD) no Ensino Superior; Políticas para as Juventudes; e outros. Com experiências internacionais em Universidades da Argentina e da Espanha. Atualmente, Docente do Ensino Superior no Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI) e Professora da Educação Básica - Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Vinhedo – SP.

### **Autor e organizador: Francisco das Chagas Galvão de Lima**

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), com pesquisa direcionada para Educação Integral. Possui graduação em Letras (Português) em 2009 e em Pedagogia em 2021. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (2021) e

Especialista em Ensino de Língua Espanhola (2022). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2013). Também foi bolsista da CAPES no programa de Doutorado Sanduiche no Exterior (PDSE/CAPES), onde realizou estágio na Universidade de Valencia, Espanha (2017). Tem experiência com formação de professores da educação básica e Educação de Jovens e Adultos, com ênfase nos estudos sobre alfabetização e letramento. Tem experiência profissional na educação básica, educação superior, docência e tutoria na educação à distância e gestão acadêmica. Coordenador e Professor do Centro Universitário FAVENI (UNIFAVENI).

**Autora: Gabriela Santos Castro da Silva**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Professora do Centro Educacional Unificado Monsenhor Francisco José de Oliveira (Céu) em Cícero Dantas (BA).

**Autora: Gessica Alexandre de Castro**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Mediadora na escola Petrônio Felinto de Almeida, Assis Brasil- Acre.

**Autora: Gersica Mendes Ferreira**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI).

**Autora: Givanilda de Souza Gomes**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI). Auxiliar de sala na escola Municipal de Educação Básica Cicero Salustiano dos Santos Filho. Luziapolis, Alagoas.

**Autora: Maria Célia da Silva Chaves**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI).

**Autora: Thais de Cássia Souza Miguel**

Graduada em Pedagogia - Centro Universitário FAVENI (UniFAVENI).

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acesso à educação, 13, 20, 34  
Acolhimento escolar, 13, 20, 34  
Adaptações curriculares, 13, 34  
Alfabetização, 13, 20  
Ambiente escolar, 13, 34  
Ambiente hospitalar, 20  
Análise temática, 13  
Ansiedade, 13, 20  
Apoio emocional, 20  
Aprendizagem, 13, 20, 34  
Aprendizagem ativa, 20  
Aprendizagem Baseada em  
Projetos, 13  
Aprendizagem por Projetos, 13  
Atendimento educacional, 20  
Atendimento Educacional

Especializado (AEE), 34

Atividades coletivas, 13, 34

Atividades em grupo, 34

Atividades lúdicas, 13, 20, 34

Avaliação diagnóstica, 20

Autocontrol, 13

Autonomia, 13, 34

### B

Base Nacional Comum Curricular  
(BNCC), 34

Brincadeiras, 20, 34

Brincar, 13, 20, 34

*Bullying* , 13

*Bullying* físico, 13

*Bullying* moral, 13

*Bullying* psicológico, 13

*Bullying* verbal, 13

## C

Centro Universitário Faveni  
(Unifaveni), 13

Ciclo escolar, 13, 20

Classe hospitalar, 20

Clima escolar, 13

Cooperação, 13, 20

Comunicação, 13, 20, 34

Comunicação não verbal, 34

Comunicação verbal, 34

Comunidade escolar, 13

Convivência democrática, 13

Convivência escolar, 13

Cultura de paz, 13

*Cyberbullying* , 13

## D

Declaração de autoria, 13

Decreto nº 12.686/2025, 34

Decreto nº 12.773/2025, 34

Desempenho acadêmico, 13

Desenvolvimento cognitivo, 13, 20,  
34

Desenvolvimento emocional, 13,  
20, 34

Desenvolvimento humano, 13

Desenvolvimento infantil, 13, 34

Desenvolvimento integral, 13, 20,  
34

Desenvolvimento moral, 13

Desenvolvimento social, 13, 20, 34

Desenvolvimento socioemocional,  
13, 34

Diagnóstico precoce, 13, 20

Diálogo, 13, 20

Direito à aprendizagem, 13, 20, 34

Direito à educação, 13, 20, 34

Direitos humanos, 13, 20

Direitos autorais, 13

Diversidade, 13, 34

## E

Educação Básica, 20, 34

Educação contemporânea, 13, 34

Educação em múltiplos olhares, 13

Educação Especial, 34

Educação Infantil, 13, 34

Educação inclusiva, 13, 20, 34

Educação socioemocional, 13

Efeitos emocionais, 13, 20

Efeitos psicológicos, 13

Efeitos sociais, 13, 20

Empatia, 13, 20

Equipe multidisciplinar, 20, 34

Equipe multiprofissional, 20

Escola contemporânea, 13

Escola inclusiva, 13, 34

Escola regular, 20, 34

Escuta ativa, 20

Estratégias de aprendizagem, 13, 34

Estratégias pedagógicas, 13, 20, 34

Evasão escolar, 13

## F

Família, 13, 20, 34

Formação continuada, 20, 34

Formação docente, 13, 34

Formação inicial, 13, 20, 34

## H

Habilidades cognitivas, 13, 20, 34

Habilidades de comunicação, 34

Habilidades emocionais, 20, 34

Habilidades sociais, 13, 20, 34

Habilidades socioemocionais, 13, 34

Hospitalização, 13, 20

Humanização, 13, 20

## I

Inclusão educacional, 13, 34

Inclusão escolar, 13, 34

Inclusão social, 13

Insegurança, 13, 20

Intimidação sistemática, 13

Interação social, 13, 20, 34

Interdisciplinaridade, 20

Intervenção pedagógica, 13, 20

Isolamento social, 13, 20

## J

Jogos digitais, 34

Jogos educativos, 20, 34

## L

Legislação educacional, 13, 20, 34

Lei nº 9.394/1996 (LDB), 20, 34

Lei nº 12.764/2012, 34

Lei nº 13.146/2015, 34

Lei nº 13.185/2015, 13

Lei nº 13.716/2018, 20

Lei nº 14.811/2024, 13

Letramento, 13

Linguagem, 34

Ludicidade, 13, 20, 34

## M

Mediação de conflitos, 13

Metodologia Maker, 34

Metodologias ativas, 13, 34

Metodologias diversificadas, 20, 34

## P

Pedagogo hospitalar, 20

Pedagogia hospitalar, 13, 20

Pesquisa bibliográfica, 13, 20, 34

Pesquisa qualitativa, 13, 20, 34  
 Planejamento individualizado, 20,  
 34  
 Planejamento pedagógico, 13, 20,  
 34  
 Políticas públicas, 13, 20, 34  
 Política Nacional de Educação  
 Especial Inclusiva, 34  
 Prática docente, 13, 20, 34  
 Práticas inclusivas, 13, 34  
 Prática pedagógica, 13, 20, 34  
 Preconceito, 13, 20  
 Prevenção da violência, 13  
 Processo de aprendizagem, 13, 20,  
 34  
 Processo de ensino-aprendizagem,  
 13, 20  
 Programa de Combate à  
 Intimidação Sistemática, 13  
 Psicomotricidade, 13

## R

Recursos didáticos, 20, 34  
 Recursos pedagógicos, 13, 20, 34  
 Recursos tecnológicos, 13, 20, 34  
 Rede Nacional de Educação  
 Especial Inclusiva, 34  
 Rendimento acadêmico, 13  
 Resolução CONANDA nº 41/1995,  
 20  
 Respeito às diferenças, 13, 34  
 Rodas de conversa, 13, 34

## S

Saúde mental, 13, 20  
 Scratch, 34  
 Segurança emocional, 13, 34  
 Socialização, 20, 34

## T

Tecnologia assistiva, 34

Tecnologias digitais, 13, 20, 34

Transtorno do Espectro Autista

(TEA), 13, 34

## V

Valorização da diversidade, 13, 34

Vínculo escolar, 13, 20

Violência escolar, 13

**EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLOS OLHARES: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS - ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA ESCOLA MAIS INCLUSIVA, HUMANA E TRANSFORMADORA**

Revista REASE chancelada pela Editora Arché.  
São Paulo- SP.  
Telefone: +55(11) 5107- 0941  
<https://periodicorease.pro.br>  
[contato@periodicorease.pro.br](mailto:contato@periodicorease.pro.br)

**EDUCAÇÃO EM MÚLTIPLOS OLHARES: FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORAS - ESTUDOS, REFLEXÕES E PRÁTICAS PARA UMA  
ESCOLA MAIS INCLUSIVA, HUMANA E TRANSFORMADORA**

