APRENDER É UM DIREITO

Tecnologias e inclusão na transição para a alfabetização

doi 10.29327/5989822



Gislaine Stefeneti

APRENDER É UM DIREITO

Tecnologias e Inclusão na Transição Para a Alfabetização

Gislaine Maria Daniel Stefeneti

Uberlândia

2026

Obra: Aprender é um Direito: Tecnologias e Inclusão na Transição Para a Alfabetização
Autora: Gislaine Maria Daniel Stefeneti
Editora: Tessáurea Editorial
Capa: Tessáurea Editorial
Diagramação: Eduardo Lucas
Ano de publicação: 2026
Formato: Livro digital
ISBN: 978-65-02-50841-1

Esta obra foi adaptada editorialmente a partir de pesquisa acadêmica previamente desenvolvida pelo(a) autor(a), com autorização formal para publicação em formato de livro digital. É permitida a distribuição gratuita desta obra, desde que preservados os créditos de autoria, a identificação da editora e a integridade do arquivo original.

© Copyright 2026 Gislaine Maria Daniel Stefeneti
1ª Edição (Publicado em Novembro de 2026)
Todos os direitos reservados e protegidos pela lei no 9.610, de 19/02/1998.

Esta obra está licenciada nos termos da Licença Cretive Commons AtribuiçãoNãoComercial-SemDerivações, podendo a obra ser compartilhada por download desde que atribuídos crédito aos Autores, mas sem que possam alterá-los de nenhuma forma ou utilizá-los para fins comerciais.

CONSELHO EDITORIAL

Editor-chefe e responsável editorial: Eduardo Lucas
Conselheira Editorial: Marina Ariente Angelocci
Conselheira Editorial: Débora Ornellas de Almeida
Conselheiro Editorial: Renato Marques Prado
Assistente Editorial: Angela Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Stefeneti, Gislaine Maria Daniel
Aprender é um direito [livro eletrônico] : tecnologias e inclusão na transição para a alfabetização / Gislaine Maria Daniel Stefeneti. -- Uberlândia, MG : Ed. da Autora, 2026.
PDF

Bibliografia
ISBN 978-65-02-50841-1

1. Alfabetização 2. Aprendizagem 3. Inclusão escolar 4. Tecnologia educacional 5. Transtornos de aprendizagem I. Título.

26-416163.0 CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:

1. Inclusão escolar 371.9

Camila Aparecida Rodrigues - Bibliotecária CRB - SP-010133/O

A **Tessáurea Editorial** nasce com o propósito de transformar pesquisas acadêmicas em livros digitais acessíveis, organizados e socialmente relevantes, ampliando o alcance de produções que, muitas vezes, permanecem restritas aos espaços institucionais.

Esta obra integra nosso catálogo de publicações acadêmicas e resulta de um processo de adaptação editorial voltado à valorização do conhecimento produzido em contextos de formação, pesquisa e prática profissional.

Ao publicar pesquisas em formato de livro digital e disponibilizá-las de forma gratuita, a Tessáurea Editorial contribui para a democratização do conhecimento, fortalecendo a circulação de ideias, experiências e investigações que podem apoiar novos estudantes, professores, pesquisadores e profissionais.

Mais do que publicar livros, nosso compromisso é criar pontes entre a produção acadêmica e a sociedade, permitindo que trabalhos relevantes ultrapassem os limites da banca, da sala de aula e dos arquivos institucionais, alcançando leitores que podem se beneficiar, dialogar e construir novos conhecimentos a partir dessas obras.

Eduardo Lucas
Tessáurea Editorial

Dedicatória

Dedico esta obra a todas as crianças que encontram desafios em seus processos de aprendizagem e que têm o direito de aprender, participar e desenvolver suas capacidades.

Aos educadores que reconhecem as diferenças e assumem o compromisso de construir uma escola em que cada criança seja respeitada em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem.

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela oportunidade de publicar este livro e pela força necessária para concluir mais uma etapa da minha formação acadêmica e profissional.

À minha família, pelo apoio, compreensão e incentivo durante essa trajetória. Aos professores e profissionais que contribuíram para minha formação, pelos conhecimentos compartilhados e pelas reflexões que enriqueceram minha prática educacional.

Às crianças, que diariamente renovam meu compromisso com a educação e me ensinam a reconhecer diferentes formas de aprender.

Por fim, agradeço a todos que acreditam na educação como um direito fundamental e na construção de uma escola comprometida com a inclusão, o respeito e a aprendizagem de todos.

Nota Editorial

Esta obra foi desenvolvida a partir de um trabalho acadêmico previamente aprovado sob orientação da Profª. Drª. Fernanda Carolina Toledo da Silva (MUST University), posteriormente adaptado para o formato de livro digital.

Durante o processo editorial, foram realizados ajustes de linguagem, organização estrutural, revisão textual, complementação de conteúdo e adequação dos elementos gráficos e bibliográficos, preservando-se a autoria intelectual da pesquisa original. O objetivo desta publicação é ampliar o acesso ao conhecimento produzido e oferecer aos leitores uma obra organizada, clara e útil para estudos, pesquisas e práticas profissionais.

Sumário

Capítulo 1 — Introdução **10**

Capítulo 2 — Caminho Metodológico **20**

Capítulo 3 — Fundamentos Legais e Pedagógicos da Inclusão Escolar **34**

3.1 Fundamentos Legais e Normativos da Inclusão dos Transtornos de Aprendizagem 36

3.2 Fundamentos Legais e Normativos da Inclusão dos Transtornos de Aprendizagem 39

3.3 Tecnologias Digitais, Alfabetização e Transição Escolar 44

Capítulo 4 — Análise das Obras Discutidas **48**

4.1 Caracterização do Corpus e Organização das Categorias 50

4.2 Acompanhamento dos Transtornos de Aprendizagem e Relações entre Normas e Estudos 58

4.3 Transição Escolar e Continuidade das Aprendizagens 65

4.4 Recursos Tecnológicos e Práticas de Inclusão na Transição para a Alfabetização 70

4.5 Normas, Formação de Professores e Condições da Escola 80

4.6 Integração dos Resultados 83

Capítulo 5 — Considerações Finais **89**

Referências **91**

Capítulo 1

Introdução

A educação brasileira tem sido marcada pelo reconhecimento progressivo de direitos que procuram assegurar a todas as crianças condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola. Entretanto, a existência dessas garantias não significa que sua efetivação ocorra de maneira uniforme nas instituições de ensino. Entre o direito reconhecido nos documentos oficiais e as experiências vividas pelas crianças, encontramos questões relacionadas à organização escolar, à formação dos professores, às condições de trabalho e às formas de acompanhamento das aprendizagens. É nesse contexto que situamos nossa reflexão sobre a inclusão educacional e o emprego de recursos tecnológicos no início da escolarização.

Nas últimas décadas, a incorporação de tecnologias às atividades educacionais passou a integrar debates sobre o acesso ao conhecimento e a diversificação das práticas de ensino. Os recursos digitais oferecem possibilidades de comunicação, registro, representação de conteúdos e realização de atividades, mas sua utilização não assegura, automaticamente, a superação das barreiras encontradas pelos estudantes. Compreendemos que o significado pedagógico de uma tecnologia depende da finalidade de seu emprego, das condições oferecidas pela escola e das relações estabelecidas entre professores, crianças e conhecimentos. Por essa razão, o exame das possibilidades desses recursos precisa considerar as responsabilidades educacionais e os direitos que orientam a escola brasileira.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Essa reflexão adquire relevância na passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A transição envolve mudanças na organização dos tempos e espaços, nas relações entre crianças e educadores, nas atividades propostas e nas expectativas referentes à leitura, à escrita e ao conhecimento matemático. A entrada em uma nova etapa escolar, contudo, não interrompe a história de aprendizagem construída na Educação Infantil. As experiências com a linguagem, as brincadeiras, os vínculos e as formas de expressão constituem referências para o trabalho pedagógico posterior. Assim, compreendemos a transição como um processo que requer continuidade, acolhimento e comunicação entre os profissionais das duas etapas, e não apenas a mudança de turma ou de instituição.

A necessidade dessa continuidade adquire maior importância quando as crianças apresentam dificuldades persistentes relacionadas à aprendizagem. Nesse período, demandas escolares mais sistemáticas podem tornar perceptíveis manifestações que, até então, não haviam recebido acompanhamento suficiente. Dificuldades na leitura, na escrita, na organização das atividades ou no raciocínio matemático podem repercutir na participação da criança e nas relações estabelecidas em sala de aula.

Quando a escola interpreta essas manifestações exclusivamente como desinteresse, desatenção ou incapacidade, corre o risco de produzir respostas inadequadas e de reforçar situações de exclusão. O reconhecimento das necessidades educacionais, portanto, precisa orientar o planejamento das intervenções e o acompanhamento do desenvolvimento, sem antecipar conclusões clínicas a partir de desempenhos escolares isolados.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A proteção desse direito encontra fundamentos no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito social e estabelece responsabilidades do Estado e da família em sua garantia (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reafirma a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito às diferenças e o compromisso com a qualidade da educação (Brasil, 1996). Essas disposições oferecem referências para compreender que o direito de frequentar a escola precisa estar acompanhado de condições efetivas de participação e aprendizagem. A garantia formal de matrícula, portanto, não encerra a responsabilidade dos sistemas de ensino diante das necessidades que emergem no cotidiano escolar.

Ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, a LDB reconhece a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança. Para o Ensino Fundamental, a mesma legislação estabelece, entre seus objetivos, o desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para a leitura, a escrita e o cálculo (Brasil, 1996). Não compreendemos essas finalidades como tarefas independentes. A formação desenvolvida na Educação Infantil constitui parte da experiência educacional que acompanha a criança em sua entrada no Ensino Fundamental, e o início da alfabetização precisa respeitar essa história. A legislação educacional também contempla a educação digital e o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das tecnologias, o que reforça a importância de examinar suas condições pedagógicas de utilização.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a continuidade das aprendizagens como elemento fundamental da passagem entre as duas etapas. Ao orientar o compartilhamento de relatórios, portfólios, registros e informações

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

sobre as experiências infantis, a BNCC oferece referências para que os professores conheçam o desenvolvimento das crianças e organizem propostas de ensino relacionadas aos conhecimentos já construídos. O documento também situa a alfabetização no centro do trabalho pedagógico dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e contempla o uso significativo, reflexivo e ético das tecnologias digitais na Educação Básica (Brasil, 2018). Essas orientações aproximam duas responsabilidades escolares que não podem ser tratadas de forma isolada, a continuidade das experiências da infância e a construção de condições para a apropriação da leitura e da escrita.

A transição escolar, nessa compreensão, envolve responsabilidades institucionais que ultrapassam a atuação individual de um professor. A comunicação entre equipes, a organização de registros, o diálogo com as famílias e a atenção às manifestações das crianças contribuem para reconhecer aprendizagens já constituídas e dificuldades que necessitam de acompanhamento. Pesquisadores que examinaram a infância e a passagem entre etapas educacionais destacam a importância das interações e das brincadeiras na constituição das experiências de aprendizagem (Carbonieri et al., 2020; Furlanetto et al., 2020; Kucybala et al., 2022; Dantas & Surdi, 2023). Preservar essas experiências não significa afastar a alfabetização, mas compreender que a apropriação dos conhecimentos escolares ocorre no desenvolvimento de relações pedagógicas adequadas à idade e à história de cada criança.

No campo dos transtornos de aprendizagem, é necessário diferenciar as dificuldades que podem decorrer de fatores pedagógicos, sociais e escolares daquelas que apresentam características persistentes e demandam investigação especializada. Essa distinção impede que o desempenho observado em uma

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

atividade seja utilizado como fundamento suficiente para atribuir um diagnóstico à criança. Também contribui para evitar que a identificação de dificuldades resulte em expectativas escolares inferiores ou em afastamento das atividades propostas à turma. A responsabilidade da escola consiste em observar, registrar, interpretar as necessidades educacionais e organizar apoios pedagógicos, sem substituir a avaliação dos profissionais habilitados para o diagnóstico clínico.

A Lei nº 14.254/2021 estabelece medidas de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou transtornos de aprendizagem contemplados pela norma. Entre as providências previstas estão a identificação precoce de sinais, o apoio educacional, o encaminhamento para diagnóstico e, quando necessário, a atenção terapêutica especializada na rede de saúde. A lei também prevê a cooperação entre escola, família e serviços públicos, assim como a formação continuada de professores para o reconhecimento das dificuldades e a organização de intervenções pedagógicas adequadas (Brasil, 2021). Ao examinar esse conjunto de disposições, identificamos o acompanhamento educacional como responsabilidade que requer continuidade e cooperação entre os profissionais envolvidos.

É importante reconhecer que dislexia, TDAH e dificuldades de aprendizagem não constituem denominações equivalentes. A reunião dessas condições no mesmo texto legal não elimina suas especificidades nem autoriza a escola a estabelecer diagnósticos clínicos. Para o trabalho pedagógico, interessa compreender como as manifestações observadas interferem nas atividades e quais apoios podem favorecer a participação da criança. O encaminhamento

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

para avaliação especializada integra as possibilidades de cuidado, mas não substitui o compromisso com o ensino. A ausência de laudo, diante de dificuldades já identificadas, não justifica o adiamento de estratégias pedagógicas de acompanhamento e inclusão.

Nesse quadro, os registros escolares adquirem importância para a continuidade do trabalho educacional. Informações sobre as atividades realizadas, as formas de participação, os conhecimentos demonstrados e as dificuldades observadas podem subsidiar decisões dos professores e favorecer a comunicação com as famílias e com os profissionais da etapa seguinte. Compreendemos que esses registros não possuem finalidade classificatória ou diagnóstica. Sua contribuição está na possibilidade de fundamentar intervenções, acompanhar as respostas da criança e rever as escolhas pedagógicas. Quando a escola reconhece a trajetória de aprendizagem do estudante, dispõe de melhores condições para organizar o apoio educacional sem interromper experiências já construídas.

É nesse contexto que examinamos o emprego de recursos tecnológicos. Jogos digitais, plataformas interativas, recursos de leitura e escrita, apoios visuais e sonoros, ferramentas de conversão de voz em texto e organizadores de atividades podem oferecer formas distintas de acesso aos conteúdos e de expressão das aprendizagens. Nos estudos sobre tecnologias educacionais e alfabetização, identificamos possibilidades de utilização desses recursos em atividades pedagógicas, especialmente quando os professores definem objetivos claros e acompanham sua utilização (Nogueira, 2021; Bobato e Berger, 2025; Sousa, 2025). Não atribuímos às ferramentas capacidades educacionais independentes das práticas escolares. Consideramos sua contribuição em relação

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

às barreiras identificadas, aos conhecimentos previstos e às respostas das crianças diante das atividades propostas.

A seleção de um recurso digital também requer atenção às condições concretas da escola. A disponibilidade de equipamentos, o acesso à internet, os materiais acessíveis, o conhecimento dos professores e as oportunidades de participação influenciam as possibilidades de utilização pedagógica. Uma atividade que oferece apoio a determinada criança pode não atender às necessidades de todos os estudantes, razão pela qual a escolha precisa considerar as características da tarefa e o acompanhamento do processo de aprendizagem. O emprego da tecnologia, nessa compreensão, integra o planejamento pedagógico e não substitui a intervenção docente, as experiências coletivas ou o ensino sistemático dos conhecimentos escolares.

Ao tratar da infância, precisamos considerar ainda os limites e as responsabilidades relacionados ao ambiente digital. A utilização de telas e plataformas precisa respeitar as condições de desenvolvimento das crianças, as necessidades de proteção e as experiências de interação, movimento e brincadeira que integram a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental. As normas sobre educação digital, uso de dispositivos no ambiente escolar e proteção de crianças no meio digital compõem esse debate, ao lado dos estudos que relacionam as tecnologias às escolhas pedagógicas e à equidade de acesso (Conceição, 2026; Brasil, 2025b, 2025c, 2025d). Assim, o interesse educacional de uma ferramenta não decorre de sua novidade, mas de sua função na atividade de ensino e de suas consequências para a aprendizagem e a participação.

O reconhecimento legal dos direitos educacionais e a disponibilidade de recursos tecnológicos constituem, portanto, elementos importantes, mas

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

distintos, da organização escolar. As normas definem responsabilidades, garantias e orientações; na produção científica, encontramos conhecimentos sobre práticas, dificuldades e possibilidades de intervenção. Não podemos tomar esses conjuntos, de maneira isolada, como comprovação de que uma ferramenta específica produza os mesmos resultados em todas as condições de ensino. Para compreender as relações entre inclusão, tecnologia e transição escolar, consideramos necessário examinar o que os documentos estabelecem e o que a produção acadêmica apresenta, com atenção às diferenças entre obrigação normativa, orientação curricular e evidência pedagógica.

Com base nessas preocupações, formulamos a questão central que orienta nosso trabalho. De que maneira os documentos legais e normativos da educação brasileira fundamentam o emprego de recursos tecnológicos para a inclusão e o acompanhamento de crianças com transtornos de aprendizagem na transição da Educação Infantil para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Nessa pergunta, reunimos o direito à aprendizagem, a continuidade entre etapas escolares, o reconhecimento das necessidades educacionais e as possibilidades de utilização das tecnologias no trabalho com as crianças.

Nosso objetivo central consiste em compreender como esses documentos fundamentam o emprego de recursos tecnológicos para a inclusão e o acompanhamento educacional durante a transição para a alfabetização. Para desenvolver essa investigação, identificamos as orientações legais e normativas relacionadas à inclusão, à continuidade escolar, aos transtornos de aprendizagem e ao uso pedagógico das tecnologias. Também examinamos as contribuições apresentadas pela produção científica sobre recursos digitais, participação,

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao reunir esses elementos, buscamos compreender tanto as possibilidades educacionais quanto as condições necessárias para sua concretização.

Delimitamos o trabalho ao exame de documentos educacionais brasileiros e de publicações científicas pertinentes ao tema. Não realizamos diagnósticos clínicos, avaliações individuais de crianças, intervenções em escolas ou testes destinados a mensurar a eficácia de aplicativos, equipamentos e plataformas. Essa delimitação é fundamental para a interpretação dos resultados, pois a identificação de possibilidades de uso na literatura não corresponde à comprovação de efeitos em uma turma ou criança específica. Nossa intenção é sistematizar fundamentos que contribuam para decisões pedagógicas responsáveis, sem apresentar prescrições tecnológicas universais.

Para esse fim, empregamos uma revisão integrativa da literatura associada à pesquisa documental, com orientação qualitativa e caráter exploratório. Consultamos a SciELO e o Portal de Periódicos da CAPES, com recorte bibliográfico de 2021 a outubro de 2026, e reunimos 17 artigos científicos. Também examinamos 24 documentos legais e normativos, selecionados por sua pertinência à garantia dos direitos educacionais, ao acompanhamento dos transtornos de aprendizagem, à transição escolar e à educação digital. Organizamos e interpretamos os materiais com base nos procedimentos de categorização e interpretação de conteúdo apresentados por Bardin (2016). O conjunto documental não ficou restrito ao intervalo estabelecido para os artigos, pois a compreensão dos fundamentos legais requer o exame de normas anteriores que permanecem pertinentes ao objeto.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Ao organizar os resultados, consideramos quatro núcleos de investigação. O primeiro trata do acompanhamento dos transtornos de aprendizagem e das responsabilidades educacionais estabelecidas pelas normas. O segundo examina a transição escolar e a continuidade das aprendizagens. O terceiro relaciona recursos tecnológicos e práticas de inclusão no início da alfabetização. O quarto considera a formação de professores e as condições institucionais necessárias à realização do trabalho pedagógico. Essa organização favorece a compreensão conjunta dos direitos reconhecidos, das contribuições dos estudos consultados e das decisões relacionadas ao cotidiano escolar.

A relevância social e educacional do tema decorre do compromisso com a aprendizagem das crianças em uma etapa de mudanças institucionais e de construção de conhecimentos fundamentais. Quando as dificuldades escolares recebem atenção e acompanhamento adequados, a escola dispõe de condições para planejar respostas pedagógicas antes que interpretações precipitadas comprometam a participação dos estudantes. Quando as tecnologias integram esse planejamento, podem contribuir para diversificar atividades e formas de expressão, desde que respeitem os objetivos educacionais, a acessibilidade e as experiências próprias da infância. Por isso, compreendemos que a inclusão depende de uma responsabilidade compartilhada entre profissionais, instituições e sistemas de ensino.

Ao longo desta obra, procuramos sustentar uma compreensão da tecnologia como recurso vinculado ao direito à educação, e não como finalidade independente do trabalho escolar. O compromisso com a alfabetização inclui reconhecer os conhecimentos já construídos pelas crianças, identificar dificuldades sem convertê-las em rótulos e organizar oportunidades de

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

aprendizagem compatíveis com suas necessidades. É nessa relação entre garantias legais, conhecimentos científicos e práticas pedagógicas que situamos as possibilidades de inclusão durante a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Com essa orientação, buscamos contribuir para o debate educacional e para o aperfeiçoamento das condições de acompanhamento das crianças no início da escolarização.

Capítulo 2

Caminho Metodológico

Compreender as relações entre inclusão escolar, transtornos de aprendizagem, transição para a alfabetização e utilização de recursos tecnológicos requereu o exame de conhecimentos provenientes de campos educacionais e de documentos que orientam o funcionamento das instituições de ensino. Para desenvolver essa investigação, adotamos uma orientação qualitativa, de caráter exploratório, com revisão integrativa da literatura e pesquisa documental. A combinação desses procedimentos possibilitou reunir contribuições científicas e fundamentos normativos, sem confundir aquilo que a legislação estabelece com os resultados apresentados pelos pesquisadores sobre as práticas escolares.

Nossa escolha metodológica decorreu da natureza do problema investigado. Não pretendemos calcular a frequência dos transtornos de aprendizagem entre crianças nem medir a eficácia de ferramentas digitais em situações escolares específicas. Procuramos interpretar as concepções educacionais, as orientações normativas, as possibilidades pedagógicas e os limites identificados nos materiais consultados. De acordo com Minayo (2014),

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

a investigação qualitativa favorece a compreensão de fenômenos constituídos por significados, relações, valores, práticas e contextos sociais, cujo entendimento não decorre exclusivamente da quantificação. Esse fundamento orientou a leitura das fontes e a elaboração das interpretações apresentadas neste trabalho.

O caráter exploratório também correspondeu às características do objeto. A passagem da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental reúne questões referentes ao currículo, à alfabetização, ao desenvolvimento infantil e ao acompanhamento educacional. Quando consideramos, nesse conjunto, os transtornos de aprendizagem e o uso de tecnologias, encontramos conhecimentos produzidos por diferentes áreas e normas que tratam de responsabilidades institucionais específicas. Buscamos reconhecer aproximações e diferenças entre essas contribuições, identificar lacunas na produção consultada e estabelecer categorias capazes de organizar os resultados em torno da questão de pesquisa.

A revisão integrativa constituiu um dos procedimentos centrais da investigação. Conforme Whittemore e Knafl (2005), essa modalidade de revisão reúne produções teóricas e empíricas mediante etapas sistemáticas de definição do problema, localização e avaliação das fontes, interpretação dos dados e apresentação dos resultados. Sua utilização foi pertinente à necessidade de examinar estudos sobre Educação, Psicologia, alfabetização, inclusão escolar e tecnologias educacionais. Em complemento, consideramos as orientações de Lamy (2020) para explicitar as bases consultadas, os termos de busca, o intervalo de publicação e os critérios utilizados na seleção dos materiais. Esses cuidados contribuíram para tornar identificáveis as decisões tomadas na constituição do conjunto bibliográfico.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A pesquisa documental integrou esse trabalho por meio do exame de leis, resoluções e orientações curriculares relacionadas ao direito à aprendizagem, ao acompanhamento de crianças com transtornos de aprendizagem, à continuidade entre as etapas escolares e à utilização pedagógica das tecnologias. Segundo Severino (2016), a investigação documental utiliza registros que podem constituir fontes primárias, ao passo que a pesquisa bibliográfica recorre às contribuições científicas publicadas. O autor emprega a expressão "documentos no sentido amplo" (Severino, 2016, p. 131), que auxilia a compreender a variedade de registros disponíveis para interpretação. Com base nessa distinção, organizamos dois conjuntos de fontes, um bibliográfico, composto por artigos científicos, e um documental, constituído por textos legais e normativos.

A separação desses conjuntos teve também uma finalidade interpretativa. Uma lei pode estabelecer garantias e deveres para os sistemas de ensino, mas sua formulação não comprova que determinada ferramenta tecnológica produza resultados de aprendizagem. De modo semelhante, as conclusões de uma publicação científica não constituem, necessariamente, uma obrigação legal. Mantivemos essa diferença ao longo da investigação para relacionar, com precisão, o conteúdo das normas e os conhecimentos apresentados pelos autores, sem atribuir às fontes afirmações que elas não sustentam.

Realizamos o levantamento bibliográfico na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionamos essas plataformas em razão de seus acervos e da circulação de publicações das áreas de Educação, Psicologia, Ciências Humanas, alfabetização e tecnologias educacionais. Encerramos as buscas em outubro de 2026. Para os artigos científicos, estabelecemos o intervalo

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

de 2021 a outubro de 2026, com o propósito de examinar publicações recentes relacionadas às questões investigadas.

A definição de 2021 como marco inicial teve relação com a promulgação da Lei nº 14.254/2021, que trata do acompanhamento integral de educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou transtornos de aprendizagem abrangidos pela norma. Esse recorte temporal favoreceu o exame da produção científica publicada após a aprovação da lei e das relações estabelecidas pelos autores entre acompanhamento educacional, alfabetização, inclusão e recursos tecnológicos. Não aplicamos o mesmo limite aos documentos legais, pois o entendimento das garantias educacionais pressupõe a consulta a normas anteriores que permanecem pertinentes à questão investigada.

Definimos as estratégias de busca a partir dos conceitos centrais da investigação. Empregamos descritores e palavras-chave em português e inglês, de acordo com os idiomas previstos nos critérios de inclusão. Em português, utilizamos expressões referentes à educação inclusiva, inclusão escolar, recursos tecnológicos e digitais, tecnologia educacional, tecnologias digitais, tecnologia assistiva, transtornos de aprendizagem, dislexia, disgrafia, discalculia, Educação Infantil, transição escolar, alfabetização, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e documentos legais e normativos. Na língua inglesa, empregamos os termos *inclusive education, school inclusion, educational technology, digital technologies, assistive technology, learning disorders, specific learning disorder, dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, early childhood education, school transition, literacy e elementary education.*

Combinamos os termos por meio dos operadores booleanos AND e OR. Utilizamos AND para reunir conceitos na mesma busca e OR para contemplar

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

termos equivalentes ou relacionados. Reservamos o operador NOT às situações em que os resultados recuperados sem pertinência ao objeto justificaram sua aplicação, devido ao risco de exclusão de publicações relevantes. Adaptamos as expressões de busca aos mecanismos de cada plataforma e utilizamos aspas para indicar combinações exatas de palavras e parênteses para organizar os grupos de termos. As seis formulações inicialmente previstas foram as seguintes.

1. (‘educação inclusiva’ OR ‘inclusão escolar’) AND (‘recursos tecnológicos’ OR ‘tecnologia educacional’ OR ‘tecnologias digitais’) AND (‘transtornos de aprendizagem’ OR ‘dislexia’ OR ‘disgrafia’ OR ‘discalculia’)
2. (‘Educação Infantil’ OR ‘Anos Iniciais do Ensino Fundamental’) AND (‘transição escolar’ OR ‘alfabetização’) AND (‘recursos tecnológicos’ OR ‘recursos digitais’ OR ‘tecnologia educacional’)
3. (‘dislexia’ OR ‘disgrafia’ OR ‘discalculia’) AND (‘alfabetização’ OR ‘Anos Iniciais’) AND (‘recursos tecnológicos’ OR ‘tecnologia assistiva’)
4. (‘transição escolar’ AND ‘educação inclusiva’) AND (‘Educação Infantil’ OR ‘Ensino Fundamental’)
5. (‘learning disorders’ OR ‘specific learning disorder’ OR ‘dyslexia’ OR ‘dysgraphia’ OR ‘dyscalculia’) AND (‘literacy’ OR ‘elementary education’) AND (‘educational technology’ OR ‘assistive technology’)
6. (“early childhood education” OR “elementary education”) AND (“school transition” OR “literacy”) AND (“educational technology” OR “digital technologies” OR “assistive technology”)

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Para documentar o levantamento, registramos em uma planilha a plataforma utilizada, a data da consulta, a formulação empregada, os filtros adotados e a quantidade de resultados encontrados. Esse registro constituiu uma referência para conferir as escolhas metodológicas e a seleção dos materiais. Não tratamos as buscas como um levantamento indiferenciado de publicações, pois a pertinência de cada texto dependeu de sua contribuição efetiva para a compreensão do problema e dos objetivos da investigação.

Estabelecemos critérios de inclusão que contemplaram a data de publicação, o tipo de material, o acesso ao texto integral, o idioma e a relação com o tema. Consideramos elegíveis os artigos científicos publicados em periódicos entre 2021 e outubro de 2026, disponíveis integralmente em português ou inglês. No conteúdo, buscamos trabalhos sobre tecnologias digitais, educacionais ou assistivas relacionadas à participação, à acessibilidade, ao ensino e à aprendizagem; publicações sobre transtornos de aprendizagem, com atenção à dislexia, à disgrafia e à discalculia; e investigações relativas à Educação Infantil, à transição para o Ensino Fundamental, à alfabetização e aos Anos Iniciais. Também contemplamos estudos sobre inclusão, acompanhamento pedagógico, formação docente e identificação de barreiras, desde que apresentassem relação com o emprego de recursos tecnológicos e contribuíssem para responder à questão de pesquisa.

No caso do TDAH, consideramos publicações com relação direta à Lei nº 14.254/2021, ao acompanhamento pedagógico, à alfabetização ou ao uso de tecnologias. Essa delimitação foi necessária para manter o objeto no campo educacional e evitar a incorporação de materiais cuja finalidade estivesse restrita à caracterização clínica. Nosso interesse não consistiu em comparar

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

procedimentos terapêuticos, mas em compreender responsabilidades da escola e possibilidades de apoio às aprendizagens.

Quanto à exclusão, retiramos registros duplicados, artigos publicados fora do intervalo estabelecido, materiais sem acesso integral e textos que não correspondiam à tipologia de artigo científico, a exemplo de resumos de eventos, editoriais, cartas, resenhas e publicações exclusivamente opinativas. Também excluímos estudos dedicados apenas ao Ensino Médio, ao Ensino Superior ou à educação de adultos; trabalhos sobre tecnologia sem vínculo com inclusão, acessibilidade, alfabetização ou ensino; e pesquisas sobre transtornos e condições sem relação com o objeto. Não integramos ao conjunto bibliográfico publicações restritas ao diagnóstico ou ao tratamento clínico, sem contribuição para o acompanhamento escolar. Após a leitura integral, excluímos ainda os textos que não colaboravam para responder à questão norteadora ou aos objetivos definidos.

Desenvolvemos a seleção bibliográfica em quatro momentos. Primeiro, reunimos os registros recuperados nas duas plataformas e identificamos as duplicidades. Em seguida, examinamos títulos, resumos e palavras-chave para reconhecer as publicações compatíveis com o tema. No terceiro momento, lemos integralmente os textos potencialmente pertinentes e reaplicamos os critérios de elegibilidade. Por fim, constituímos o conjunto definitivo de artigos e o relacionamos ao material documental. O acervo total reuniu 41 fontes, distribuídas entre 17 artigos científicos e 24 documentos legais e normativos. A Tabela 1 apresenta as publicações científicas selecionadas e seus portais de consulta.

Tabela 1 - Corpus bibliográfico da pesquisa

Tessáurea Editorial — Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Autor (ano)	Título da obra	Portal de consulta
Barcelos et al. (2021)	O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Portal de Periódicos da CAPES
Gonçalves e Rocha (2021)	Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre educação infantil e ensino fundamental	SciELO
Carvalho (2022)	A transição da educação infantil ao ensino fundamental: Considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita	SciELO
Chiaramonte e Capellini (2022)	Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem	SciELO
Gonçalves et al. (2022)	Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade — TDAH: Reflexões sobre o acompanhamento integral escolar, legislações e educação especial	Portal de Periódicos da CAPES
Kucybala et al. (2022)	Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização	Portal de Periódicos da CAPES
Dantas e Surdi (2023)	A criança e o brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN	SciELO
Mandu e Vercelli (2023)	Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental	Portal de Periódicos da CAPES
Pottmeier e Santana (2023)	O conceito de dislexia em diálogo com gestores, professores, familiares e estudantes da educação básica	SciELO
Silva et al. (2023)	Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH: Uma revisão integrativa	Portal de Periódicos da CAPES
Gomes et al. (2024)	Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: O que enunciam as crianças?	Portal de Periódicos da CAPES
Silva et al. (2024)	Análise de um website sobre transtornos funcionais específicos e suas possibilidades no ensino	Portal de Periódicos da CAPES
Bobato e Berger (2025)	Educação digital e o uso das tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência com alunos em reforço escolar no Projeto Facilita	Portal de Periódicos da CAPES

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Evangelista (2025)	Tecnologias digitais e design instrucional: facilitando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	SciELO
Sousa (2025)	A influência das tecnologias digitais na alfabetização: revisão sistemática da literatura	Portal de Periódicos da CAPES
Torquato e Kapitango-a-Samba (2025)	Estudo da discalculia nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior públicas no Brasil	SciELO
Conceição (2026)	Políticas públicas de alfabetização na era digital: avanços, desafios e perspectivas para a aprendizagem	SciELO

Nota. Elaborado pela autora (2026).

A composição do conjunto bibliográfico evidencia a variedade de contribuições reunidas para compreender o problema. Parte das publicações examina a transição escolar, as experiências infantis e a alfabetização; parte trata das dificuldades e dos transtornos de aprendizagem; e parte considera a utilização das tecnologias, a formação de professores e as condições de ensino. Essa diversidade foi importante para relacionar os temas, sem supor que todas as obras investigassem simultaneamente o mesmo conjunto de questões. A tabela preserva os dados de identificação registrados na dissertação, inclusive os títulos de cada publicação.

Para a pesquisa documental, adotamos critérios associados à pertinência temática, à vigência, à hierarquia das normas e à contribuição de cada documento para a compreensão dos direitos educacionais. Consultamos fontes oficiais do Governo Federal e os portais institucionais do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, de acordo com a natureza dos materiais. Entre as referências centrais, incluímos a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 14.254/2021 e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), devido às suas orientações sobre a organização da educação, o acompanhamento dos

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

transtornos de aprendizagem, a alfabetização e a transição entre as etapas escolares.

Também examinamos a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o Marco Legal da Primeira Infância, a Política Nacional de Educação Digital e resoluções educacionais pertinentes. Incluímos ainda normas estaduais e distrital relacionadas ao acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, à educação inclusiva e ao uso de tecnologias. Essa seleção favoreceu a compreensão de diferentes níveis de regulação, mas não significou atribuir alcance nacional a normas cuja competência corresponde a determinado ente federativo. A Tabela 2 reúne os 24 documentos que constituíram o conjunto documental da investigação.

Tabela 2 - Corpus documental da pesquisa

Lei ou documento	Ano	Do que se trata/título	Eixo normativo
Constituição Federal	1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Direito fundamental à educação
Lei nº 8.069	1990	Estatuto da Criança e do Adolescente	Proteção integral e direitos educacionais
Lei nº 9.394	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Organização da educação nacional
Resolução CNE/CEB nº 5	2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Educação infantil
Resolução CNE/CEB nº 7	2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos	Ensino fundamental
Lei Distrital nº 5.310	2014	Educação especial e acompanhamento integral dos estudantes com necessidades específicas	Educação especial
Lei nº 13.085	2015	Institui o Dia Nacional de Atenção à Dislexia	Conscientização sobre a dislexia
Lei nº 13.146	2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Educação inclusiva e acessibilidade

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Lei nº 13.257	2016	Marco Legal da Primeira Infância	Desenvolvimento e proteção da primeira infância
Resolução CNE/CP nº 2	2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular	Currículo da educação básica
Base Nacional Comum Curricular	2018	Base Nacional Comum Curricular — BNCC	Currículo e transição entre etapas
Lei nº 13.935	2019	Prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica	Apoio multiprofissional escolar
Lei Estadual nº 17.039 — Pernambuco	2020	Disponibilização de materiais informativos sobre TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem	Informação e conscientização
Lei nº 14.254	2021	Acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem	Acompanhamento dos transtornos de aprendizagem
Lei Estadual nº 17.465 — São Paulo	2021	Programa de Diagnóstico e Apoio aos Alunos com Dislexia e TDAH	Diagnóstico e apoio educacional
Lei nº 14.420	2022	Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o TDAH	Conscientização sobre o TDAH
Lei nº 14.533	2023	Política Nacional de Educação Digital	Educação e inclusão digital
Lei Estadual nº 24.783 — Minas Gerais	2024	Diretrizes para o atendimento de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e TDAH	Atendimento educacional especializado
Resolução CNE/CEB nº 1	2024	Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil	Qualidade e equidade na educação infantil
Lei nº 15.100	2025	Utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos de educação básica	Tecnologias no ambiente escolar
Lei nº 15.211	2025	Estatuto Digital da Criança e do Adolescente	Proteção de crianças no ambiente digital
Decreto nº 12.686	2025	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva	Educação especial inclusiva

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Resolução SEE/MG nº 5.150	2025	Diretrizes para o acompanhamento pedagógico de estudantes com transtornos de aprendizagem	Acompanhamento pedagógico
Resolução CNE/CEB nº 2	2025	Uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular da educação digital e midiática	Educação digital e midiática

Nota. Elaborado pela autora (2026).

Após a constituição dos dois conjuntos, examinamos os artigos e os documentos por meio dos procedimentos de interpretação de conteúdo apresentados por Bardin (2016). Organizamos o trabalho em três fases, correspondentes à pré-leitura e preparação do material, à exploração sistemática dos textos e ao tratamento dos resultados com inferência e interpretação. Essa organização favoreceu a identificação de conceitos recorrentes, argumentos e orientações que contribuíram para o entendimento das relações entre inclusão, transição escolar, transtornos de aprendizagem e recursos tecnológicos.

Na primeira fase, realizamos a leitura inicial dos artigos e das normas, conferimos sua pertinência ao objeto e organizamos as fontes para o exame posterior. Identificamos temas recorrentes e possíveis unidades de registro, sem antecipar conclusões independentes dos materiais. Na segunda fase, procedemos à leitura sistemática e à codificação dos conteúdos. Consideramos unidades de registro os conceitos, trechos, argumentos e resultados relativos à inclusão, à alfabetização, ao acompanhamento educacional, à transição entre etapas e ao emprego de recursos tecnológicos. Também recuperamos as unidades de contexto para interpretar cada ocorrência dentro da argumentação e da finalidade do documento correspondente.

Na terceira fase, reunimos as informações identificadas e confrontamos as contribuições dos artigos com os fundamentos da legislação e das orientações curriculares. Procuramos reconhecer concordâncias, diferenças, lacunas e

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

conflitos entre os conhecimentos apresentados pelos pesquisadores e aquilo que os documentos estabelecem ou orientam. Para conferir precisão a essas comparações, distinguimos quatro níveis de informação, correspondentes às determinações legais, às orientações curriculares e normativas, aos resultados ou conclusões das publicações científicas e às interpretações que formulamos a partir da leitura conjunta das fontes.

Essa distinção foi importante para a interpretação das possibilidades pedagógicas atribuídas aos recursos tecnológicos. O reconhecimento legal do direito à aprendizagem não comprova a eficácia de um recurso digital; da mesma forma, uma experiência relatada na literatura não estabelece uma obrigação para todas as instituições. Examinamos cada contribuição conforme sua natureza e consideramos a relação entre barreiras identificadas, objetivos de ensino, acessibilidade, mediação docente e condições institucionais. Desse modo, preservamos a diferença entre o dever educacional previsto na norma e o conhecimento produzido por investigações científicas.

Para sistematizar o trabalho, organizamos nove operações metodológicas próprias desta investigação, com fundamento nas etapas gerais da revisão integrativa descritas por Whittemore e Knafl (2005) e nas fases de interpretação de conteúdo propostas por Bardin (2016). Essas operações não constituem uma sequência de nove procedimentos apresentada literalmente pelos autores. Nossa sistematização compreendeu a definição da questão norteadora e dos objetivos; a escolha das plataformas, dos descritores e das formulações de busca; a aplicação dos critérios de elegibilidade; a seleção e a leitura integral dos artigos; a extração padronizada das informações; a leitura e a codificação dos documentos normativos; a constituição e a revisão das categorias; a comparação entre os

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

materiais científicos e documentais; e a elaboração da síntese interpretativa destinada a responder ao problema de pesquisa.

A leitura conjunta dos materiais resultou em quatro categorias de interpretação. A primeira reuniu conteúdos referentes ao acompanhamento dos transtornos de aprendizagem; a segunda contemplou a transição escolar e a continuidade das aprendizagens; a terceira tratou dos recursos tecnológicos e das práticas de inclusão; e a quarta reuniu as normas, a formação dos professores e as condições de funcionamento da escola. Utilizamos essas categorias para organizar os resultados, sem considerar que cada estudo pertencesse exclusivamente a uma delas. Uma mesma fonte poderia oferecer contribuições para a continuidade pedagógica, para a utilização de tecnologias e para as responsabilidades institucionais, conforme o conteúdo efetivamente examinado.

O rigor metodológico dependeu da explicitação dos critérios de busca e seleção, do registro das decisões de inclusão e exclusão e do uso de instrumentos padronizados de extração das informações. Conferimos as citações nas fontes consultadas e recorremos a páginas institucionais e repositórios oficiais para o exame das normas. Esses procedimentos contribuíram para tornar identificáveis os fundamentos de nossas interpretações e as relações estabelecidas entre as obras científicas e os documentos educacionais.

Por fim, a natureza bibliográfica e documental da investigação definiu suas condições éticas. Trabalhamos com materiais públicos e não realizamos entrevistas, questionários, observações de crianças, obtenção de dados pessoais ou intervenções em instituições escolares. Não houve, portanto, participação direta de seres humanos no desenvolvimento da pesquisa. Ainda assim, orientamos o trabalho pelos princípios de integridade acadêmica, respeito à

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

autoria, fidelidade às fontes e transparência na apresentação dos procedimentos e resultados. Com esses cuidados, procuramos oferecer uma fundamentação verificável para o exame das responsabilidades educacionais e das possibilidades de utilização pedagógica das tecnologias na transição para a alfabetização.

Capítulo 3

Fundamentos Legais e Pedagógicos da Inclusão Escolar

Compreender a inclusão escolar requer articular o plano jurídico às condições concretas de ensino. No ordenamento brasileiro, a educação é reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto a organização pedagógica deve transformar esse direito em condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A inclusão, portanto, não se reduz à matrícula ou à presença física: envolve o acesso ao currículo, às interações, aos recursos de acessibilidade e às mediações necessárias ao desenvolvimento.

A Constituição Federal assegura a educação como direito social e estabelece igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Brasil, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma essas garantias, acrescentando o direito ao respeito, à participação e à proteção integral (Brasil, 1990). Esses fundamentos impedem que dificuldades escolares sejam tratadas apenas como atributos individuais, pois a efetivação do direito depende também das condições oferecidas pelos sistemas de ensino e pelas instituições.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A LDB organiza a educação nacional e prevê, entre seus princípios, igualdade de condições, pluralismo, respeito à liberdade e garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1996). Ao tratar da educação especial, a lei estabelece serviços de apoio, recursos, métodos e formas de organização adequadas às necessidades educacionais, além da formação dos profissionais. Embora os transtornos de aprendizagem não se confundam automaticamente com o público da educação especial, esses princípios oferecem uma base geral para a redução de barreiras e para a diversificação das condições de ensino.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) aprofunda essa perspectiva ao associar inclusão a acesso, permanência, participação e aprendizagem, mediante eliminação de barreiras, oferta de serviços e recursos de acessibilidade e adoção de medidas individualizadas e coletivas (Brasil, 2015b). A norma reforça que a organização escolar e o projeto pedagógico precisam prever apoios de modo institucional, evitando que a inclusão dependa exclusivamente de iniciativas isoladas.

Do ponto de vista pedagógico, Vigotski (2021) permite compreender a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados socialmente, nos quais a qualidade das interações e dos instrumentos culturais pode ampliar possibilidades de participação. Saviani (2019) destaca que a democratização da escola exige acesso ao conhecimento sistematizado, enquanto Libâneo (2025) relaciona objetivos, conteúdos, métodos, avaliação e condições de ensino. Em conjunto, essas contribuições sustentam uma concepção de inclusão que preserva altas expectativas de aprendizagem e, ao mesmo tempo, diversifica os meios para alcançá-las.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Subcapítulo 3.1

Fundamentos Legais e Normativos da Inclusão dos Transtornos de Aprendizagem

As garantias gerais da inclusão adquirem especificidade quando se examinam os transtornos de aprendizagem. A Lei nº 14.254/2021 constitui o principal marco nacional para estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, ao prever identificação precoce de sinais, apoio educacional, encaminhamento para diagnóstico quando necessário, atendimento terapêutico na rede de saúde e articulação entre escola, família e serviços públicos (Brasil, 2021).

No artigo 3º, a Lei nº 14.254/2021 assegura o "acompanhamento específico direcionado à sua dificuldade" (Brasil, 2021, art. 3º). A expressão leva a atenção da nomeação do transtorno para o apoio educacional que responde às necessidades observadas. Nesse sentido, a identificação de sinais deve desencadear ações pedagógicas e articulação com outros profissionais quando necessário, sem reduzir a atuação da escola ao encaminhamento clínico.

Um ponto importante da lei é a separação entre a função pedagógica e a função clínica. A escola deve observar manifestações que repercutem na aprendizagem, registrar o percurso do estudante e organizar respostas educacionais, mas não lhe cabe emitir diagnóstico. Da mesma forma, a ausência de laudo não justifica a suspensão do apoio pedagógico quando barreiras já foram identificadas, pois o acompanhamento educacional pode iniciar-se enquanto ocorre a investigação especializada (Brasil, 2021).

Também é importante destacar outras normas que complementam esse

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

quadro. A Lei nº 13.085/2015 e a Lei nº 14.420/2022 promovem conscientização sobre dislexia e TDAH (Brasil, 2015a, 2022). No âmbito subnacional, legislações do Distrito Federal, de Pernambuco, de São Paulo e de Minas Gerais, além da Resolução SEE/MG nº 5.150/2025, detalham diferentes formas de informação, acompanhamento, planejamento individualizado, flexibilização de estratégias e articulação intersetorial (Distrito Federal, 2014; Pernambuco, 2020; São Paulo, 2021; Minas Gerais, 2024, 2025).

A literatura também exige cautela conceitual. Dificuldades de aprendizagem podem estar associadas a fatores pedagógicos, sociais, emocionais ou escolares e apresentar caráter transitório, enquanto os transtornos específicos de aprendizagem envolvem padrões persistentes que demandam avaliação especializada. Chiaramonte e Capellini (2022) mostram que perfis de erro podem se aproximar entre escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem, razão pela qual o desempenho em uma tarefa isolada não permite definir sua origem.

Na dislexia, Pottmeier e Santana (2023) discutem concepções que articulam a descrição das dificuldades de leitura e escrita às práticas de linguagem e à trajetória escolar. No TDAH, Gonçalves et al. (2022) destacam que manifestações de desatenção, impulsividade e atividade motora precisam ser compreendidas sem reduzir a ação docente ao diagnóstico. Para a discalculia, Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) evidenciam tanto as especificidades das dificuldades matemáticas quanto lacunas na formação inicial de professores.

Segundo Silva et al. (2023, p. 2), a perspectiva contextualizada está associada a um "planejamento pedagógico voltado à heterogeneidade do público estudantil". O fragmento reforça que o apoio a estudantes com TDAH não deve ser determinado exclusivamente por classificações diagnósticas: precisa incluir

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

condições de ensino, relações sociais e escolhas didáticas capazes de ampliar a participação.

Nesse contexto, o acompanhamento pedagógico pode ser compreendido como um ciclo de observação, registro, intervenção e avaliação. Silva e Fernandes (2024) apresentam indicadores e possibilidades de organização do acompanhamento, enquanto Silva et al. (2023) ressaltam a necessidade de considerar a complexidade das situações escolares e de evitar respostas padronizadas baseadas apenas no rótulo diagnóstico. O foco desloca-se do nome da condição para as barreiras observadas e para as respostas do estudante às mediações oferecidas.

A avaliação integra o acompanhamento na medida em que permite verificar o que o estudante consegue realizar diante de diferentes condições de realização das atividades, considerando os instrumentos empregados, o tempo destinado às tarefas, as formas de apresentação e os procedimentos utilizados ao longo do percurso escolar. Diversificar esses meios não significa retirar critérios relacionados à aprendizagem, mas reconhecer que a resposta apresentada pode ser influenciada pelas condições em que a atividade é proposta. Nesse sentido, torna-se necessário distinguir aquilo que o estudante já construiu da dificuldade criada pelo modo como a tarefa lhe é apresentada. Para isso, os registros realizados durante o acompanhamento fornecem elementos para comparar respostas, rever estratégias e comunicar aos profissionais envolvidos as informações que podem orientar as decisões pedagógicas posteriores.

Nesses termos, o acompanhamento requer atuação conjunta de professores, família e demais profissionais envolvidos com o percurso da criança, uma vez que a continuidade das ações depende da circulação de informações e

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

da revisão das medidas adotadas ao longo do processo. A formação continuada dos professores, o diálogo com a família, o trabalho com equipes multiprofissionais e a manutenção dos registros escolares contribuem para dar continuidade às ações e diminuir interpretações que atribuam à criança a responsabilidade pelas dificuldades encontradas.

As normas e os estudos que fundamentam a pesquisa indicam, assim, a necessidade de uma resposta educacional iniciada desde os primeiros sinais, acompanhada por registros e revista sempre que as condições de aprendizagem exigirem novas decisões. O diagnóstico pode oferecer elementos para ampliar a compreensão do caso, mas não ocupa o lugar do planejamento pedagógico nem define, de maneira isolada, os caminhos do acompanhamento escolar.

Subcapítulo 3.2

Fundamentos Legais e Normativos da Inclusão dos Transtornos de Aprendizagem

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolve mudanças nos tempos, nos espaços, nas relações e nas expectativas de aprendizagem. A entrada no 1º ano amplia a sistematização dos conhecimentos e intensifica as demandas relacionadas à alfabetização, mas não elimina necessidades próprias da infância, como brincar, movimentar-se, explorar, comunicar-se e aprender em interação. Estudos sobre essa passagem destacam que continuidade não significa ausência de mudança, mas organização institucional capaz de preservar experiências da infância enquanto novas formas de estudo são introduzidas (Carbonieri et al., 2020; Furlanetto et al., 2020;

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Kucybala et al., 2022; Dantas & Surdi, 2023).

Kucybala et al. (2022, p. 42) afirmam que “estas duas etapas da Educação Básica não devem estar distantes uma da outra”. A afirmação reforça a necessidade de articular currículos e práticas na passagem para a alfabetização. Para crianças que demandam apoios adicionais, tal articulação inclui comunicar intervenções já realizadas e planejar sua continuidade, com ajustes às exigências do novo contexto.

O Marco Legal da Primeira Infância estabelece respeito à individualidade, aos ritmos de desenvolvimento, à diversidade das infâncias e à participação da criança, além de defender atendimento integral e articulação entre políticas públicas (Brasil, 2016). Esses princípios são particularmente relevantes no período de transição, porque impedem que a adaptação às novas exigências seja atribuída apenas à criança e reforçam a responsabilidade institucional de organizar acolhimento, continuidade e apoios.

A LDB (Brasil, 1996) define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, voltada ao desenvolvimento integral, e estabelece que sua avaliação ocorra por acompanhamento e registro, sem finalidade de promoção para o Ensino Fundamental. Para os Anos Iniciais, a lei amplia a centralidade do ensino sistematizado da leitura, da escrita e do cálculo. A relação entre essas finalidades exige continuidade curricular, e não antecipação escolarizante na pré-escola nem abandono do caráter lúdico ao ingressar no 1º ano.

A BNCC (Brasil, 2018) explicita essa continuidade ao orientar que a nova etapa considere aquilo que a criança sabe e é capaz de fazer e utilize relatórios, portfólios e outros registros na comunicação entre os profissionais. Na Educação Infantil, interações e brincadeiras estruturam as experiências

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

curriculares; nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a sistematização deve preservar vínculos com situações lúdicas e com diferentes linguagens, ao mesmo tempo em que a alfabetização ganha foco pedagógico.

As diretrizes estabelecidas em âmbito nacional também orientam esse percurso ao definirem referências para a organização das etapas escolares e para a continuidade das experiências vividas pelas crianças, de modo que a passagem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental seja compreendida como parte de um processo que exige planejamento, acompanhamento e respeito às características de cada criança. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 estabelece para a Educação Infantil práticas organizadas a partir das interações, das brincadeiras e das experiências, ao passo que a Resolução CNE/CEB nº 7/2010 orienta a continuidade entre as etapas e atribui ao Ensino Fundamental compromissos relacionados à formação integral.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 1/2024 atualizou os parâmetros referentes à qualidade e à equidade na Educação Infantil, ampliando as referências que devem orientar o atendimento oferecido nessa etapa (Brasil, 2009, 2010, 2024). Considerados em conjunto, esses documentos indicam que a passagem entre as etapas requer ações planejadas e graduais, capazes de preservar aprendizagens já construídas e de considerar as necessidades apresentadas pelas crianças ao longo de seu percurso escolar.

Sob o enfoque da inclusão, a LBI (Brasil, 2015b) exige que barreiras de acesso, comunicação e participação sejam identificadas e reduzidas. Na transição, isso implica preservar recursos de acessibilidade já utilizados, compartilhar informações relevantes sem expor desnecessariamente a criança e evitar que a mudança de etapa interrompa apoios pedagógicos que vinham

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

favorecendo a aprendizagem.

A Lei nº 13.935/2019 também contribui para esse processo ao prever serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica, organizados em equipes multiprofissionais e articulados ao projeto pedagógico (Brasil, 2019). A presença dessas equipes pode favorecer a leitura institucional das barreiras e a comunicação com famílias e serviços, sem deslocar do professor e da escola a responsabilidade pelo ensino.

O uso das tecnologias precisa ser compreendido no mesmo percurso educacional em que se encontram a inclusão, a alfabetização e a participação da criança, uma vez que sua incorporação às práticas escolares adquire sentido quando responde às finalidades do ensino e às condições necessárias para que todos tenham acesso às experiências de aprendizagem. A BNCC inclui a cultura digital entre as competências gerais da Educação Básica, ao passo que a Política Nacional de Educação Digital amplia as orientações relacionadas à formação para um uso seguro, responsável e participativo das tecnologias (Brasil, 2018, 2023).

Nesse contexto, o recurso tecnológico não deve ser tomado como finalidade do trabalho pedagógico, pois sua utilização depende dos objetivos previstos no currículo, das necessidades de acessibilidade e das possibilidades de participação oferecidas à criança. Desse modo, a escolha de ferramentas, ambientes ou equipamentos requer relação com aquilo que se pretende ensinar e com as condições encontradas no percurso de aprendizagem.

As normas publicadas mais recentemente acrescentam critérios para essa utilização ao estabelecerem diferenças relacionadas à etapa de ensino, aos objetivos pedagógicos e às condições em que os recursos são empregados,

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

procurando conciliar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias com os cuidados requeridos durante a infância.

A Lei nº 15.100/2025 restringe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais no ambiente escolar, mas preserva as situações vinculadas ao trabalho pedagógico e à acessibilidade, ao passo que a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 determina que o emprego desses recursos seja precedido de planejamento, finalidade pedagógica definida e mediação dos profissionais responsáveis (Brasil, 2025b, 2025d). Na Educação Infantil, essas orientações estabelecem maior restrição ao contato com telas e dispositivos, e, nos Anos Iniciais, indicam a necessidade de equilíbrio entre os recursos digitais e as demais experiências que compõem o trabalho escolar.

A proteção das crianças nos ambientes digitais acrescenta outro requisito às decisões relacionadas ao emprego das tecnologias no contexto educacional, pois a seleção de um recurso envolve também responsabilidades referentes às informações coletadas, às condições de acesso e às formas pelas quais crianças e adolescentes utilizam os serviços disponibilizados.

A Lei nº 15.211/2025 estabelece deveres relacionados à privacidade, à segurança e à adequação dos serviços digitais destinados ou acessíveis a esse público (Brasil, 2025c). Por essa razão, a escolha de um recurso destinado à inclusão requer a consideração conjunta de sua finalidade pedagógica, do tratamento conferido aos dados, da adequação à faixa etária, do período de exposição e das características de funcionamento que podem estimular o uso repetitivo. Assim, a incorporação das tecnologias ao trabalho escolar pressupõe decisões que preservem tanto os objetivos de aprendizagem quanto os cuidados necessários ao desenvolvimento e à proteção da criança.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Para crianças com transtornos de aprendizagem, a tecnologia pode assumir função de acesso, organização, registro ou expressão, desde que responda a uma barreira identificada e permaneça vinculada ao ensino. A Lei nº 14.254/2021 oferece o fundamento específico do acompanhamento desses estudantes, enquanto as normas de educação digital e inclusão estabelecem condições de uso. Já o Decreto nº 12.686/2025 deve ser aplicado ao público da educação especial nele definido, não podendo ser tomado como fundamento automático para enquadrar toda criança com dislexia ou TDAH (Brasil, 2021, 2025a).

Desse modo, a fundamentação teórica aponta três exigências para a transição inclusiva: continuidade entre as etapas, acompanhamento pedagógico atento às barreiras e integração responsável dos recursos tecnológicos. Essas dimensões são aprofundadas a seguir pela literatura que trata diretamente da cultura digital, da alfabetização e das condições pedagógicas de uso das tecnologias.

Subcapítulo 3.3
Tecnologias Digitais, Alfabetização e Transição Escolar

As tecnologias digitais na escola precisam ser compreendidas como dimensão da cultura contemporânea e como possibilidade de mediação pedagógica, e não como simples incorporação de equipamentos. Nogueira (2021), Bobato e Berger (2025) e Sousa (2025) convergem ao indicar que o valor educacional dos recursos digitais depende da intencionalidade do planejamento,

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

da mediação docente e da relação com objetivos concretos de aprendizagem. Essa perspectiva desloca a análise da novidade tecnológica para a função que o recurso exerce na atividade e para os efeitos que produz sobre acesso, participação, leitura, escrita, organização e expressão.

Ao examinar a transição entre o último ano da Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental no município de São Paulo, Nogueira (2021) identifica diferenças na presença e na organização dos recursos tecnológicos entre as etapas e chama atenção para a necessidade de articular cultura digital e culturas da infância. A autora permite compreender que a tecnologia pode constituir uma linguagem entre outras, sem substituir movimento, brincadeira, oralidade, arte e exploração de materiais. Na transição, o desafio consiste em evitar tanto a retirada automática de apoios já utilizados quanto a transformação do 1º ano em um espaço centrado em telas e tarefas descoladas das experiências infantis.

No contexto dos Anos Iniciais, Bobato e Berger (2025) descrevem uma experiência de reforço escolar com dez estudantes do 1º ao 3º ano que apresentavam dificuldades de aprendizagem, especialmente em leitura, escrita e raciocínio lógico. O trabalho incorporou jogos educativos, vídeos interativos e atividades em plataformas digitais e registrou aumento de interesse e participação, ao mesmo tempo em que destacou limites relacionados à infraestrutura e à formação docente. O estudo reforça que engajamento e aprendizagem não devem ser tratados como sinônimos e que o uso dos recursos precisa ser acompanhado por avaliação das respostas produzidas pelos estudantes.

A revisão sistemática de Sousa (2025) amplia essa discussão ao reunir

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

evidências sobre tecnologias digitais em processos de alfabetização. Os resultados indicam ganhos modestos, porém consistentes, quando tablets, softwares e ambientes digitais são integrados a práticas pedagógicas com formação de professores, suporte institucional e condições equitativas de acesso. A autora também destaca a heterogeneidade dos resultados e a influência do contexto socioeconômico, o que impede generalizações sobre a eficácia de uma ferramenta isolada e reforça a necessidade de interpretar a tecnologia dentro das condições reais de ensino.

Para esta investigação, os achados da revisão foram interpretados como possibilidades condicionadas às características de cada contexto escolar, sem pressupor que recursos específicos produzam resultados uniformes entre crianças com transtornos de aprendizagem. A interpretação dos achados também exige atenção ao modo de aplicação desses recursos, à mediação docente e às barreiras concretas de participação e aprendizagem.

Evangelista (2025) aproxima tecnologias digitais e design instrucional da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, defendendo experiências planejadas de modo intencional, lúdico e progressivo, com atenção ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Sua contribuição é particularmente relevante para esta pesquisa porque situa o recurso tecnológico dentro de uma arquitetura pedagógica que envolve objetivos, sequência de atividades, acompanhamento e revisão. Nessa perspectiva, a continuidade entre etapas não decorre da repetição de ferramentas, mas da coerência entre as experiências propostas e as necessidades observadas nas crianças.

Ao analisar políticas públicas de alfabetização na era digital, Conceição (2026) relaciona o direito de aprender às condições de conectividade,

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

infraestrutura, formação docente e equidade. A autora aponta que jogos, aplicativos e outros recursos podem ampliar experiências de leitura e escrita quando articulados a objetivos claros e mediação qualificada, mas alerta para desigualdades de acesso e para o risco de utilização sem intencionalidade pedagógica. Essa leitura aproxima a Política Nacional de Educação Digital das condições concretas da alfabetização e mostra que acesso técnico, por si só, não garante participação nem aprendizagem.

Os estudos sobre a própria transição ajudam a delimitar o modo como essas tecnologias devem entrar na experiência infantil. Kucybala et al. (2022) destacam a necessidade de articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da alfabetização, enquanto Dantas e Surdi (2023) mostram que o brincar pode perder espaço diante de rotinas mais rígidas no 1º ano. Carbonieri et al. (2020) e Furlanetto et al. (2020) também evidenciam que a passagem entre etapas precisa preservar continuidades no desenvolvimento e considerar a experiência das crianças. Em conjunto, essas contribuições indicam que a tecnologia não deve intensificar a ruptura entre brincar e estudar, mas integrar propostas que mantenham diferentes linguagens e formas de participação.

Barcelos et al. (2021, p. 1) registram que "o brincar está presente nas duas primeiras etapas da educação básica". A observação ajuda a interpretar a transição para além do ingresso formal no processo de alfabetização: práticas digitais devem coexistir com brincadeiras, movimento, interação e experiências coletivas, sem rebaixar o brincar à condição de atividade dispensável.

A partir desse conjunto, a integração tecnológica pode ser analisada por cinco critérios: finalidade pedagógica, mediação docente, continuidade entre

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

etapas, equidade e acessibilidade, e avaliação dos efeitos observados. Esses critérios orientam a leitura dos resultados porque permitem reconhecer contribuições de ferramentas e ambientes digitais sem transformar produtos específicos em prescrições universais. Para crianças com transtornos de aprendizagem, o recurso ganha sentido quando responde a uma barreira identificada, mantém vínculo com o currículo e pode ser revisto à medida que a criança amplia sua autonomia e suas possibilidades de participação.

Capítulo 4

Análise das Obras Discutidas

A questão norteadora desta pesquisa foi como os documentos legais e normativos da educação no Brasil fundamentam o uso de recursos tecnológicos para a inclusão e o acompanhamento de crianças com transtornos de aprendizagem na transição da Educação Infantil para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral foi compreender como os documentos legais e normativos da educação no Brasil fundamentam o uso de recursos tecnológicos para a inclusão e o acompanhamento de crianças com transtornos de aprendizagem na transição da Educação Infantil para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A apresentação dos resultados foi organizada a partir dos materiais selecionados na revisão e na pesquisa documental, mantendo no mesmo percurso a exposição dos achados e sua discussão com os autores e com as normas examinadas. O corpus reúne 17 artigos científicos publicados entre 2021 e 2026 e 24 documentos legais e normativos. A organização adotada procura mostrar

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

como esses dois conjuntos se aproximam quando tratam do acompanhamento dos transtornos de aprendizagem, da passagem entre etapas, do uso de recursos tecnológicos e das condições oferecidas pela escola. Essa forma de exposição também permite retomar o problema da pesquisa ao longo do capítulo, sem separar a apresentação dos dados da interpretação construída a partir deles.

Ao considerar os materiais em conjunto, os temas aparecem articulados em núcleos complementares. A transição e a continuidade entre etapas são discutidas por Barcelos et al. (2021), Gonçalves e Rocha (2021), Nogueira (2021), Carvalho (2022), Kucybala et al. (2022), Mandu e Vercelli (2023), Dantas e Surdi (2023), Gomes et al. (2024) e Evangelista (2025). O acompanhamento de dislexia, TDAH, discalculia e dificuldades de aprendizagem aparece em Chiaramonte e Capellini (2022), Gonçalves et al. (2022), Pottmeier e Santana (2023), Silva et al. (2023), Silva e Fernandes (2024) e Torquato e Kapitango-a-Samba (2025). A relação direta com tecnologias digitais é fortalecida por Nogueira (2021), Silva et al. (2024), Bobato e Berger (2025), Evangelista (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026), além de atravessar outros estudos quando tratam de mediação, formação, registros e condições de participação. Os documentos, por sua vez, incluem direitos educacionais, acompanhamento, orientações curriculares, educação digital, acessibilidade e proteção de crianças em ambientes digitais.

As quatro categorias de análise descritas na metodologia orientaram a organização dos resultados após a leitura integral e a codificação dos materiais. A primeira categoria aborda o acompanhamento dos transtornos de aprendizagem; a segunda discute a transição escolar e a continuidade das aprendizagens; a terceira examina os recursos tecnológicos e as práticas de

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

inclusão; e a quarta reúne as normas, a formação de professores e as condições da escola. Os limites, riscos e possibilidades das tecnologias foram discutidos de forma transversal, especialmente nas duas últimas categorias. Essa organização preservou as relações entre os temas e permitiu comparar os achados dos estudos com os documentos examinados.

Os resultados foram organizados em quatro categorias analíticas: 1) acompanhamento dos transtornos de aprendizagem; 2) transição escolar e continuidade das aprendizagens; 3) recursos tecnológicos e práticas de inclusão; e 4) normas, formação de professores e condições da escola. As categorias funcionam como eixos de leitura e não como compartimentos exclusivos, pois um mesmo estudo pode contribuir para mais de uma delas. Essa sobreposição é coerente com a natureza do objeto: decisões sobre tecnologia, por exemplo, dependem simultaneamente da barreira observada, do currículo, da etapa escolar, da formação docente e das condições institucionais.

Subcapítulo 4.1

Caracterização do Corpus e Organização das Categorias

O *corpus* bibliográfico reúne 17 artigos científicos publicados entre 2021 e 2026. Entre os estudos diretamente relacionados às tecnologias digitais, Silva et al. (2024) analisam um website sobre transtornos funcionais específicos; Bobato e Berger (2025) descrevem práticas digitais em reforço escolar nos Anos Iniciais; Evangelista (2025) relaciona design instrucional,

tecnologia e transição; Sousa (2025) revisa evidências sobre tecnologias na alfabetização; e Conceição (2026) discute políticas públicas de alfabetização na

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

era digital. Esse núcleo é analisado em conjunto com trabalhos sobre continuidade, brincar, alfabetização, transtornos de aprendizagem e organização escolar.

A distribuição temática mostra que as tecnologias não aparecem isoladas do restante do problema. Estudos sobre transição e culturas da infância oferecem critérios para preservar brincadeira, linguagem, participação e continuidade (Barcelos et al., 2021; Nogueira, 2021; Kucybala et al., 2022; Dantas & Surdi, 2023; Gomes et al., 2024). Pesquisas sobre transtornos e acompanhamento ajudam a definir barreiras, registros e respostas pedagógicas que orientam a escolha de apoios (Chiaramonte & Capellini, 2022; Gonçalves et al., 2022; Pottmeier & Santana, 2023; Silva et al., 2023; Torquato & Kapitango-a-Samba, 2025). Os estudos tecnológicos acrescentam recursos, condições de uso, formação e equidade (Silva et al., 2024; Bobato & Berger, 2025; Evangelista, 2025; Sousa, 2025; Conceição, 2026). Essa articulação permite analisar a tecnologia como parte do planejamento e não como tema separado do processo pedagógico.

A Tabela 3 apresenta os 17 artigos científicos selecionados e registra a contribuição de cada um para o problema desta pesquisa. Sua função é oferecer uma visão do *corpus* e facilitar a identificação dos autores retomados nas categorias. Após a tabela, os estudos são apresentados de forma sintética, agrupando trabalhos com aproximações temáticas para evidenciar como transição, acompanhamento, alfabetização e tecnologias se relacionam.

Tabela 3 - Pesquisas selecionadas e contribuições para a investigação

Autoria (ano)	Tipo de trabalho	Contribuições para a pesquisa

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Barcelos et al. (2021)	Artigo científico	Discute o brincar na passagem entre Educação Infantil e Ensino Fundamental e contribui para examinar continuidade, rotina e participação.
Gonçalves e Rocha (2021)	Artigo científico	Relaciona documentos, pesquisas e práticas e ajuda a examinar a distância entre orientação normativa e trabalho realizado na transição.
Carvalho (2022)	Artigo científico	Examina linguagem oral e escrita na passagem entre etapas e contribui para discutir continuidade curricular sem antecipar práticas do 1º ano.
Chiaramonte e Capellini (2022)	Artigo científico	Analisa desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem e oferece elementos para acompanhar manifestações ao longo do tempo.
Gonçalves et al. (2022)	Artigo científico	Discute TDAH, acompanhamento escolar e legislação e ajuda a separar diagnóstico clínico e responsabilidade pedagógica.
Kucybala et al. (2022)	Artigo científico	Discute a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental sob a perspectiva da alfabetização e evidencia a necessidade de continuidade entre as etapas.
Dantas e Surdi (2023)	Artigo científico	Analisa o brincar na transição e mostra sua redução no 1º ano, contribuindo para discutir continuidade da infância, espaços, rotinas e formação docente.
Mandu e Vercelli (2023)	Artigo científico	Aborda a supervisão escolar na transição e mostra a participação da organização da escola no planejamento entre etapas.
Pottmeier e Santana (2023)	Artigo científico	Discute concepções de dislexia entre diferentes sujeitos da comunidade escolar e ajuda a examinar interpretações dadas às dificuldades.
Silva et al. (2023)	Artigo científico	Reúne práticas relacionadas ao TDAH e indica necessidade de observar, registrar e revisar estratégias usadas no cotidiano escolar.
Gomes et al. (2024)	Artigo científico	Considera as falas das crianças para compreender expectativas, pertencimento e dificuldades vividas na passagem entre etapas.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Silva et al. (2024)	Artigo científico	Analisa um website sobre transtornos funcionais específicos e contribui para discutir informação, formação e planejamento com apoio digital.
Bobato e Berger (2025)	Artigo científico	Relata o uso pedagógico de jogos, vídeos e plataformas digitais com estudantes do 1º ao 3º ano em reforço escolar, destacando participação, aprendizagem, formação docente e infraestrutura.
Evangelista (2025)	Artigo científico	Discute tecnologias digitais e design instrucional na transição, com foco na continuidade pedagógica, na leitura e na escrita e no planejamento intencional de experiências.
Sousa (2025)	Artigo científico	Revisão sistemática sobre tecnologias digitais na alfabetização que relaciona resultados à mediação docente, ao suporte institucional, à equidade de acesso e ao contexto de implementação.
Torquato e Kapitango-a-Samba (2025)	Artigo científico	Investiga a presença da discalculia em cursos de Pedagogia e aponta lacunas de formação para acompanhar dificuldades matemáticas.
Conceição (2026)	Artigo científico	Analisa políticas públicas de alfabetização na era digital, articulando tecnologias, formação docente, infraestrutura, conectividade, equidade e acompanhamento das aprendizagens.

Nota. Elaborado pela autora (2026).

Barcelos et al. (2021) e Dantas e Surdi (2023) colocam o brincar no centro da transição para o Ensino Fundamental. O primeiro estudo discute o lugar das experiências lúdicas na passagem entre etapas, enquanto o segundo acompanha crianças na rede municipal de Natal/RN e mostra que o brincar perde espaço diante de rotinas mais rígidas no 1º ano. Em conjunto, os trabalhos ajudam a avaliar recursos tecnológicos sem desconsiderar movimento, interação, espaços de brincadeira e participação infantil.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Gonçalves e Rocha (2021) e Kucybala et al. (2022) examinam a articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental por perspectivas complementares. Gonçalves e Rocha relacionam documentos, pesquisas e práticas e mostram que orientações normativas dependem de condições institucionais para se efetivarem. Kucybala et al. focalizam a transição sob a perspectiva da alfabetização e evidenciam a necessidade de continuidade curricular, contribuindo para interpretar registros, planejamento e comunicação entre as etapas.

Carvalho (2022) e Nogueira (2021) ajudam a compreender a relação entre linguagens, alfabetização e transição. Carvalho discute a continuidade entre oralidade, leitura e escrita sem antecipar de modo escolarizante as práticas do 1º ano. Nogueira examina recursos tecnológicos digitais no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, mostrando que a cultura digital precisa ser integrada às culturas da infância e às diferentes linguagens, e não utilizada como substituição das experiências corporais, lúdicas e relacionais. Chiaramonte e Capellini (2022) analisam o desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem e reforçam a necessidade de cautela antes de transformar um erro em conclusão diagnóstica. Sousa (2025), ao revisar estudos sobre tecnologias digitais na alfabetização, acrescenta que resultados dependem de mediação, formação, suporte institucional e equidade de acesso. A aproximação entre os trabalhos orienta a leitura de ferramentas de leitura e escrita como apoios que precisam ser avaliados a partir das barreiras e das respostas observadas.

Gonçalves et al. (2022) e Silva et al. (2023) discutem o acompanhamento educacional em situações relacionadas ao TDAH. Os estudos convergem na

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

necessidade de separar diagnóstico clínico e responsabilidade pedagógica e mostram que organização de tarefas, segmentação de instruções, registros e revisão das estratégias precisam responder ao funcionamento observado no contexto escolar. Essa lógica também serve à análise de recursos digitais, que não devem ser indicados apenas pelo nome de um diagnóstico.

Mandu e Vercelli (2023) e Evangelista (2025) aproximam a transição do planejamento institucional. Mandu e Vercelli destacam a supervisão, a comunicação e o acompanhamento entre etapas; Evangelista discute design instrucional e tecnologias digitais para organizar experiências mais coerentes com a continuidade da alfabetização. Os dois trabalhos reforçam que recursos e registros produzem efeitos quando entram em um planejamento compartilhado e são revistos conforme o percurso das crianças.

Pottmeier e Santana (2023) discutem concepções de dislexia entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, mostrando que a forma de compreender o transtorno interfere nas respostas pedagógicas. Bobato e Berger (2025), em uma experiência de reforço com estudantes do 1º ao 3º ano, mostram como jogos, vídeos e plataformas digitais podem ampliar interesse e participação quando integrados ao ensino, mas também registram desafios de formação docente e infraestrutura. A leitura conjunta aproxima informação sobre dificuldades e decisão pedagógica sobre tecnologias.

Gomes et al. (2024) destacam a perspectiva das próprias crianças sobre a passagem entre etapas, oferecendo elementos sobre rotina, pertencimento e experiência escolar. Essa escuta amplia a avaliação de recursos tecnológicos porque permite considerar como a criança percebe um apoio, se o recurso favorece autonomia, se produz excesso de estímulos ou se modifica sua

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

participação. A informação fornecida pela criança não substitui a avaliação docente, mas integra o conjunto de evidências utilizado no acompanhamento.

Silva et al. (2024) e Conceição (2026) tratam diretamente da relação entre educação e cultura digital por ângulos distintos. Silva et al. analisam um website sobre transtornos funcionais específicos como possibilidade de acesso a informações e apoio à formação. Conceição examina políticas públicas de alfabetização na era digital e destaca que recursos digitais dependem de objetivos pedagógicos, formação docente, conectividade, infraestrutura e equidade. Os estudos reforçam que disponibilidade de informação e de tecnologia precisa ser convertida em decisão pedagógica qualificada.

Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) investigam a presença da discalculia na formação em Pedagogia e apontam lacunas que afetam a compreensão das dificuldades matemáticas. Bobato e Berger (2025) registram o uso de recursos digitais também em atividades relacionadas ao raciocínio lógico, enquanto Sousa (2025) chama atenção para a necessidade de avaliar resultados para além do engajamento. Esses elementos sustentam o uso de representações digitais como uma possibilidade entre materiais concretos, desenho, linguagem oral e explicação de procedimentos.

O conjunto analisado mostra que a tecnologia ocupa posição relevante na discussão: há estudos diretamente voltados à transição com recursos digitais, à educação digital nos Anos Iniciais, às tecnologias na alfabetização, às políticas de alfabetização na era digital e a ambientes digitais de informação. Esses trabalhos são analisados junto às pesquisas sobre transtornos, brincar, alfabetização e organização escolar, permitindo discutir as tecnologias dentro das condições pedagógicas em que são utilizadas.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Depois da apresentação dos estudos, a análise passa às quatro categorias de análise descritas na metodologia e retomadas neste capítulo. Como um mesmo estudo pode contribuir para diferentes eixos, as tabelas de distribuição são apresentadas no subcapítulo correspondente a cada categoria e funcionam como mapas de leitura, não como classificações exclusivas. Essa organização permite acompanhar de modo mais direto quais autores sustentam a discussão de acompanhamento, transição, tecnologia e condições institucionais.

Ao relacionar as categorias, percebe-se que algumas perguntas atravessam todo o corpus e voltam em momentos diferentes da análise, entre elas a necessidade de distinguir sinal e diagnóstico, a continuidade dos registros entre etapas, a participação da criança, a formação de professores e a escolha de recursos conforme o objetivo de aprendizagem. Essas perguntas orientaram a discussão das tabelas seguintes e permitem observar o encontro entre literatura e documentos. Em vez de buscar uma resposta única para cada transtorno, a pesquisa acompanhou como os materiais tratam as barreiras encontradas em leitura, escrita, matemática, atenção, organização e participação. Desse modo, o foco permanece sobre o trabalho pedagógico e sobre as condições que permitem acompanhar o percurso da criança.

A leitura integrada mostra que acompanhamento, transição e uso de tecnologia se encontram quando a escola precisa decidir como registrar dificuldades, manter apoios, escolher recursos e revisar estratégias. A formação de professores atravessa essas decisões porque a interpretação de uma barreira depende de conhecimentos sobre aprendizagem, currículo, infância, transtornos e cultura digital. As condições oferecidas pela escola também interferem, pois nenhum registro ou recurso produz efeito apenas por existir. As seções seguintes

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

apresentam cada categoria e colocam em confronto os estudos selecionados, as normas e os fundamentos discutidos no capítulo anterior.

Subcapítulo 4.2

Acompanhamento dos Transtornos de Aprendizagem e Relações entre Normas e Estudos

O acompanhamento dos transtornos de aprendizagem aparece nos documentos como uma responsabilidade que começa antes da conclusão de um diagnóstico e se desenvolve por meio de observação, registro, apoio pedagógico, articulação com a família e, quando necessário, encaminhamento a outros serviços. A Lei nº 14.254/2021 estabelece esse eixo em âmbito nacional (Brasil, 2021), enquanto a Lei nº 24.783/2024 e a Resolução SEE nº 5.150/2025 detalham procedimentos na rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2024, 2025). A Tabela 4 apresenta os estudos que sustentam esta categoria.

Tabela 4 *- Categoria 1. Acompanhamento dos transtornos de aprendizagem*

Subcategoria	**Estudos que abordaram a categoria**
Identificação de sinais e diferença entre dificuldade e transtorno	Chiaramonte e Capellini (2022); Pottmeier e Santana (2023); Gonçalves et al. (2022)
Acompanhamento e resposta às intervenções	Gonçalves et al. (2022); Silva et al. (2023); Silva et al. (2024); Bobato e Berger (2025); Sousa (2025)
Registro, avaliação e planejamento de apoios	Gonçalves et al. (2022); Silva et al. (2023); Chiaramonte e Capellini (2022); Evangelista (2025)
Formação de professores e compreensão dos transtornos	Torquato e Kapitango-a-Samba (2025); Pottmeier e Santana (2023); Silva et al. (2024); Bobato e Berger (2025); Conceição (2026); Sousa (2025)

Nota. Elaborado pela autora (2026).

Nesse contexto, a Tabela 5 sistematiza e compara as principais normas

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

nacionais e subnacionais relacionadas ao acompanhamento de estudantes com transtornos de aprendizagem, considerando a função predominante de cada dispositivo, as medidas previstas e sua relação com o eixo nacional estabelecido pela Lei nº 14.254/2021. A comparação permite observar que, embora as normas apresentem diferentes níveis de abrangência e detalhamento, elas convergem para aspectos como identificação precoce, informação e conscientização, articulação entre serviços, apoio pedagógico, formação de professores e organização de procedimentos escolares. Ao mesmo tempo, evidenciam-se especificidades locais que ampliam ou operacionalizam as diretrizes nacionais, especialmente no que se refere ao acolhimento, à flexibilização das práticas pedagógicas, ao registro do acompanhamento e à estruturação de estratégias institucionais de apoio.

Tabela 5 - Comparação entre normas relacionadas ao acompanhamento

Norma	**Função predominante**	**Medidas principais**	**Relação com o eixo nacional**
Lei nº 14.254/2021 (Brasil)	Acompanhamento integral	Identificação precoce, apoio escolar, encaminhamento, cooperação entre serviços e formação de professores	Define o patamar nacional de atuação
Lei nº 13.085/2015 (Brasil)	Conscientização sobre dislexia	Data nacional e ações informativas	Amplia informação e reconhecimento social
Lei nº 14.420/2022 (Brasil)	Conscientização sobre TDAH	Semana nacional e sensibilização social	Amplia informação pública sem detalhar o apoio pedagógico
Lei nº 5.310/2014 (Distrito Federal)	Atendimento integral em campo ampliado	Matrícula, adaptações, apoio planejado e proibição de exclusão	Antecipou garantias em âmbito local
Lei nº 17.039/2020 (Pernambuco)	Informação institucional	Materiais digitais e impressos, conteúdo entre áreas e parcerias	Desenvolve a dimensão informativa

Tessáurea Editorial — Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Lei nº 17.465/2021 (São Paulo)	Previsão de programa	Diagnóstico e apoio em formulação geral	Converge com o tema e apresenta menor detalhamento operacional
Lei nº 24.783/2024 (Minas Gerais)	Diretrizes de atendimento	Combate ao estigma, orientação familiar, cooperação e ambiente flexível	Acrescenta acolhimento e apoio antes do diagnóstico definitivo
Resolução SEE nº 5.150/2025 (Minas Gerais)	Regulamentação pedagógica	PPP, PAI, estratégias didáticas, avaliação, registros e formação	Converte princípios em procedimentos escolares definidos

Nota. Elaborado pela autora (2026).

A Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público desenvolva e mantenha programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, envolvendo identificação precoce, apoio educacional, encaminhamento e articulação entre escola, família e serviços públicos (Brasil, 2021). Em Minas Gerais, a Lei nº 24.783/2024 e a Resolução SEE nº 5.150/2025 detalham diretrizes para atendimento, planejamento, registros e acompanhamento pedagógico na rede estadual (Minas Gerais, 2024, 2025).

A Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) também reforça a formação continuada de professores para reconhecer sinais e organizar intervenções pedagógicas adequadas. Esse ponto dialoga com Gonçalves et al. (2022), Silva et al. (2023), Bobato e Berger (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026), que relacionam a qualidade do acompanhamento à formação capaz de articular conhecimentos sobre aprendizagem, planejamento e uso de recursos.

Durante a alfabetização, essa diferença ganha importância porque leitura e escrita estão em processo de aprendizagem e apresentam variações entre as crianças, o que exige registros feitos ao longo do tempo antes de conclusões sobre

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

a origem das dificuldades. A escola pode observar frequência de erros, estratégias usadas para ler e escrever, necessidade de ajuda, resposta a diferentes formas de apresentação e permanência das dificuldades após intervenções. Esses dados não produzem diagnóstico, mas ajudam a organizar o ensino e oferecem informações para o diálogo com a família e com outros profissionais. Neste sentido, o acompanhamento previsto nas normas não começa quando um laudo chega à escola. Ele começa quando uma barreira aparece e interfere na participação ou na aprendizagem.

As normas de Minas Gerais acrescentam procedimentos mais detalhados de acompanhamento ao quadro nacional, especialmente quanto a registros, estratégias pedagógicas e organização institucional (Minas Gerais, 2024, 2025). A comparação mostra que o direito enunciado em lei depende de tradução para rotinas escolares que permitam acompanhar respostas, rever estratégias e compartilhar informações.

No caso do TDAH, a literatura selecionada mostra que o acompanhamento precisa observar como a criança responde às atividades, às instruções, ao tempo da tarefa e à organização do ambiente, sem transformar o nome do diagnóstico em uma lista fixa de medidas. Gonçalves et al. (2022) e Silva et al. (2023) discutem estratégias como divisão de instruções, organização visual, pausas e ajustes de tarefa. Essas medidas podem ajudar em algumas situações e apresentar pouco efeito em outras. A pesquisa considera, portanto, que cada estratégia precisa ser utilizada como uma tentativa pedagógica acompanhada por registros. O que justifica sua manutenção é a melhora observada na participação, na compreensão ou na realização da atividade, e não a associação automática entre recurso e diagnóstico.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A Resolução SEE nº 5.150/2025 explicita procedimentos pedagógicos, registros e planejamento no âmbito da rede estadual de Minas Gerais (Minas Gerais, 2025). Esse detalhamento aproxima o texto normativo das decisões cotidianas da escola e reforça a necessidade de documentar os apoios utilizados e os efeitos observados.

Ao tratar da avaliação, Chiaramonte e Capellini (2022), Gonçalves et al. (2022), Silva et al. (2023), Bobato e Berger (2025) e Sousa (2025) oferecem elementos para compreender que modificar o formato de uma atividade não significa retirar o objetivo de aprendizagem que está sendo acompanhado, desde que a mudança tenha função definida e seja registrada. Um apoio visual, uma organização digital da tarefa ou uma forma alternativa de resposta precisa ser analisada pelo que permite à criança compreender e produzir, e não apenas pela presença do recurso.

As dificuldades matemáticas introduzem outra questão no acompanhamento porque o estudo de Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) indica pouca presença da discalculia na formação em cursos de Pedagogia examinados pelos autores. Esse dado sugere necessidade de formação que ajude professores a observar erros, procedimentos e modos de representar quantidades sem transformar resultados isolados em sinais conclusivos de transtorno. No processo de alfabetização matemática, registros sobre contagem, composição de números, comparação de quantidades e explicação de procedimentos podem oferecer informações sobre o percurso da criança. Recursos concretos ou digitais podem participar dessas atividades, mas a interpretação dos resultados continua ligada à observação do modo como a criança pensa e responde às mediações oferecidas.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A Lei nº 14.254/2021 associa acompanhamento à formação de profissionais e à cooperação entre serviços (Brasil, 2021). Entre os estudos selecionados, Bobato e Berger (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026) acrescentam que a formação tecnológica precisa ir além do domínio técnico, alcançando intencionalidade pedagógica, avaliação das aprendizagens, equidade de acesso e condições de infraestrutura.

O acompanhamento previsto pela Lei nº 14.254/2021 (Brasil, 2021) não autoriza transformar a escola em espaço de diagnóstico clínico. O papel pedagógico consiste em observar, registrar, intervir e avaliar respostas, articulando-se a outros serviços quando necessário. A tecnologia pode apoiar essas etapas, mas não substitui julgamento profissional nem acompanhamento especializado.

As normas de Minas Gerais detalham formas de planejamento e registro que podem favorecer a continuidade do apoio (Minas Gerais, 2024, 2025). Quando esses registros incluem recursos utilizados, condições de aplicação e resposta da criança, tornam-se úteis também na passagem entre etapas e na revisão de estratégias tecnológicas.

Deste modo, o laudo não aparece no *corpus* como condição para que a escola comece a agir, embora possa contribuir com informações quando a avaliação clínica é realizada e compartilhada de forma adequada. A ausência de diagnóstico não elimina uma dificuldade observada em leitura, escrita, matemática, atenção ou organização. Da mesma forma, a presença de diagnóstico não explica toda resposta da criança em uma tarefa. Os estudos e as normas permitem sustentar um percurso em que a escola observa, registra, intervém e volta a observar. Esse ciclo evita espera prolongada por atendimento externo e

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

também evita que qualquer dificuldade seja nomeada apressadamente como transtorno. O apoio pedagógico pode começar com a barreira identificada e ser revisto conforme novas informações aparecem.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça que a avaliação e o planejamento precisam considerar o percurso de aprendizagem e a continuidade entre etapas. Nesse sentido, recursos digitais podem diversificar apresentação e resposta sem reduzir o objetivo curricular, desde que o professor acompanhe o processo e produza evidências sobre o que a criança consegue realizar com e sem o apoio.

Para encerrar a discussão desta categoria, o conjunto analisado indica uma forma de acompanhamento baseada em observação antes da conclusão, apoio durante o processo de investigação, registro das respostas, cooperação entre profissionais e revisão das estratégias quando necessário. Essa forma de trabalho aparece em graus diferentes nas leis e nos estudos, mas mantém uma direção comum.

O diagnóstico pode contribuir para compreender o caso e orientar encaminhamentos, enquanto o planejamento pedagógico continua dependente do currículo, da atividade, da barreira identificada e da resposta da criança. A transição para o Ensino Fundamental torna esse acompanhamento mais necessário porque as demandas de alfabetização aumentam e podem tornar visíveis dificuldades que antes apareciam de modo menos frequente nas experiências da Educação Infantil.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Subcapítulo 4.3

Transição Escolar e Continuidade das Aprendizagens

A transição escolar aparece no corpus como processo que envolve continuidade curricular, organização institucional, participação da criança e preservação das experiências da infância. Barcelos et al. (2021), Gonçalves e Rocha (2021), Carvalho (2022), Kucybala et al. (2022), Mandu e Vercelli (2023), Dantas e Surdi (2023), Gomes et al. (2024) e Evangelista (2025) oferecem contribuições complementares para esta categoria. A Tabela 6 apresenta essa distribuição antes da discussão com as normas.

Tabela 6 - *Categoria 2. Transição escolar e continuidade das aprendizagens*

Subcategoria	**Estudos que abordaram a categoria**
Brincar, infância e mudanças de rotina	Barcelos et al. (2021); Gomes et al. (2024); Dantas e Surdi (2023)
Continuidade entre oralidade, leitura e escrita	Carvalho (2022); Barcelos et al. (2021); Kucybala et al. (2022); Evangelista (2025)
Organização da escola e supervisão	Gonçalves e Rocha (2021); Mandu e Vercelli (2023); Evangelista (2025)
Participação e escuta das crianças	Gomes et al. (2024); Barcelos et al. (2021); Dantas e Surdi (2023)

Nota. Elaborado pela autora (2026).

O brincar é um dos pontos mais importantes da passagem entre etapas, porque Barcelos et al. (2021) e Dantas e Surdi (2023) mostram que a ampliação das exigências do Ensino Fundamental pode reduzir tempos e espaços lúdicos quando a transição é interpretada apenas como adaptação da criança a uma rotina mais rígida. Essa leitura reforça a necessidade de preservar movimento, interação, imaginação e exploração, inclusive quando recursos digitais são incorporados ao cotidiano.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A continuidade entre oralidade, leitura e escrita é discutida por Carvalho (2022) e Kucybala et al. (2022), que ajudam a situar a alfabetização como processo que ganha maior sistematização no Ensino Fundamental sem romper com experiências construídas na Educação Infantil. A articulação entre etapas depende de reconhecer conhecimentos anteriores e de organizar novas demandas de forma progressiva.

A BNCC orienta que a transição considere aquilo que a criança sabe e é capaz de fazer e utilize registros produzidos na etapa anterior (Brasil, 2018). Nogueira (2021) acrescenta que essa continuidade também envolve compreender as linguagens e os recursos tecnológicos já presentes no percurso da criança, evitando tanto sua retirada automática quanto seu uso sem finalidade definida.

Nogueira (2021) evidencia que a presença de recursos tecnológicos pode variar significativamente entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, mesmo quando documentos curriculares reconhecem a cultura digital. Essa diferença ajuda a compreender que continuidade normativa não garante continuidade prática e que o planejamento da transição precisa considerar infraestrutura, formação e formas de uso efetivamente disponíveis em cada etapa.

Para crianças com sinais de transtornos de aprendizagem, a falta de continuidade pode tornar a entrada no Ensino Fundamental mais difícil porque novas demandas de leitura, escrita e matemática surgem ao mesmo tempo em que mudam professor, rotina, espaço e forma de avaliação. Se um apoio já vinha ajudando a criança na Educação Infantil, sua retirada sem observação pode criar uma barreira que antes tinha menor efeito. Se uma estratégia era usada sem resultado, sua manutenção também precisa ser revista. A transição, portanto, não pede repetição automática do que ocorreu antes. Pede que as informações

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

acompanhem a criança e sejam testadas no novo contexto. Esse modo de proceder aproxima a continuidade curricular do acompanhamento pedagógico discutido na seção anterior.

Mandu e Vercelli (2023) destacam a organização institucional e a supervisão escolar, enquanto Evangelista (2025) chama atenção para o design instrucional e o planejamento de sequências que integrem tecnologias com leitura e escrita. Em conjunto, os estudos mostram que continuidade exige decisões sobre tempo, registros, objetivos, recursos e comunicação entre profissionais.

A participação da criança é protegida pelo Marco Legal da Primeira Infância (Brasil, 2016) e aparece empiricamente em Gomes et al. (2024) e Dantas e Surdi (2023). Escutar as crianças ajuda a compreender como elas vivenciam as mudanças de rotina, os espaços, o brincar e os recursos utilizados, oferecendo dados relevantes para revisar estratégias pedagógicas e tecnológicas.

Essa participação tem importância no acompanhamento dos transtornos de aprendizagem porque uma mesma resposta observada em sala pode ter sentidos diferentes conforme a situação vivida pela criança e a maneira como ela compreendeu a atividade. Um desempenho baixo após mudança de rotina não permite concluir, sem outras informações, que houve aumento de uma dificuldade específica. Da mesma forma, recusa ou demora podem estar ligadas ao formato da tarefa, à insegurança diante da nova turma ou à necessidade de apoio para compreender a instrução. Os estudos sobre transição lembram que o início do Ensino Fundamental é um período de adaptação a novas regras e formas de estudo. Os registros precisam considerar esse contexto antes de transformar comportamentos em características permanentes da criança.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Entre os textos utilizados como apoio, aparecem duas obras anteriores ao recorte da revisão que ajudam a interpretar a passagem como processo construído ao longo do tempo e não como mudança instantânea de comportamento. Carbonieri et al. (2020) e Furlanetto et al. (2020) não integram o corpus, mas oferecem elementos para compreender formação da atividade de estudo e sentidos atribuídos pelas crianças às mudanças vividas. A criança aprende novas maneiras de organizar materiais, seguir instruções, permanecer em atividades e lidar com formas diferentes de avaliação. O professor participa dessa construção ao ensinar também como estudar e como utilizar os recursos presentes na atividade, evitando pressupor que essas formas de trabalho estejam prontas desde o primeiro dia do 1º ano.

Os fundamentos de Vigotski (2021), Saviani (2019) e Libâneo (2025), discutidos no capítulo teórico, ajudam a relacionar continuidade e acesso ao conhecimento sem colocar esses objetivos em oposição. A preservação das experiências da infância não implica diminuir as oportunidades de aprender conteúdos escolares, assim como a defesa do ensino sistematizado não exige uma rotina baseada apenas em repetição e cópia. O problema pedagógico passa pela escolha de atividades, pelo modo de apresentar o conteúdo e pelas mediações usadas para que a criança participe. Essa leitura é útil para o tema desta pesquisa porque recursos tecnológicos também precisam ser avaliados pelo que acrescentam ao ensino. Sua presença não deve substituir o conteúdo nem as interações necessárias para que a aprendizagem ocorra.

O brincar aparece nesse quadro como uma forma de experiência que pode conviver com o ensino da leitura, da escrita e da matemática quando a atividade possui intenção de ensino e mantém espaço para participação da criança. Jogos

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

de linguagem, histórias, dramatizações, desenho, movimento e exploração de objetos podem criar situações em que letras, palavras, números e relações matemáticas são utilizados com sentido. O que os estudos sobre transição questionam é a ruptura que elimina essas experiências apenas porque a criança ingressou no Ensino Fundamental. Para crianças que apresentam dificuldades, variar as formas de participação também permite ao professor observar conhecimentos que podem ficar escondidos em tarefas muito restritas. A variedade de atividades amplia as fontes de informação para o acompanhamento.

A LDB (Brasil, 1996) diferencia finalidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental sem romper a unidade da Educação Básica. A transição, portanto, precisa preservar desenvolvimento integral e experiências da infância ao mesmo tempo em que amplia a sistematização da leitura, da escrita e da matemática.

A BNCC (Brasil, 2018) explicita a necessidade de continuidade e circulação de registros. Nogueira (2021), Kucybala et al. (2022) e Evangelista (2025) mostram que esse princípio pode ser estendido ao uso de recursos, às formas de mediação e às estratégias já conhecidas pela criança, sempre submetidas à nova observação no contexto do 1º ano.

A dimensão tecnológica da transição aparece com maior nitidez em Nogueira (2021) e Evangelista (2025). Os estudos indicam que a continuidade não depende de manter os mesmos equipamentos, mas de preservar a função pedagógica de apoios relevantes e reorganizá-los diante dos novos objetivos. Essa lógica também se aplica a recursos de acessibilidade, leitura, escrita, organização e comunicação.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Dessa forma, o conjunto dos estudos e documentos permite concluir esta categoria entendendo a transição como responsabilidade compartilhada pela escola, pela família e pelos profissionais que acompanham a criança, sem transferir para ela toda a tarefa de se adaptar às novas exigências. A criança precisa aprender formas de estudo e lidar com mudanças próprias do 1º ano. A escola precisa organizar acolhimento, comunicação, registros, planejamento e apoios que tornem esse percurso possível. Para crianças com transtornos de aprendizagem, essa organização ajuda a evitar interrupção do acompanhamento e permite distinguir dificuldades que permanecem ao longo do tempo de respostas produzidas por mudanças de rotina ou por formatos de atividade. A continuidade, portanto, combina novas exigências com conhecimento do percurso já construído.

Subcapítulo 4.4

Recursos Tecnológicos e Práticas de Inclusão na Transição para a Alfabetização

O uso de recursos tecnológicos aparece no corpus documental entre orientações que reconhecem a cultura digital, regras que limitam dispositivos em determinadas situações, normas de acessibilidade e medidas de proteção de crianças em ambientes digitais. A BNCC e a Política Nacional de Educação Digital tratam da participação na cultura digital (Brasil, 2018, 2023), enquanto a Lei nº 15.100/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabelecem condições para o uso de dispositivos na escola (Brasil, 2025b, 2025d). A Lei nº 15.211/2025 acrescenta deveres de proteção (Brasil, 2025c). A Tabela 7 mostra

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

como os estudos selecionados abordam esta categoria, e a Tabela 8 reúne as relações normativas que orientam sua análise.

Tabela 7 - *Categoria 3. Recursos tecnológicos e práticas de inclusão*

Subcategoria	**Estudos que abordaram a categoria**
Informação e formação em ambiente digital	Silva et al. (2024); Pottmeier e Santana (2023); Bobato e Berger (2025); Sousa (2025); Conceição (2026)
Apoios à leitura, escrita e organização da atividade	Chiaramonte e Capellini (2022); Gonçalves et al. (2022); Silva et al. (2023); Bobato e Berger (2025); Sousa (2025); Evangelista (2025)
Recursos para dificuldades matemáticas	Torquato e Kapitango-a-Samba (2025); Bobato e Berger (2025)
Mediação pedagógica e avaliação do efeito do recurso	Silva et al. (2023); Silva et al. (2024); Carvalho (2022); Evangelista (2025); Sousa (2025); Conceição (2026)
Tecnologia na transição entre etapas	Evangelista (2025); Bobato e Berger (2025); Sousa (2025); Conceição (2026)

Nota. Elaborado pela autora (2026).

A Tabela 7 mostra que os recursos tecnológicos são abordados em diferentes frentes, envolvendo informação e formação em ambiente digital, apoios à leitura, à escrita e à organização das atividades, dificuldades matemáticas, mediação pedagógica e continuidade entre etapas. Em conjunto, essas contribuições reforçam que o recurso precisa estar vinculado a objetivos pedagógicos e ao acompanhamento de seus efeitos. Na sequência, a Tabela 8 apresenta as principais relações normativas entre tecnologia, inclusão e transição escolar, destacando os eixos legais que orientam o uso desses recursos e suas implicações para crianças com transtornos de aprendizagem.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Tabela 8 - *Relações entre tecnologia, inclusão e transição escolar nas normas analisadas*

Norma	**Eixo principal**	**Implicação para a transição e para os transtornos de aprendizagem**
Resolução CNE/CEB nº 5/2009	Interações, brincadeira e experiências infantis	O uso tecnológico deve preservar corpo, movimento, linguagem oral, exploração material e convivência na pré-escola
Resolução CNE/CEB nº 7/2010	Continuidade curricular e formação integral	Os recursos precisam integrar áreas e linguagens e preservar continuidade na entrada do 1º ano
Resolução CNE/CP nº 2/2017 e BNCC	Aprendizagens essenciais, cultura digital e transição	O uso digital deve favorecer autoria, criticidade e continuidade a partir do que a criança sabe e consegue realizar
Lei nº 14.254/2021	Identificação precoce e acompanhamento integral	Ferramentas podem apoiar ensino, registro e organização sem substituir avaliação pedagógica ou atendimento especializado
Lei nº 14.533/2023	Política Nacional de Educação Digital	Acesso, cidadania, segurança, formação de professores e acessibilidade integram a educação digital
Resolução CNE/CEB nº 1/2024	Qualidade e equidade na Educação Infantil	Equipamentos agregam qualidade quando servem às interações e ao desenvolvimento da criança
Decreto nº 12.686/2025	Educação especial inclusiva e acessibilidade	Tecnologias assistivas e adaptações respondem às necessidades do público definido na norma
Lei nº 15.100/2025	Restrição a aparelhos pessoais	Preserva usos pedagógicos mediados e exceções relacionadas à acessibilidade, inclusão, saúde e direitos
Resolução CNE/CEB nº 2/2025	Uso de dispositivos e educação digital e midiática	Prevê maior restrição na infância, mediação profissional e regras da escola
Lei nº 15.211/2025	Proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais	Exige privacidade, segurança, adequação etária e prevenção de mecanismos de uso compulsivo

Nota. Elaborado pela autora (2026).

A BNCC e a Política Nacional de Educação Digital situam a cultura digital como dimensão da formação escolar e reforçam competências relacionadas ao uso crítico, responsável e participativo das tecnologias (Brasil, 2018, 2023). As normas de 2025 acrescentam limites de uso, intencionalidade pedagógica e

Tessáurea Editorial — Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

proteção no ambiente digital (Brasil, 2025b, 2025c, 2025d). Esse quadro normativo converge com Nogueira (2021), Bobato e Berger (2025), Sousa (2025), Evangelista (2025) e Conceição (2026), que associam resultados pedagógicos à mediação, ao planejamento e às condições de implementação.

A Lei nº 15.100/2025 preserva usos pedagógicos, de acessibilidade, saúde e direitos mesmo ao restringir aparelhos pessoais (Brasil, 2025b). A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 detalha planejamento, intencionalidade e equilíbrio conforme a etapa escolar (Brasil, 2025d). Essas normas impedem que a discussão seja reduzida a proibir ou liberar telas e deslocam a decisão para a função que o recurso exerce em uma atividade concreta.

No corpus científico, Silva et al. (2024) mostram uma possibilidade de ambiente digital voltado à informação sobre transtornos funcionais específicos. Conceição (2026) amplia esse eixo ao discutir políticas de alfabetização na era digital e destacar conectividade, formação, infraestrutura e equidade. Os dois estudos sugerem que acesso à informação e acesso à tecnologia precisam ser acompanhados por critérios de qualidade, autoria, atualização e uso pedagógico.

Na leitura e na escrita, os estudos oferecem um conjunto mais amplo de possibilidades. Chiaramonte e Capellini (2022) ajudam a definir a necessidade de observar padrões de desempenho; Bobato e Berger (2025) relatam uso de jogos, vídeos e plataformas em atividades de reforço; Evangelista (2025) relaciona design instrucional e tecnologias à continuidade da alfabetização; e Sousa (2025) sintetiza evidências de diferentes recursos digitais. Em comum, os trabalhos reforçam que a ferramenta deve apoiar objetivos de leitura e escrita e ser avaliada pelo que a criança compreende e produz.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A discussão de Chiaramonte e Capellini (2022) sobre desempenho ortográfico reforça a necessidade de preservar momentos em que os processos de escrita possam ser observados, mesmo quando ferramentas de apoio são utilizadas em outras atividades. Corretores, predição de palavras ou voz em texto podem reduzir uma barreira em situações de produção de conteúdo, mas também podem impedir a observação de determinadas habilidades quando o professor precisa acompanhar ortografia, segmentação ou registro gráfico. Isso não significa proibir o recurso. Significa definir quando ele ajuda a criança a participar e quando uma tarefa precisa ser realizada por outro meio para produzir informação sobre a aprendizagem. Essa alternância deve ser explicada no planejamento e registrada para que a avaliação seja interpretada conforme as condições de realização.

No caso do TDAH, organizadores digitais, temporizadores, lembretes e recursos de segmentação podem ajudar a tornar visíveis etapas de uma tarefa e apoiar a organização do tempo, desde que o próprio recurso não aumente distrações ou transforme a atividade em sequência de estímulos sem relação com o conteúdo. Gonçalves et al. (2022) e Silva et al. (2023) ajudam a sustentar essa leitura porque discutem o acompanhamento a partir das situações escolares e da resposta do estudante. Uma interface com notificações, recompensas frequentes e mudança rápida de telas pode disputar atenção com a atividade proposta. Em outra situação, um recurso simples de organização pode reduzir a necessidade de repetir instruções. O efeito precisa ser observado na participação e no trabalho produzido pela criança.

Os estudos selecionados permitem diferenciar engajamento de aprendizagem com maior precisão. Bobato e Berger (2025) registram aumento

Tessáurea Editorial Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

de interesse e participação em uma experiência de reforço, mas a revisão de Sousa (2025) mostra que os resultados são heterogêneos e dependem de formação, suporte e contexto. Assim, permanência diante da tela, rapidez de resposta ou entusiasmo não podem ser utilizados isoladamente como evidências de aprendizagem; é necessário observar leitura, escrita, raciocínio, autonomia e transferência para outras situações.

Nas dificuldades matemáticas, recursos digitais podem apresentar quantidades, linhas numéricas, agrupamentos, formas geométricas e mudanças de representação. Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) mostram a necessidade de ampliar a formação sobre discalculia, enquanto Bobato e Berger (2025) relatam atividades digitais também relacionadas ao raciocínio lógico. A tecnologia pode apoiar manipulação e comparação, mas precisa permanecer articulada a objetos, desenho, linguagem oral e explicação dos procedimentos utilizados pela criança.

A relação entre tecnologia assistiva e transtornos de aprendizagem exige cuidado jurídico e pedagógico. O Decreto nº 12.686/2025 trata de tecnologias assistivas e adaptações no âmbito do público definido pela política de educação especial (Brasil, 2025a), enquanto a Lei nº 14.254/2021 oferece fundamento específico para dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem (Brasil, 2021). Os documentos não autorizam enquadrar automaticamente toda criança com dislexia ou TDAH no público da educação especial; o uso de apoios deve partir das barreiras e das normas aplicáveis à situação.

Essa diferença jurídica não impede que uma criança com transtorno de aprendizagem utilize recurso de acessibilidade quando ele responde a uma barreira encontrada na atividade, pois o planejamento pedagógico pode variar

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

meios de acesso e expressão sem depender de enquadramento automático na educação especial. Um texto com ampliação, um apoio visual ou uma forma diferente de registrar resposta podem ser utilizados quando ajudam a criança a alcançar o objetivo previsto. O cuidado está em justificar a escolha pelo problema observado e acompanhar seu efeito. Assim, a tecnologia deixa de ser associada diretamente ao nome do transtorno e passa a ser relacionada à tarefa. Essa mudança reduz o risco de oferecer o mesmo recurso a todos os estudantes com o mesmo diagnóstico sem observar necessidades e resultados.

A proteção de crianças em ambientes digitais acrescenta critérios que não aparecem apenas na dimensão pedagógica. A Lei nº 15.211/2025 trata de privacidade, segurança, adequação etária e características de serviços acessíveis a crianças e adolescentes (Brasil, 2025c). Ao selecionar uma plataforma, a escola precisa considerar dados coletados, publicidade, permissões, desenho de uso e possibilidade de alternativa não digital. A finalidade pedagógica não elimina a obrigação de reduzir riscos desnecessários.

Na Educação Infantil, corpo, movimento, linguagem oral, brincadeira, convivência e exploração de materiais não devem ser substituídos por atividades em tela. A Resolução CNE/CEB nº 2/2025 oferece base normativa para maior cautela nessa etapa (Brasil, 2025d), enquanto Nogueira (2021) e Dantas e Surdi (2023) ajudam a interpretar essa orientação a partir das culturas da infância e do lugar do brincar. O recurso digital pode estar presente quando cumpre função clara, mas precisa conviver com outras linguagens e experiências.

Nos Anos Iniciais, a alfabetização amplia possibilidades de uso tecnológico em leitura, escrita, gravação, organização e matemática. Bobato e Berger (2025), Sousa (2025) e Evangelista (2025) mostram que esses recursos podem apoiar

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

atividades quando integrados ao planejamento, mas não substituem conhecimentos que precisam ser construídos. Saber operar uma interface não demonstra, por si só, compreensão do sistema de escrita, de um texto ou de um conceito matemático.

Nesse contexto, a equidade de acesso é uma condição necessária para que o uso das tecnologias possa contribuir para a participação e para a aprendizagem dos estudantes, uma vez que diferenças relacionadas à disponibilidade de equipamentos, à qualidade da conexão e ao suporte oferecido pelas instituições podem interferir nas possibilidades de utilização dos recursos e produzir resultados distintos entre os alunos. Sousa (2025) e Conceição (2026) apontam que essas desigualdades podem restringir o aproveitamento das tecnologias e ampliar diferenças já existentes, ao passo que Bobato e Berger (2025) registram dificuldades relacionadas à infraestrutura disponível nas instituições escolares.

Diante dessas condições, o planejamento pedagógico precisa considerar os recursos que podem ser utilizados de maneira efetiva e prever caminhos alternativos capazes de assegurar a participação dos estudantes quando houver falhas de conexão, ausência de equipamentos ou necessidades relacionadas à acessibilidade. Desse modo, a escolha dos recursos deve acompanhar as condições reais da escola e dos estudantes, evitando que limitações materiais se transformem em novos obstáculos ao acesso às atividades e às oportunidades de aprendizagem.

Evangelista (2025) contribui para transformar a escolha tecnológica em decisão de design pedagógico: qual objetivo está sendo ensinado, qual barreira foi observada, que função o recurso cumpre, como a atividade será acompanhada e quando a estratégia será revista. Essas perguntas também são coerentes com

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Sousa (2025) e Conceição (2026), que destacam intencionalidade e avaliação. A comparação com meios não digitais permanece necessária, pois em algumas situações papel, objetos, conversa ou apoio visual podem cumprir a mesma função com menor complexidade.

A transição entre a Educação Infantil e o 1º ano também exige considerar que o uso das tecnologias pode assumir configurações distintas em cada etapa. Nogueira (2021), ao analisar a rede municipal de São Paulo, identifica que, no Ensino Fundamental, o trabalho com tecnologias apresenta maior institucionalização, com professor responsável, períodos específicos e recursos como notebooks, laboratório de informática, impressora 3D e kits de robótica. Na Educação Infantil, por outro lado, esses recursos aparecem de forma mais integrada às experiências cotidianas, com menor disponibilidade de equipamentos digitais e maior dependência da organização pedagógica de professores e coordenadores. A autora caracteriza, portanto, diferenças relacionadas aos recursos disponíveis, às abordagens, aos tempos, aos espaços e à formação docente entre as duas etapas.

Evangelista (2025), por sua vez, sustenta que a continuidade pode ser favorecida por um planejamento pedagógico intencional, no qual objetivos de aprendizagem, características e ritmos das crianças, estratégias didáticas, tecnologias e formas de avaliação sejam articulados. Nessa perspectiva, os recursos digitais não devem ser simplesmente mantidos ou substituídos na passagem para o Ensino Fundamental, mas selecionados e reorganizados de acordo com sua função pedagógica, preservando elementos como ludicidade, personalização e continuidade das aprendizagens. Kucybala et al. (2022) reforçam essa compreensão ao defenderem um currículo integrado e flexível,

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

construído por meio de planejamento conjunto entre docentes da pré-escola e dos Anos Iniciais, valorizando as experiências prévias da criança, o brincar e as práticas de leitura e escrita no processo de alfabetização.

A formação de professores volta a aparecer nesta categoria porque saber operar uma plataforma não é suficiente para decidir quando utilizá-la, quais dados observar e em que momento interromper ou modificar seu uso. A Lei nº 14.254/2021 trata da formação ligada ao reconhecimento de sinais e ao atendimento educacional (Brasil, 2021), enquanto a Política Nacional de Educação Digital inclui formação para o uso pedagógico das tecnologias (Brasil, 2023). Bobato e Berger (2025), Evangelista (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026) convergem ao mostrar que formação, planejamento, avaliação e infraestrutura precisam ser tratados de forma articulada.

Os resultados desta categoria não sustentam uma lista universal de aplicativos para dislexia, TDAH ou discalculia. Bobato e Berger (2025) descrevem ferramentas em um contexto específico de reforço escolar, e os demais estudos tecnológicos analisam funções, condições e princípios mais do que prescrições de produto. O que permanece transferível são critérios de escolha: relação com o objetivo curricular, acessibilidade, mediação, equidade, proteção, infraestrutura e registro dos efeitos. Um recurso pode ser mantido quando favorece acesso e aprendizagem e precisa ser modificado ou retirado quando deixa de cumprir essa função.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Subcapítulo 4.5

Normas, Formação de Professores e Condições da Escola

A quarta categoria reúne elementos que atravessam as demais análises: a existência de normas, a formação de professores e as condições institucionais necessárias para transformar direitos e orientações em práticas de acompanhamento. A Tabela 9 mostra os estudos que contribuem para esse eixo.

Tabela 9 - *Categoria 4. Normas, formação de professores e condições da escola*

Subcategoria	Estudos que abordaram a categoria
Distância entre orientação e prática	Gonçalves e Rocha (2021); Mandu e Vercelli (2023); Conceição (2026)
Responsabilidade da escola pelo acompanhamento	Gonçalves et al. (2022); Silva et al. (2023); Mandu e Vercelli (2023); Bobato e Berger (2025); Evangelista (2025)
Formação inicial e continuada	Torquato e Kapitango-a-Samba (2025); Silva et al. (2024); Gonçalves et al. (2022); Bobato e Berger (2025); Evangelista (2025); Sousa (2025); Conceição (2026)
Planejamento, registros e continuidade dos apoios	Mandu e Vercelli (2023); Gomes et al. (2024); Gonçalves e Rocha (2021); Kucybala et al. (2022); Evangelista (2025)

Nota. Elaborado pela autora (2026).

Gonçalves e Rocha (2021), Mandu e Vercelli (2023) e Nogueira (2021) mostram que orientações de continuidade podem perder força quando não existem tempo de planejamento, comunicação entre equipes, circulação de registros e condições para transformar o documento em decisão pedagógica. Conceição (2026) leva o mesmo problema ao campo digital ao mostrar que políticas de alfabetização e educação digital dependem de conectividade, infraestrutura e capacidade de implementação. O resultado é uma relação direta entre norma e condição de trabalho.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A formação docente aparece como requisito para reconhecer barreiras, interpretar registros, planejar intervenções e utilizar tecnologias com intencionalidade. Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) mostram lacunas relativas à discalculia; Silva et al. (2024) apresentam um recurso digital de informação; e Bobato e Berger (2025), Evangelista (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026) reforçam que a formação tecnológica precisa combinar conhecimentos pedagógicos, curriculares e técnicos. A competência de operar uma ferramenta é apenas uma parte do processo.

As condições de infraestrutura e de equidade interferem diretamente nos efeitos produzidos pelo uso dos recursos tecnológicos, uma vez que a possibilidade de incorporá-los às atividades escolares depende da existência de equipamentos, do acesso à conexão e das condições oferecidas aos profissionais para utilizá-los de acordo com os objetivos de aprendizagem. Bobato e Berger (2025) registram dificuldades relacionadas à disponibilidade de equipamentos e à preparação dos profissionais, ao passo que Sousa (2025) e Conceição (2026) indicam que diferenças nas condições de acesso e de suporte podem interferir nos resultados obtidos pelos estudantes.

Nesse contexto, uma atividade planejada com apoio de determinada tecnologia pode criar novo obstáculo quando parte das crianças não dispõe do equipamento necessário ou encontra dificuldades de conexão, ainda que a proposta corresponda aos objetivos pedagógicos estabelecidos. Por essa razão, a escolha dos recursos requer a consideração das condições existentes na escola e das possibilidades de acesso oferecidas às crianças, de modo que o emprego da tecnologia favoreça a aprendizagem sem ampliar diferenças já encontradas no percurso escolar.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

O planejamento e os registros oferecem uma forma de reduzir essa distância entre direito e prática. Mandu e Vercelli (2023), Kucybala et al. (2022), Nogueira (2021) e Evangelista (2025) permitem compreender que a transição precisa registrar não apenas dificuldades, mas também estratégias, recursos utilizados, formas de participação e respostas observadas. Esse conjunto de informações favorece decisões mais consistentes no 1º ano e impede que a mudança de etapa apague apoios construídos anteriormente.

No plano normativo, a Política Nacional de Educação Digital (Brasil, 2023), a Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025b), a Lei nº 15.211/2025 (Brasil, 2025c) e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 (Brasil, 2025d) acrescentam exigências de formação, intencionalidade, equilíbrio, segurança e proteção. Essas normas não substituem o planejamento da escola; definem condições que precisam ser incorporadas a ele. Para crianças com transtornos de aprendizagem, isso significa selecionar apoios que sejam simultaneamente pedagogicamente úteis, acessíveis e seguros.

A categoria mostra, portanto, que tecnologia, inclusão e transição dependem de uma infraestrutura institucional mais ampla, formada por pessoas, tempos de planejamento, registros, formação, equipamentos e normas. A ausência de qualquer desses elementos não invalida automaticamente uma prática, mas altera as condições em que o recurso pode cumprir sua função. Essa síntese prepara a integração dos resultados apresentada na seção seguinte.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Subcapítulo 4.6

Integração dos Resultados

A integração dos resultados responde ao problema da pesquisa a partir do encontro entre os documentos legais e normativos e os estudos selecionados, sem atribuir a uma única lei ou a uma única tecnologia a responsabilidade pelo atendimento das crianças durante a transição para a alfabetização. Os documentos asseguram direitos, estabelecem acompanhamento, orientam continuidade curricular, reconhecem a cultura digital e definem limites de proteção. Os artigos mostram como dificuldades e necessidades aparecem em situações de leitura, escrita, matemática, atenção, rotina e participação. Quando esses conjuntos são comparados, o uso de recursos tecnológicos encontra fundamento quando responde a uma barreira observada, mantém relação com o currículo, respeita a etapa da criança e permanece sob acompanhamento do professor e da escola.

Os estudos também mostram que estratégias utilizadas com crianças que compartilham um mesmo diagnóstico não precisam produzir os mesmos resultados, pois a resposta depende da atividade, do conteúdo, da forma de apresentação, do ambiente e do percurso de aprendizagem. Essa constatação aparece com clareza nos trabalhos sobre TDAH e também na discussão sobre dislexia e dificuldades de escrita. As normas não determinam aplicativos específicos nem apresentam uma relação fechada de adaptações para cada transtorno. Elas oferecem deveres e condições para o atendimento. Desse modo, a decisão sobre o recurso continua vinculada ao planejamento. A escola precisa observar a barreira, escolher um apoio possível, registrar o que ocorre e revisar a decisão quando a criança não obtém o acesso ou a participação esperados.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

A transição escolar torna esse processo visível porque reúne mudança de rotina e aumento das demandas ligadas à alfabetização em um período curto, exigindo comunicação entre profissionais para que o acompanhamento realizado na Educação Infantil não seja perdido na entrada do 1º ano. Barcelos et al. (2021), Gonçalves e Rocha (2021), Carvalho (2022), Mandu e Vercelli (2023) e Gomes et al. (2024) mostram que brincar, linguagem, planejamento, organização da escola e participação da criança fazem parte da passagem. A BNCC acompanha essa direção ao orientar o compartilhamento de registros. Para crianças com dificuldades persistentes, essa comunicação ajuda a reconhecer apoios que vinham funcionando e situações que exigiam maior acompanhamento, oferecendo ao novo professor um ponto de partida para observar.

Ao mesmo tempo, continuidade não significa manter todos os recursos e estratégias da etapa anterior sem mudança, pois o 1º ano apresenta objetivos, formas de atividade e exigências que pedem nova leitura das necessidades da criança. Um apoio que favorecia comunicação pode continuar útil. Uma ferramenta usada para outra finalidade pode deixar de fazer sentido quando a tarefa muda. A mesma regra vale para adaptações de tempo, instrução ou forma de resposta. O registro anterior informa o que ocorreu, mas a decisão precisa ser confirmada no novo contexto. Essa compreensão aproxima transição e acompanhamento porque ambos dependem de observação ao longo do tempo. A escola recebe informações, planeja, acompanha a resposta e modifica a estratégia quando os resultados indicam necessidade de mudança.

A comparação entre os direitos assegurados nos documentos e as condições encontradas para sua efetivação também evidencia que a garantia

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

normativa depende de meios capazes de transformar orientações em práticas que possam alcançar as crianças no cotidiano escolar, pois a existência de uma previsão legal não assegura, de maneira automática, que os apoios necessários estejam disponíveis nas instituições de ensino.

Gonçalves e Rocha (2021), Mandu e Vercelli (2023), Nogueira (2021) e Conceição (2026) mostram, por percursos distintos, que orientação, infraestrutura, tempo destinado ao trabalho, formação dos profissionais e organização institucional precisam compor condições que favoreçam a realização das ações previstas. O mesmo ocorre com os recursos tecnológicos, uma vez que a disponibilidade de equipamentos perde parte de sua contribuição quando faltam conexão, acessibilidade ou mediação pedagógica. Em sentido diferente, recursos de menor complexidade podem oferecer apoio quando são escolhidos a partir de uma barreira previamente identificada e empregados de acordo com as necessidades encontradas no processo de aprendizagem.

Os recursos tecnológicos podem participar dessa passagem entre direito e prática quando facilitam registros, acesso a textos, organização de tarefas, comunicação ou formas de representação, desde que sejam escolhidos em função do que a criança precisa realizar na atividade. Um sistema de registro pode ajudar a equipe a acompanhar intervenções. Um áudio pode permitir acesso a um texto em determinada situação. Uma representação em tela pode apoiar a compreensão de quantidade. Nenhum desses exemplos serve como regra universal. O valor do recurso aparece no uso que é feito, na possibilidade de ajustar sua função e na observação de seus efeitos. Essa leitura mantém a tecnologia dentro do projeto de ensino e evita tratá-la como solução

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

independente para dificuldades que exigem acompanhamento e trabalho pedagógico.

A proteção da infância impede que o reconhecimento da cultura digital seja interpretado como autorização para ampliar tempo de tela sem relação com objetivos de aprendizagem. A Lei nº 15.100/2025, a Lei nº 15.211/2025 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2025 estabelecem limites, condições de uso e proteção de dados (Brasil, 2025b, 2025c, 2025d), enquanto as diretrizes da Educação Infantil preservam interação, brincadeira, movimento e exploração (Brasil, 2009, 2024). Nogueira (2021) e Dantas e Surdi (2023) ajudam a interpretar essas exigências a partir das experiências infantis.

A formação de professores atravessa todos os conjuntos analisados porque reconhecer sinais, interpretar registros, organizar a transição e escolher recursos depende de conhecimentos que precisam ser construídos e atualizados. Torquato e Kapitango-a-Samba (2025) mostram lacunas em relação à discalculia; Silva et al. (2024) apresentam uma possibilidade de formação e consulta em ambiente digital; e Bobato e Berger (2025), Evangelista (2025), Sousa (2025) e Conceição (2026) reforçam que integração tecnológica exige intencionalidade, infraestrutura, acompanhamento e reflexão sobre a prática. A formação precisa alcançar planejamento, avaliação, acessibilidade, uso de tecnologias, registro e análise das respostas observadas durante o ensino.

A participação da criança aparece como outro elemento que une as categorias porque a resposta a uma estratégia não deve ser medida apenas por cumprimento de tarefa ou tempo de permanência na atividade. Gomes et al. (2024) mostram que as crianças produzem sentidos sobre a transição e oferecem informações sobre a experiência escolar. Essa escuta pode ser estendida ao

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

acompanhamento dos recursos utilizados. A criança pode indicar que uma ferramenta facilita leitura, que um ambiente possui estímulos demais ou que determinado formato ajuda a compreender a instrução. Essas informações não substituem a avaliação do professor, mas acrescentam dados sobre o uso do recurso. A participação também ajuda a evitar decisões tomadas sem considerar como o apoio interfere na autonomia, nas relações e no acesso às atividades da turma.

Os materiais analisados ampliam a discussão sobre tecnologias digitais em relação à transição, alfabetização, formação e políticas públicas. Permanece, contudo, uma lacuna mais específica: são escassos os estudos empíricos que examinam simultaneamente transtornos de aprendizagem, transição para a alfabetização e uso continuado de recursos tecnológicos no mesmo contexto escolar. Por isso, os resultados permitem identificar condições de escolha e acompanhamento, mas não autorizam afirmar que uma ferramenta produza o mesmo efeito para todas as crianças com dislexia, TDAH ou discalculia.

Essa lacuna mais delimitada indica espaço para pesquisas realizadas em escolas que acompanhem crianças antes e depois da entrada no Ensino Fundamental e registrem como professores, crianças e famílias avaliam recursos tecnológicos utilizados em leitura, escrita, matemática, organização e comunicação. Estudos desse tipo poderiam comparar estratégias mantidas, modificadas ou retiradas, relacionando os resultados às características das barreiras, à formação docente, à infraestrutura e às experiências próprias da infância. Os achados desta pesquisa oferecem base documental e bibliográfica para esse tipo de investigação, mas não substituem observação longitudinal nem mensuração de efeitos em contextos escolares concretos.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

No âmbito dos materiais examinados, a resposta ao problema de pesquisa pode ser organizada em três movimentos que permanecem ligados durante todo o capítulo e ajudam a explicar como as normas fundamentam o uso de tecnologia na inclusão e no acompanhamento. A escola precisa oferecer apoio quando identifica barreiras, sem esperar que o diagnóstico seja a condição de início. Precisa organizar a passagem entre etapas com registros e comunicação que preservem o percurso da criança. Precisa escolher recursos tecnológicos conforme objetivo, segurança, acessibilidade e efeito observado. Esses movimentos se apoiam em normas diferentes e encontram contribuições em estudos diferentes, mas convergem para uma prática em que o recurso é selecionado dentro do ensino e revisto conforme a aprendizagem e a participação.

Deste modo, o conjunto analisado sustenta uma compreensão em que tecnologia, inclusão e transição dependem de mediação pedagógica e de condições da escola, pois o equipamento entra em uma relação já formada por currículo, professor, criança, família, registros e normas. A presença de uma tela não garante participação, assim como a ausência de tecnologia não indica que uma prática seja inadequada. O critério está na função que o recurso exerce diante de uma barreira e na possibilidade de manter o direito ao conhecimento e às experiências da infância. A pesquisa encontra, assim, fundamento para o uso de tecnologias quando elas servem ao acesso, à participação, ao registro ou à expressão e permanecem ligadas ao planejamento, à proteção da criança e à avaliação de seus efeitos.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Capítulo 5

Considerações Finais

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender como os documentos legais e normativos da educação brasileira fundamentam o uso de recursos tecnológicos para a inclusão e o acompanhamento de crianças com transtornos de aprendizagem na transição da Educação Infantil para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse objetivo foi respondido pela análise integrada de 17 artigos científicos e 24 documentos legais e normativos: identificou-se que o fundamento não reside na indicação obrigatória de uma ferramenta específica, mas na articulação entre direito à aprendizagem, acompanhamento precoce, continuidade curricular, acessibilidade, proteção da infância e condições pedagógicas de implementação. A contribuição das tecnologias é, portanto, condicionada à finalidade didática, à mediação docente, à equidade de acesso e à avaliação de seus efeitos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, a análise permitiu identificar orientações para a inclusão, a transição escolar, o acompanhamento dos transtornos de aprendizagem e o uso pedagógico das tecnologias. Os achados evidenciaram que essas dimensões precisam ser trabalhadas de maneira articulada, com continuidade dos registros de aprendizagem, planejamento de apoios e diálogo entre professores, famílias e outros profissionais. Também se verificou que a escolha de recursos tecnológicos exige atenção à acessibilidade, à mediação pedagógica, à proteção da infância e às condições concretas de ensino, sem atribuir a ferramentas isoladas a responsabilidade de superar as dificuldades encontradas pelas crianças. A análise reafirma, assim, que a inclusão se concretiza nas decisões pedagógicas e na continuidade do acompanhamento.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

No que se refere ao segundo objetivo específico, com o propósito de refletir sobre como recursos tecnológicos podem contribuir para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento durante a alfabetização, os estudos examinados indicam possibilidades em leitura, escrita, organização das atividades, representação de conteúdos e comunicação. Essas possibilidades dependem da identificação de barreiras concretas, de planejamento, formação docente, infraestrutura e acompanhamento das respostas da criança. Na transição escolar, a continuidade dos registros e das estratégias, a escuta das crianças e a preservação de brincadeiras e interações mostram que a tecnologia constitui um apoio possível, não um substituto do ensino e das experiências próprias da infância. Assim, os dois objetivos específicos foram contemplados em nível bibliográfico e documental, sem pretensão de comprovar empiricamente a eficácia de aplicativos ou plataformas.

Entre as limitações do estudo estão o fato de a busca ter sido realizada em duas plataformas; o recorte temporal de 2021 a outubro de 2026 para o corpus bibliográfico; a diversidade conceitual entre transtornos de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, tecnologia educacional e tecnologia assistiva; e o fato de a seleção e a análise terem sido conduzidas por uma única pesquisadora. A inclusão de artigos com delineamentos diferentes, entre eles estudos empíricos e revisões, amplia a diversidade do corpus, mas exige cautela na comparação dos resultados. Além disso, por se tratar de investigação bibliográfica e documental, não foi possível observar diretamente a utilização dos recursos em escolas nem mensurar efeitos sobre crianças específicas.

Como continuidade, pesquisas empíricas poderão examinar como escolas organizam a transição, quais recursos tecnológicos são efetivamente utilizados e

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

de que modo crianças, professores e famílias avaliam sua contribuição, especialmente quando há transtornos ou dificuldades persistentes de aprendizagem. Também será relevante ampliar as bases consultadas e acompanhar a produção publicada após outubro de 2026. No âmbito desta investigação, conclui-se que a tecnologia pode integrar práticas inclusivas quando permanece subordinada ao direito à aprendizagem, à proteção da infância, ao planejamento docente, à equidade de acesso e à avaliação contínua de seus efeitos.

Referências

BARCELOS, M.; SANTOS, W. dos; FERREIRA NETO, A. O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Revista Cocar, Belém, v. 15, n. 32, p. 1-19, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4316. Acesso em: 4 ago. 2026.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOBATO, P.; BERGER, T. C. M. Educação digital e o uso das tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência com alunos em reforço escolar no Projeto Facilita. Revista Aproximação, Guarapuava, v. 7, n. 15, p. 131-141, 2025. Disponível em: https://revistas3.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/8078. Acesso em: 7 ago. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb005_09.pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010. Acesso em: 20 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.085, de 8 de janeiro de 2015. Dispõe sobre o Dia Nacional de Atenção à Dislexia. Brasília, DF: Presidência da República, 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13085.htm. Acesso em: 22 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: Presidência da República, 2015b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 31 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm. Acesso em: 2 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.420, de 20 de julho de 2022. Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/l14420.htm. Acesso em: 7 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em: 9 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb001_24.pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

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: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15100.htm. Acesso em: 16 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente). Brasília, DF: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/l15211.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025d. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf. Acesso em: 21 set. 2026.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 24, e215280, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-35392020215280. Acesso em: 23 set. 2026.

CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. Devir Educação, Lavras, v. 6, n. 1, e387, 2022. DOI: https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.387. Disponível em: https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.387. Acesso em: 25 set. 2026.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. Desempenho ortográfico de escolares com dislexia e dificuldades de aprendizagem. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 314-327, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14610. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14610. Acesso em: 28 set. 2026.

CONCEIÇÃO, R. A. da. Políticas públicas de alfabetização na era digital: avanços, desafios e perspectivas para a aprendizagem. Revista Projeção e Docência, [S. l.], v. 17, n. 4, e3111, 2026. DOI: https://doi.org/10.54899/rpd.v17n4-3111. Disponível em: https://ojs.projecaoedocencia.com.br/index.php/Projecao3/article/view/3111 . Acesso em: 30 set. 2026.

DANTAS, K. A. M.; SURDI, A. C. A criança e o brincar: a transição da educação infantil para o ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Natal/RN. Dialogia, São Paulo, n. 46, p. 1-18, e23885, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/46.2023.23885. Disponível em: https://doi.org/10.5585/46.2023.23885. Acesso em: 1 out. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.310, de 18 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento e acompanhamento integral aos estudantes que apresentem necessidades especiais. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2014. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/76246/Lei_5310_18_02_2014.html. Acesso em: 2 out. 2026.

EVANGELISTA, J. L. Tecnologias digitais e design instrucional: facilitando a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 21, p. 1-14, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15468435. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/tecnologias-digitais-e-design-instrucional-facilitando-a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental. Acesso em: 3 out. 2026.

FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. de S.; BIASOLI, K. A. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, 2020. DOI: https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS13. Disponível em: https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS13. Acesso em: 4 out. 2026.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

GOMES, L. F. R.; SUBTIL, R. S. F.; GOUVEIA, C. R. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 18, n. 1, e6847128, 2024. DOI: https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6847. Disponível em: https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6847. Acesso em: 5 out. 2026.

GONÇALVES, L. dos S.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre educação infantil e ensino fundamental. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 28, e035, 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-35. Acesso em: 6 out. 2026.

GONÇALVES, N. T. L. P.; FELIX, Y. N.; SILVA, B. A. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH: reflexões sobre o acompanhamento integral escolar, legislações e educação especial. Revista Cocar, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5315. Acesso em: 8 ago. 2026.

KUCYBALA, F. dos S.; FELICETTI, V. L.; ROBAYO, A. del R. P. Articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: elementos que favorecem a transição para a alfabetização. Revista Brasileira de Alfabetização, [S. l.], n. 17, p. 40-55, 2022. DOI: https://doi.org/10.47249/rba2022604. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2022604. Acesso em: 11 ago. 2026.

LAMY, M. Metodologia da pesquisa: técnicas de investigação, argumentação e redação. 2. ed. São Paulo: Matrioska Editora, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2025.

MANDU, L. R. S.; VERCELLI, L. de C. A. Contribuições da supervisão escolar na transição das crianças da educação infantil ao ensino fundamental. Dialogia, São Paulo, n. 43, e23982, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/43.2023.23982. Disponível em: https://doi.org/10.5585/43.2023.23982. Acesso em: 14 ago. 2026.

MINAS GERAIS. Lei nº 24.783, de 6 de junho de 2024. Estabelece diretrizes para o atendimento de alunos com transtorno específico de aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH – no âmbito da

rede estadual de ensino. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2024. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/24783/2024/. Acesso em: 17 ago. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 5.150, de 14 de abril de 2025. Dispõe sobre as diretrizes educacionais e estabelece orientações para o acompanhamento pedagógico aos estudantes com transtornos de aprendizagem, incluindo dislexia e TDAH. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2025. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/SEI_111630696_Resolucao_SEE_n__5.150_2025.pdf. Acesso em: 19 ago. 2026.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NOGUEIRA, A. M. D. Culturas da infância e recursos tecnológicos digitais: um olhar para a transição entre educação infantil e ensino fundamental no município de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Ilha Solteira, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/214958. Acesso em: 24 ago. 2026.

PERNAMBUCO. Lei nº 17.039, de 8 de setembro de 2020. Institui a obrigatoriedade da disponibilização de materiais informativos ou educativos sobre TDAH, dislexia e demais transtornos e déficits de aprendizagem. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2020. Disponível em: https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=51761. Acesso em: 26 ago. 2026.

POTTMEIER, S.; SANTANA, A. P. O conceito de dislexia em diálogo com gestores, professores, familiares e estudantes da educação básica. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, e023077, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17182. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.17182. Acesso em: 28 ago. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 17.465, de 3 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a criação do Programa de Diagnóstico e Apoio aos Alunos com Dislexia e TDAH na rede estadual de ensino. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em:

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2021/lei-17465-03.12.2021.html. Acesso em: 1 set. 2026.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. de P.; FERNANDES, E. M. Lei Federal nº 14.254/2021: um checklist para o atendimento de alunos com dislexia, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e transtornos específicos de aprendizagem. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2024. Produto educacional. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748861. Acesso em: 5 set. 2026.

SILVA, K. L. da; SIGNOR, R. de C. F.; TONOCCHI, R. Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH: uma revisão integrativa. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, e023072, 2023. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18471. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18iesp.1.18471. Acesso em: 8 set. 2026.

SILVA, T. M. da; BLANCO, M. B.; COELHO NETO, J. Análise de um website sobre transtornos funcionais específicos e suas possibilidades no ensino. Educitec: Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 10, e236524, 2024. DOI: https://doi.org/10.31417/educitec.v10.2365. Disponível em: https://doi.org/10.31417/educitec.v10.2365. Acesso em: 12 set. 2026.

SOUSA, E. P. A influência das tecnologias digitais na alfabetização: revisão sistemática da literatura. Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 1-24, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17479729. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.17479729. Acesso em: 17 set. 2026.

TORQUATO, I. S. L.; KAPITANGO-A-SAMBA, K. K. Estudo da discalculia nos cursos de pedagogia das instituições de ensino superior públicas no Brasil. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 38, n. 1, e21, p. 1-23, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X88481. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X88481. Acesso em: 20 set. 2026.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. Journal of Advanced Nursing, [S. l.], v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x. Acesso em: 5 out. 2026.

Tessáurea Editorial
Transforme seu TCC em livro e fortaleça seu currículo.

Sobre a autora



Gislaine Maria Daniel Stefeneti é professora da Educação Infantil, licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), em Florianópolis, Santa Catarina, e possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional. Sua trajetória profissional e acadêmica está relacionada à educação das crianças, com interesse nos processos de aprendizagem, na inclusão escolar e nas práticas pedagógicas que respeitam as necessidades educacionais dos estudantes. Dedica seus estudos à relação entre educação, tecnologias e inclusão, com ênfase na transição da Educação Infantil para a alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como citar esta obra

STEFENETI, Gislaine Maria Daniel. Aprender é um direito: tecnologias e inclusão na transição para a alfabetização. 1. ed. Uberlândia/MG: Tessáurea Editorial, 2026. Disponível em: www.tessaureaeditorial.com.br.

Sobre a Tessáurea Editorial

A Tessáurea Editorial é uma editora acadêmica digital dedicada à transformação de pesquisas, TCCs, artigos e trabalhos acadêmicos em livros digitais de acesso gratuito. Além disso, nosso propósito vai além do acadêmico e busca incentivar o hábito literário infantil. Consideramos que a infância é parte importante de nossa formação e necessita de cuidados e incentivo para que nos tornemos grandes profissionais!

Nosso propósito é ampliar a circulação do conhecimento, fortalecer a trajetória acadêmica dos autores e oferecer aos leitores obras organizadas, acessíveis e relevantes para a formação intelectual e profissional.

Tessáurea Editorial
Transformamos pesquisas em livros de valor.

Site: www.tessaurea.com

E-mail: tessaureaeditorial@gmail.com
Instagram: @tessaureaeditorial



Tessáurea
Editorial

Publique sua pesquisa como livro

Você tem um TCC, artigo ou pesquisa acadêmica
com potencial de publicação?

A Tessáurea Editorial transforma trabalhos acadêmicos
em livros digitais com ISBN, ficha catalográfica,
capa profissional, diagramação editorial e
distribuição gratuita.

Envie sua obra para avaliação editorial.

Tessáurea Editorial
www.tessaurea.com


Aprender é um Direito apresenta uma reflexão sobre inclusão escolar, tecnologias educacionais e transição para a alfabetização, com atenção às crianças que enfrentam transtornos de aprendizagem. A obra discute fundamentos legais e pedagógicos, examina estudos e documentos normativos e destaca a importância do acompanhamento educacional, da continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e do uso intencional de recursos tecnológicos. Voltado a professores, gestores e pesquisadores, o livro contribui para o debate sobre práticas inclusivas comprometidas com o direito de aprender.
Tessáurea
Editorial