

POETA ANÍSIO SILVA (PROFESSOR SHELL)

Muito além do currículo:
O Professor que fez da palavra um abraço.



LANÇAMENTO

VERBO: A POESIA QUE FERRE E PERMANECE

O REAL, A MEMÓRIA E A HUMANIDADE NOS VERSOS INQUIETANTES DE ANÍSIO SILVA.



Coordenaram esta edição: Manuel Francisco Neto / Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco / Vilma Maria da Silva

<https://primeiraevolucao.com.br>



<https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

Editor Responsável: Antônio Raimundo Pereira Medrado
Editor correspondente (ANGOLA): Manuel Francisco Neto

Coordenação editorial:

Ana Paula de Lima
Andreia Fernandes de Souza
Isac dos Santos Pereira
José Wilton dos Santos
Patrícia Martins da Silva Rede
Vilma Maria da Silva

Coordenação editorial (Angola):

Manuel Francisco Neto
Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco

Com. de Avaliação e Leitura:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Prof. Me. Alexandre Passos Bitencourt
Profa. Esp. Ana Paula de Lima
Profa. Dra. Andreia Fernandes de Souza
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Profa. Dra. Denise Mak
Prof. Me. Edson da Conceição Graça (Angola)
Prof. Me. Isac dos Santos Pereira
Prof. Dr. Manuel Francisco Neto (Angola)
Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco (Angola)
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza
Prof. Me. Tavares dos Santos Muhongo (Angola)
Profa. Dra. Thaís Thomaz Bovo
Prof. Me. Wilder Dala Quinjango (Angola)

Bibliotecária:

Patrícia Martins da Silva Rede

Colunistas:

Prof. Dr. Adelson Batista Lins
Profa. Bianca de Assis Pirahy
Prof. Dr. Isac Chateaufeuf
Jornalista João Domingos Terin (William Terin)
Profa. Ma. Cleia Teixeira da Silva
Prof. Me. José Wilton dos Santos
Profa. Esp. Mirella Clerici Loayza

Web-edição:

T.I Lee Anthony Medrado

Assessoria Jurídica

Júlio César dos Santos
OAB/SP 344263

Contatos

Tel. 55(11) 99543-5703
Whatsapp: 55(11) 99543-5703
primeiraevolucao@gmail.com (S. Paulo)
netomanuelfrancisco@gmail.com (Luanda)
<https://primeiraevolucao.com.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Evolução [recurso eletrônico] / [Editor] Antonio Raimundo Pereira Medrado. – ano 7, n. 65 (jun. 2026). – São Paulo : Edições Livro Alternativo, 2026. 320 p. : il. color

Bibliografia

Publicação contínua desde 2020.

Bimestral

e-ISSN 2675-2573

Disponível apenas online.

Modo de acesso: <https://primeiraevolucao.com.br>

DOI: <https://doi.org/10.52078/gzrygp96>

1. Educação – Periódicos. 2. Pedagogia – Periódicos. I. Medrado, Antonio Raimundo Pereira, editor. II. Título.

CDD 22. ed. 370.5

Patrícia Martins da Silva Rede – Bibliotecária – CRB-8/5877

Em parceria com:



São Paulo | 2026

Publicada no Brasil por:

Livro Alternativo
www.livroalternativo.com.br

CNPJ: 28.657.494/0001-09

05 EDITORIAL

Antonio R P Medrado

07 Sobre quem joga e quem assiste: lugares que ensinamos a ocupar

Mirella Clerici

10 Ciência, Tecnologia & Sociedade

Adeilson Batista Lins

14 Convivência em foco – “Programa EntreNós”

Cleia Teixeira da Silva e Jose Wilton dos Santos

20 POIESIS

J. Wilton

23 Poeta Anísio Silva (Professor Shell)

Muito além do currículo: o professor que fez da palavra um abraço



ARTIGOS

1. A ESTRATÉGIA DAS RECEITAS PÚBLICAS NO SISTEMA FISCAL ANGOLANO (CASO DA TERCEIRA REGIÃO TRIBUTÁRIA LUANDA-BENGO)

Adão Pacheco Valentim/Domingos Fernando Cassuende Lucunde 31

2. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROJETO “FAMÍLIA TAMBÉM CONTA HISTÓRIAS

Ana Claudia Souza Silva 36

3. A FRACA ASSIMILAÇÃO E BAIXO RENDIMENTO DOS ALUNOS DO LICEU REI CILULU VANGUEVANGUE - CHINJENJE-PROVÍNCIA DO HUAMBO

Angelino Wambo Tchaluete/Walter Albino António Sassoma 42

4. O PAPEL DA ESCOLA DIANTE DAS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

Antonia Elcinda Alves Rodrigues 48

5. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA EM DIREITO: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS PARA A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Augusto Hudson Simeão 53

6. ANÁLISE FARMACOTERAPÉUTICA DOS ANTIRRETROVIRAIS EM PACIENTES ATENDIDOS NO HOSPITAL GERAL DO KILAMBA KIAXI

Capuma Ernesto Eduardo /Daniel Tchilala Luciano /Wilson Valdemar Gomes Anilba 60

7. RECURSO DE APELAÇÃO NO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Chiquito Afonso Fernando Domingos/Gouveia de Oliveira Ngunza da Silva 65

8. O IMPACTO SOCIAL DA CORRUPÇÃO EM ANGOLA: EFEITOS NA DESIGUALDADE SOCIAL E NO ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Cipriano de Jesus Plácido da Silva /Constantino João Manuel 74

9. A MOTIVAÇÃO LABORAL E O DESEMPENHO ORGANIZACIONAL: UM ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO PRIVADO DO KILAMBA

Constantino João Manuel 80

10. CRIMINALIDADE NO BAIRRO CANDOMBE VELHO, MOTIVOS, CONSEQUÊNCIAS E SOLUÇÕES

Daniel Cordeiro 87

11. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EQUIDADE NO ATENDIMENTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniela dos Santos Magalhães 93

12. PLANEJAMENTO DOCENTE E INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Denise Teixeira Santos Menezes 99

13. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E AUTORIA DOCENTE NA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: POSSIBILIDADES, LIMITES E CRITÉRIOS ÉTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Diego Agostinho Dynczki 106

14. O PAPEL DA LIDERANÇA NO DESENVOLVIMENTO DAS ORGANIZAÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ESTUDO REALIZADO À COMUNIDADE ACADÊMICA DO ISIA E ISPK – 2025/2026

Edson da Conceição Graça /Rogério Agrey Moisés Jonas 115

15. FUGA À PATERNIDADE E SUAS IMPLICAÇÕES NO MUNICÍPIO DO CUITO-BIÉ NO ÂMBITO DO ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Eduardo Custódio Domingos Nunquilo 124

16. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONECTANDO CONHECIMENTO, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Emanuel Ramos Barra 130

17. APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO MOVIMENTO E DA EXPRESSÃO CORPORAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO

Glauçimer Silva Batista de Almeida 136

18. QUANDO O TEMPO SE TORNA TERRITÓRIO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Jennyfer Christiane Barboza de Jesus 144

19. O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO DO ALUNO NO INSTITUTO TÉCNICO DE SAÚDE Nº 110 DE SAURIMO-ANGOLA

João Miranda Tumba 154

20. CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE CUIDADO E APRENDIZAGEM

Jordânia de Brito 161

21. INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NO DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS(CASO DO HOSPITAL MUNICIPAL DO ZANGO NO PERÍODO DE 2024-2025)

Julietta Elisa André Panzo Tchitungo 168

22. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lilian Silvana Minho Zanetta 176

23. DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO SISTEMA JURÍDICO ANGOLANO NO CONTEXTO DA REFORMA DO ESTADO E DA CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO DE DIREITO

Luzia Feijó Sebastião/Constantino João Manuel 182

24. A MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA

Lusilene da Rocha Alves 189

25. A GESTÃO ESCOLAR NO SECTOR PRIMÁRIO E DO II CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA PERSPECTIVA DAS DIRECTORAS DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE LUANDA

Madalena Nascente Cardoso João 195

26. O ACESSO À JUSTIÇA PELAS POPULAÇÕES DE BAIXA RENDA EM ANGOLA: BARREIRAS ESTRUTURAIS E MECANISMOS DE INCLUSÃO

Manuel António da Silva Lemos /Constantino João Manuel 204

27. ATRIBUIÇÃO CAUSAL COMO UM FATOR CRUCIAL PARA O RENDIMENTO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES

Manuel Francisco Neto 210

28. ARTETERAPIA E SAÚDE MENTAL: FUNDAMENTOS, EVIDÊNCIAS, LIMITES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NO CUIDADO INTEGRAL

Marcelo Santos de Mascarenhas 216

29. A PROTECÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS EM CONTEXTO DE CRISE SOCIOECONÓMICA EM ANGOLA: DESAFIOS INSTITUCIONAIS E MECANISMOS DE GARANTIA

Maria Teresa da Costa Garcia /Constantino João Manuel 225

30. MEDIAÇÕES, CONFLITOS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICASMOIZES ANTONIO DOS SANTOS

232

31. O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO ESTUDO DAS FUNÇÕES EXPONENCIAIS NO 1.º ANO DO CURSO DE ENSINO DA MATEMÁTICA

Ngombo Rodrigues Lucau 243

32. DESEMPREGO JUVENIL NA CIDADE DE LUANDAUM ESTUDO REALIZADO NO BAIRRO ROCHA PINTO

Pedro Nzuzi 250

33. EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE CULTURAL E A BNCC NO BRASIL

Sandra Horacio 258

34. LITERACIA FISCAL E CUMPRIMENTO DAS OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS EM ANGOLA: EVIDÊNCIAS DOCUMENTAIS A PARTIR DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA FISCAL

Santos Augusto Mussamo /Constantino João Manuel 264

35. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DO CURSO DE ANÁLISES CLÍNICAS E SAÚDE PÚBLICA DO INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO DE OLINDA RODRIGUES, NO I SEMESTRE DE 2025

Santos Filipe 271

36. O ESTÁGIO ACADÊMICO COMO INSTRUMENTO DE PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR EM MALANJE

Sebastião Alcino Gonçalves 279

37. A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira 287

38. ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Solange Aparecida Silva 293

39. A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Suellen Vidal Araújo da Silva 303

40. O BRINCAR LIVRE NA INFÂNCIA: FUNDAMENTOS SOCIOCULTURAIS, EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Viviane Marcia Santos de Mascarenhas 309



ARTE, EXPRESSÃO SIMBÓLICA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA ARTE-EDUCAÇÃO E LIMITES DA ARTETERAPIA

Solange Aparecida Silva¹

RESUMO: O artigo analisa as relações entre experiências artísticas e desenvolvimento emocional na infância, delimitando a arte-educação como objeto pedagógico e distinguindo-a da arteterapia, que pertence ao campo clínico e pressupõe formação profissional específica e vínculo psicoterapêutico. Realizou-se revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter crítico, com buscas orientadas nas bases SciELO, ERIC e PubMed/MEDLINE, no Portal de Periódicos CAPES e no Google Scholar. Foram utilizados descritores em português e inglês relacionados a arte, infância, expressão emocional, regulação emocional, educação artística e arteterapia. O recorte principal compreendeu estudos publicados entre 2000 e junho de 2026, preservando-se obras anteriores consideradas fundamentais à discussão histórica e conceitual. O corpus reuniu documentos normativos, obras de arte-educação, estudos empíricos e revisões sobre intervenções artísticas e arteterapêuticas. Os resultados indicam que programas de artes integradas, dança criativa, teatro e artes visuais podem favorecer expressão de emoções, autorregulação, competência social, empatia e envolvimento escolar. Entretanto, a heterogeneidade dos desenhos de pesquisa, a concentração de estudos fora do Brasil e a presença de amostras reduzidas impedem generalizações causais amplas. Conclui-se que a arte, na escola, deve ser garantida como linguagem, conhecimento e experiência estética, e não reduzida a técnica terapêutica ou instrumento de controle comportamental. A arteterapia pode contribuir em situações clínicas ou interdisciplinares, mas não deve ser confundida com o ensino de Arte nem realizada sem profissional habilitado. No âmbito pedagógico, a contribuição mais consistente está na criação de contextos de autoria, imaginação, escuta, participação e elaboração simbólica.

Palavras-chave: Arte-educação; Desenvolvimento emocional; Infância; Expressão simbólica; Arteterapia.

1. INTRODUÇÃO

A relação entre arte e desenvolvimento emocional na infância exige uma delimitação conceitual que o debate educacional nem sempre realiza. Em textos pedagógicos, é comum que desenho, pintura, música, dança e teatro sejam apresentados, simultaneamente, como linguagem, recurso didático, estratégia de regulação emocional e técnica terapêutica. A aproximação indiscriminada desses campos produz um problema teórico e profissional: o ensino de Arte

integra a formação cultural e estética da criança, enquanto a arteterapia constitui uma prática de saúde mental estruturada por objetivos clínicos, mediação especializada e relação terapêutica. A American Art Therapy Association define a arteterapia como profissão de saúde mental que articula produção artística, processo criativo, teoria psicológica e experiência humana em uma relação psicoterapêutica, definição que impede tratar qualquer atividade artística escolar como arteterapia (American Art Therapy Association, 2026).

¹ Licenciada em Letras pela Universidade Ibirapuera. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Elíseos, FCE. Pós-graduada em Educação e Docência no Ensino Superior em Nível de Especialização pela Universidade Nove de Julho, UNINOVE. Professora de Educação Infantil, PEI na Prefeitura Municipal de São Paulo, SME, PMSP. lange_sam@hotmail.com

Na Educação Infantil e nos anos iniciais, a arte possui valor próprio. Ela não precisa justificar sua presença apenas pela promessa de melhorar comportamento, notas ou saúde mental. A Base Nacional Comum Curricular situa as experiências com traços, sons, cores, formas, gestos, movimentos, narrativas e dramatizações entre os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, reconhecendo que as crianças produzem sentidos por múltiplas linguagens (Brasil, 2018, p. 38-48). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por sua vez, vinculam a proposta pedagógica às interações, às brincadeiras, à expressão e à ampliação de repertórios culturais, o que afasta concepções de arte reduzidas a passatempo, decoração ou exercício de coordenação motora (Brasil, 2009).

A tradição brasileira da arte-educação também rejeita o uso meramente instrumental da arte. Barbosa sustenta que o ensino artístico deve articular produção, leitura e contextualização, permitindo que o estudante compreenda imagens, culturas e modos de representação, em vez de apenas reproduzir modelos prontos (Barbosa, 1989, p. 170-182). Ferraz e Fusari argumentam que a aprendizagem em Arte envolve fazer artístico, apreciação e conhecimento histórico-cultural, dimensões que exigem intencionalidade pedagógica e acesso a repertórios diversificados (Ferraz; Fusari, 1993, p. 20-31). Nessa perspectiva, a contribuição da arte ao desenvolvimento emocional não decorre de uma suposta descarga espontânea de sentimentos, mas da relação entre materiais, linguagem, imaginação, mediação docente, cultura e possibilidade de atribuir forma às experiências.

Vigotski oferece uma base relevante para compreender esse processo ao afirmar que a criação combina e reelabora elementos da experiência, permitindo ao sujeito produzir algo novo e projetar possibilidades futuras. A atividade criadora, em sua formulação, faz do ser humano alguém capaz de modificar o presente, e não um mero reproduzidor do vivido (Vigotski, 2009, p. 14-24). O desenvolvimento da imaginação depende, portanto, da riqueza das experiências sociais e culturais oferecidas à criança. Isso significa que a escola não deve esperar passivamente que a expressão surja de um interior isolado; deve organizar tempos, espaços, materiais,

encontros e repertórios que ampliem as possibilidades de criação.

O desenho infantil ilustra esse movimento. Derdyk não o compreende como cópia imperfeita da realidade nem como código diagnóstico transparente. O desenho é gesto, pensamento, pesquisa de forma e linguagem expressiva, cuja potência se amplia quando a criança encontra condições para observar, experimentar, repetir, transformar e narrar sua produção (Derdyk, 2020, p. 12-18). Ostrower também situa a criatividade no encontro entre singularidade e cultura, ressaltando que criar corresponde a ordenar e dar forma a experiências em determinado contexto social (Ostrower, 1977, p. 5-7). A dimensão emocional da atividade artística, assim, não se separa da dimensão cognitiva, corporal, social e cultural.

Diante desse problema, formula-se a seguinte questão: de que maneira experiências de arte-educação podem contribuir para a expressão, a compreensão e a regulação das emoções na infância, e quais limites devem ser observados para que essas práticas não sejam confundidas com arteterapia? O objetivo geral é analisar criticamente as contribuições pedagógicas da arte ao desenvolvimento emocional infantil. Como objetivos específicos, busca-se delimitar arte-educação e arteterapia; examinar evidências empíricas sobre artes integradas, dança, teatro e artes visuais; identificar limites metodológicos da literatura; e discutir implicações para o planejamento pedagógico, a documentação e a ética profissional.

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e orientação crítico-analítica. A opção por esse desenho decorre da heterogeneidade do objeto, que reúne produção teórica em arte-educação, documentos curriculares, pesquisas empíricas com diferentes modalidades artísticas e revisões de intervenções arteterapêuticas. Não se pretendeu produzir metanálise nem afirmar exaustividade, mas construir uma síntese transparente, capaz de distinguir níveis de evidência, campos profissionais e limites de generalização.

As buscas foram realizadas e atualizadas em junho de 2026 nas bases SciELO, ERIC e PubMed/MEDLINE, com consulta complementar ao Portal de

Periódicos CAPES e ao Google Scholar. Empregaram-se, isoladamente e em combinações, os descritores: “arte e infância”, “arte-educação e desenvolvimento emocional”, “expressão artística e regulação emocional”, “desenho infantil e emoções”, “art education and emotional development”, “visual arts and preschool emotion regulation”, “creative dance and social competence”, “drama education and empathy” e “art therapy and children”. A busca foi ampliada por rastreamento das listas de referências dos estudos centrais.

Foram incluídos artigos revisados por pares, livros acadêmicos, documentos normativos e relatórios institucionais que: a) tratassem de crianças ou estudantes da educação básica; b) abordassem atividades artísticas em contextos educacionais ou intervenções arteterapêuticas claramente identificadas; c) apresentassem discussão sobre expressão emocional, autorregulação, empatia, competência social, estresse ou participação; e d) oferecessem dados metodológicos suficientes para identificar desenho, participantes e resultados. O recorte principal compreendeu publicações de 2000 a junho de 2026. Obras anteriores foram mantidas apenas quando fundamentais à história da arte-educação, à teoria da imaginação e à delimitação da arteterapia.

Foram excluídos textos exclusivamente opinativos, materiais comerciais, estudos centrados apenas em adultos, publicações que utilizavam a expressão “arteterapia” para designar oficinas artísticas sem profissional ou enquadramento clínico, duplicatas e trabalhos que atribuíam significado psicológico fixo a cores, formas ou desenhos sem validação metodológica. Também não foram tratados como estudos de caso os relatos históricos sobre Nise da Silveira, pois sua relevância se refere à reforma psiquiátrica e à expressão de pacientes adultos, não à comprovação de efeitos da arte sobre o desenvolvimento emocional infantil.

O corpus analítico foi organizado em quatro eixos: arte como linguagem e mediação simbólica; resultados de pesquisas educacionais; distinções entre arte-educação e arteterapia; e implicações pedagógicas e éticas. Para cada estudo empírico, foram extraídas informações sobre amostra, faixa etária, modalidade artística, duração, instrumentos, resultados e

limitações. A análise não equiparou associação e causalidade: pesquisas quase experimentais e observacionais foram interpretadas com maior cautela do que estudos com alocação aleatória ou medidas repetidas.

Entre as limitações desta revisão, destacam-se a concentração de estudos empíricos em países de língua inglesa, a diversidade dos instrumentos de avaliação emocional, o pequeno número de investigações brasileiras com desenho comparativo e o risco de viés de publicação. Portanto, os achados oferecem suporte para hipóteses pedagógicas e decisões de planejamento, mas não autorizam afirmar que toda prática artística produzirá, automaticamente, melhora emocional ou clínica.

3. ARTE, INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL: DELIMITAÇÃO DO OBJETO

3.1 A ARTE COMO LINGUAGEM, EXPERIÊNCIA E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Compreender a arte como linguagem significa reconhecer que a criança pensa e comunica por meio de linhas, volumes, ritmos, gestos, sons, cenas e combinações materiais. A produção artística não é simples reflexo de uma emoção previamente pronta. Ao escolher um suporte, insistir em um traço, modificar uma figura ou organizar uma cena dramática, a criança constrói relações entre percepção, memória, imaginação e afeto. Por isso, o sentido de uma produção não pode ser deduzido de tabelas universais de cores ou símbolos, mas precisa ser compreendido no processo, na fala da criança, nas condições de realização e no contexto cultural (Derdyk, 2020, p. 12-18).

Na perspectiva histórico-cultural, imaginação e emoção mantêm relação recíproca. Experiências afetivas influenciam as imagens criadas, ao mesmo tempo que imagens, narrativas e dramatizações permitem reorganizar modos de sentir e interpretar situações. A fantasia não se opõe à realidade; ela combina elementos da experiência e permite produzir novas relações entre eles (Vigotski, 2009, p. 20-33). Em termos pedagógicos, isso desloca a pergunta “o que este desenho revela?” para questões mais rigorosas: que experiências foram mobilizadas, que decisões a criança tomou, como utilizou os materiais, que narrativas construiu e como dialogou com outras produções?

Ostrower compreende a criação como formação: criar é configurar, estabelecer relações, selecionar e ordenar. Esse processo envolve sensibilidade e consciência, mas ocorre em uma realidade social que oferece ou restringe repertórios, tempo, espaço e acesso a materiais (Ostrower, 1977, p. 5-9). Assim, a criatividade infantil não deve ser romantizada como capacidade natural que floresce sozinha. Ela depende de políticas de acesso à cultura, formação docente, disponibilidade de ateliês e reconhecimento de múltiplas tradições estéticas.

A arte-educação, por conseguinte, não pode ser reduzida à livre expressão sem mediação. A liberdade criadora não equivale à ausência de planejamento. O professor seleciona materiais, organiza ambientes, apresenta artistas e manifestações culturais, propõe problemas formais, observa processos e cria oportunidades para que as crianças retomem suas produções. A mediação qualificada amplia possibilidades sem impor um resultado único. Barbosa sintetiza essa exigência ao defender a articulação entre fazer, leitura e contextualização, evitando tanto a cópia mecânica quanto a atividade desvinculada de conhecimento artístico (Barbosa, 1989, p. 176-181).

3.2 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL SEM PSICOLOGIZAÇÃO DA ARTE

O desenvolvimento emocional envolve reconhecer estados afetivos, nomeá-los, compreender suas causas, modular respostas, considerar perspectivas alheias e construir estratégias de convivência. Tais capacidades não se desenvolvem apenas por instrução verbal. Situações estéticas podem mobilizar atenção, curiosidade, surpresa, frustração, prazer, medo ficcional, empatia e cooperação. Contudo, a arte não opera como medicamento de efeito previsível; seus resultados dependem da qualidade das experiências, das relações, do tempo de participação e das condições institucionais.

A contribuição pedagógica da arte ocorre, sobretudo, quando a criança dispõe de um espaço legítimo de autoria. Em atividades excessivamente dirigidas, nas quais todos devem reproduzir o mesmo modelo, a experiência emocional tende a restringir-se ao cumprimento da tarefa e à busca de aprovação adulta. Em propostas abertas, mas sustentadas por repertório e escuta, a criança pode experimentar

decisões, lidar com imprevistos, rever caminhos e atribuir sentido ao que produz. Ferraz e Fusari assinalam que o ensino de Arte requer conteúdos e procedimentos próprios, e não apenas o uso de atividades artísticas para ocupar tempo ou ilustrar temas de outras áreas (Ferraz; Fusari, 1993, p. 33-47).

Essa distinção é importante porque parte da literatura escolar utiliza termos clínicos ansiedade, trauma, depressão, autorregulação sem apresentar diagnóstico, instrumento ou acompanhamento profissional. Uma experiência artística pode favorecer calma, concentração ou expressão, mas isso não a transforma em tratamento. Do mesmo modo, mudanças pontuais de comportamento não comprovam reorganização emocional duradoura. O rigor exige descrever o que foi observado, por quem, durante quanto tempo e por meio de qual instrumento.

Os documentos curriculares brasileiros oferecem uma base mais adequada ao campo pedagógico. Na Educação Infantil, a arte se articula aos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O campo “Traços, sons, cores e formas” propõe experiências com diferentes materiais, linguagens e manifestações culturais, enquanto “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” permitem integrar expressão, convivência e percepção de si sem converter o professor em terapeuta (Brasil, 2018, p. 38-48).

4. O QUE MOSTRAM AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

A literatura empírica não autoriza afirmar que a arte produz benefícios emocionais universais, mas apresenta resultados relevantes quando as intervenções são descritas com clareza. O Quadro 1 sintetiza estudos selecionados por apresentarem amostra, procedimento e resultado identificáveis. A comparação evidencia diferenças importantes de desenho: há pesquisas randomizadas, estudos quase experimentais, observações longitudinais e revisões sistemáticas. Esses níveis não devem ser tratados como equivalentes.

QUADRO 1 – SÍNTESE DE PESQUISAS EMPÍRICAS SOBRE ARTE E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Fonte: elaboração da autora com base nos estudos citados.

Estudo	Desenho e participantes	Experiência artística	Resultado principal e limite
Lobo e Winsler (2006)	Estudo com 40 crianças de pré-escola Head Start; grupos experimental e controle.	Dança e movimento criativo, duas vezes por semana, durante oito semanas.	Ganhos superiores em competência social e redução de problemas internalizantes e externalizantes. Amostra pequena e contexto específico.
Brown, Benedett e Armistead (2010)	Dois estudos: 194 crianças em análise longitudinal e 165 em comparação entre pré-escolas.	Currículo integrado de música, movimento criativo, artes visuais e aprendizagem inicial.	Maior crescimento em prontidão escolar e vocabulário receptivo; desenho quase experimental não elimina seleção institucional.
Brown e Sax (2013)	205 crianças de duas pré-escolas Head Start; observação e avaliação docente.	Artes integradas em música, dança e artes visuais.	Mais emoções positivas nas aulas de Arte e maior crescimento em regulação emocional; grupos desiguais em tamanho.
Goldstein e Winner (2012)	Dois estudos longitudinais com crianças do ensino fundamental e adolescentes; grupos de teatro e outras artes.	Treinamento de atuação por dez meses.	Aumento de empatia autorrelatada; adolescentes também avançaram em medida naturalística de teoria da mente. Sem randomização.
Brown et al. (2017)	Estudo experimental intrassujeitos com 310 crianças de 3 a 5 anos e 5.560 observações.	Aulas de música, dança e artes visuais comparadas à sala regular.	Cortisol mais baixo após aulas de Arte no meio e no fim do ano; efeito não apareceu no início e os mecanismos permanecem incertos.
Bosgraaf et al. (2020)	Revisão narrativa sistemática; 1.299 registros triados e 37 estudos incluídos.	Arteterapia para crianças e adolescentes com problemas psicossociais.	Identificou componentes promissores, mas grande heterogeneidade e insuficiência para determinar quais mecanismos produzem mudança.

Fonte: elaboração da autora com base nos estudos citados.

4.1 ARTES INTEGRADAS, EXPRESSÃO EMOCIONAL E AUTORREGULAÇÃO

Brown e Sax investigaram 205 crianças matriculadas em duas pré-escolas vinculadas ao programa Head Start. Destas, 174 frequentavam uma instituição com integração intensiva de música, dança e artes visuais, e 31 estavam em uma pré-escola de comparação. A expressão emocional foi observada em sala, e a regulação foi avaliada por professores ao longo do ano. Nas aulas de Arte, as crianças do programa apresentaram média mais alta de emoções positivas do que nas aulas regulares, diferença estatisticamente significativa. Ao final do ano, também exibiram maior crescimento nas medidas docentes de regulação de emoções positivas e negativas (Brown; Sax, 2013, p. 340-343).

Esses resultados são relevantes porque não se baseiam apenas em declarações genéricas sobre criatividade. Há participantes identificados, observações temporizadas, instrumentos e comparação institucional. Ainda assim, o estudo não permite atribuir todo o efeito às artes. As instituições diferiam no modelo pedagógico, o grupo de comparação era menor e outros elementos — formação dos professores, recursos, rotina e clima escolar — podem ter contribuído. A formulação cientificamente adequada é que o currículo integrado esteve associado a melhores indicadores emocionais, e não que a arte, isoladamente, causou tais resultados (Brown; Sax, 2013, p. 343-345).

Em pesquisa anterior, Brown, Benedett e Armistead analisaram 194 crianças no próprio programa e 165 em comparação entre pré-escolas. Crianças com dois anos de participação apresentaram resultados superiores às que frequentaram o programa por um ano, mesmo com controle de idade; na comparação entre instituições, o grupo das artes mostrou maior vocabulário receptivo ao final do período (Brown; Benedett; Armistead, 2010, p. 116-122). Embora o desfecho principal fosse prontidão escolar, o estudo demonstra que experiências artísticas podem integrar aprendizagem linguística, movimento, percepção e interação, sem serem tratadas como intervalo recreativo.

O ponto pedagógico central não é utilizar a arte para acelerar conteúdos tradicionais, mas reconhecer que diferentes linguagens criam canais de participação. Crianças que ainda não dominam a escrita ou que têm repertórios linguísticos diversos podem demonstrar compreensão por meio do corpo, do som, da imagem e da narrativa visual. Essa multiplicidade favorece participação e pertencimento, dimensões relacionadas ao bem-estar emocional, desde que não substitua o ensino específico de Arte por exercícios destinados apenas à alfabetização ou à matemática.

4.2 DANÇA, TEATRO, COMPETÊNCIA SOCIAL E EMPATIA

O estudo de Lobo e Winsler oferece evidência mais forte para a dança criativa. Quarenta crianças de uma pré-escola Head Start participaram da pesquisa, sendo 19 no grupo experimental e 21 no controle. O programa ocorreu duas vezes por semana, durante oito semanas. As avaliações de responsáveis e professores indicaram interações significativas entre grupo e tempo para competência social e problemas internalizantes e externalizantes, com melhora superior entre as crianças que participaram da dança (Lobo; Winsler, 2006, p. 501-513).

O desenho com grupo de controle e múltiplos avaliadores reduz explicações alternativas, mas a amostra permanece pequena. Além disso, dança criativa envolve música, movimento, imitação, atenção compartilhada, regras de grupo e relação com o professor. Não é possível isolar qual componente produziu a mudança. Para a escola, o resultado

sustenta a importância de experiências corporais e coletivas, não a adoção de uma técnica padronizada de correção comportamental.

Goldstein e Winner acompanharam estudantes durante dez meses de formação em teatro ou em outras artes. No estudo com crianças do ensino fundamental, participaram 35 estudantes de atuação e 40 de artes visuais; entre adolescentes, 28 cursavam atuação e foram comparados a estudantes de música ou artes visuais. As crianças do teatro apresentaram crescimento em empatia autorrelatada, enquanto os adolescentes mostraram ganhos em empatia e em uma medida naturalística de teoria da mente (Goldstein; Winner, 2012, p. 19-37).

Os próprios autores alertam que os estudantes não foram distribuídos aleatoriamente. Crianças que escolhem teatro podem diferir previamente em interesse social, desinibição ou atração por narrativas. Ainda assim, a análise das aulas indicou que os ganhos ocorreram mesmo sem ensino explícito frequente de empatia. A interpretação mais consistente é que assumir papéis, analisar motivações de personagens e coordenar ações cênicas cria oportunidades reiteradas de considerar perspectivas alheias (Goldstein; Winner, 2012, p. 31-34).

No contexto escolar, teatro não deve ser reduzido a dramatizações moralizantes em que cada personagem representa uma emoção correta. O potencial formativo está na ambiguidade, na construção de personagens, na improvisação, na escuta do grupo e na possibilidade de experimentar perspectivas sem exigir identificação literal. Essa experiência pode ampliar repertórios emocionais, mas depende de segurança relacional e respeito à recusa da criança em expor vivências pessoais.

4.3 ARTES, ESTRESSE FISIOLÓGICO E LIMITES DA INFERÊNCIA

Brown e colaboradores investigaram a relação entre aulas de Arte e cortisol, marcador fisiológico associado à resposta ao estresse. Participaram 310 crianças de 3 a 5 anos, matriculadas em uma pré-escola Head Start. O estudo reuniu 5.560 observações e comparou medidas de cortisol antes e depois de aulas de música, dança e artes visuais e de períodos em sala regular. No meio e no final do ano, os níveis foram

menores após as aulas de Arte; no início do ano, essa diferença não apareceu (Brown et al., 2017, p. 1368-1379).

O resultado contraria afirmações simplistas de efeito imediato. A ausência de diferença no começo do ano sugere que familiaridade, vínculo, adaptação institucional e aprendizagem das práticas podem ter influenciado a resposta. Os autores também reconhecem que movimento, qualidade docente, ambiente físico e organização em pequenos grupos podem funcionar como ingredientes ativos. Portanto, não se deve concluir que pintar ou ouvir música reduz cortisol em qualquer condição (Brown et al., 2017, p. 1376-1380).

A evidência fisiológica é relevante porque acrescenta uma medida diferente da avaliação de adultos. Entretanto, cortisol não equivale diretamente a bem-estar emocional e varia por horário, alimentação, sono, saúde e contexto. Utilizar esse estudo para prometer prevenção de ansiedade ou tratamento de sofrimento infantil seria extrapolação. Sua contribuição é mais restrita: programas artísticos intensivos e estáveis podem relacionar-se a mudanças na resposta de estresse de crianças expostas a vulnerabilidades sociais.

4.4 SÍNTESE CRÍTICA DAS EVIDÊNCIAS

Os estudos convergem em quatro aspectos. Primeiro, experiências artísticas de maior duração tendem a produzir resultados mais consistentes do que oficinas isoladas. Segundo, as práticas que envolvem escolha, colaboração, movimento e produção autoral parecem mais promissoras do que tarefas de cópia. Terceiro, os resultados emocionais aparecem articulados a participação, linguagem, relação com pares e qualidade pedagógica. Quarto, os efeitos não são uniformes: variam conforme modalidade, intensidade, idade, contexto e instrumento de avaliação.

A literatura também apresenta fragilidades. Muitas pesquisas usam amostras pequenas, grupos formados por escolha prévia e avaliações realizadas por professores envolvidos no programa. Poucos estudos acompanham as crianças após o término da intervenção. A revisão de Fancourt e Finn reúne mais de três mil estudos sobre arte e saúde ao longo da vida, mas ressalta grande diversidade metodológica, o que

exige cautela na transferência de resultados clínicos para a escola (Fancourt; Finn, 2019, p. 1-8).

Logo, a defesa da Arte na educação não deve depender de promessas terapêuticas superdimensionadas. Há evidências de associação e alguns resultados experimentais favoráveis, mas o argumento principal permanece educacional e cultural: crianças têm direito a aprender linguagens artísticas, conhecer patrimônios diversos, criar, apreciar e participar de experiências estéticas. Os benefícios emocionais são relevantes, porém não substituem esse direito nem autorizam a escola a assumir funções clínicas.

5. ARTE-EDUCAÇÃO E ARTETERAPIA: CAMPOS QUE DIALOGAM, MAS NÃO SE CONFUNDEM

5.1 DEFINIÇÃO PROFISSIONAL E ENQUADRAMENTO CLÍNICO

A arteterapia utiliza processos artísticos em uma relação terapêutica orientada por avaliação, objetivos clínicos, ética profissional e formação especializada. A definição institucional da American Art Therapy Association destaca que não basta disponibilizar tintas, argila ou colagem: a prática envolve teoria psicológica aplicada e relação psicoterapêutica mediada por arteterapeuta (American Art Therapy Association, 2026). Essa delimitação protege crianças e profissionais, pois impede que atividades escolares sejam apresentadas como tratamento sem competência técnica.

Ciornai descreve a arteterapia como campo que integra recursos expressivos e psicoterapia, no qual a produção não é interpretada por códigos fixos, mas trabalhada na relação com o participante e em diálogo com sua experiência (Ciornai, 2004, p. 21-38). Malchiodi também ressalta que os meios artísticos podem favorecer comunicação não verbal e integração de experiências, porém a intervenção precisa considerar idade, trauma, condições clínicas, cultura e segurança do vínculo (Malchiodi, 2012, p. 3-17).

A revisão sistemática narrativa de Bosgraaf e colaboradores examinou 1.299 registros e incluiu 37 estudos sobre arteterapia com crianças e adolescentes que apresentavam problemas psicossociais. Os autores identificaram uso de desenho, pintura, modelagem e outras formas de expressão, além de comportamentos

terapêuticos como estruturação, responsividade e apoio à simbolização. Entretanto, concluíram que a heterogeneidade dos estudos ainda dificulta determinar quais componentes produzem mudança e para quais grupos (Bosgraaf et al., 2020, p. 1-20).

Outra revisão sobre arteterapia e trauma infantil encontrou indícios de benefício, mas apontou limitações na qualidade dos estudos, amostras reduzidas e diversidade de medidas, o que impede tratar a intervenção como solução comprovada para todo sofrimento traumático (Braitto et al., 2022, p. 31-45). Esses achados reforçam a necessidade de linguagem prudente: a arteterapia pode ser uma modalidade complementar promissora, não uma técnica universal ou substituta de avaliação psicológica, médica ou social.

5.2 NISE DA SILVEIRA: RELEVÂNCIA HISTÓRICA E LIMITE DE TRANSPOSIÇÃO

Nise da Silveira ocupa posição central na história brasileira das relações entre arte, cuidado e reforma psiquiátrica. Seu trabalho no Centro Psiquiátrico Nacional recusou práticas violentas e valorizou ateliês de pintura e modelagem como espaços de expressão e acompanhamento da experiência de pessoas adultas em sofrimento psíquico. A obra *Imagens do inconsciente* documenta séries produzidas nesse contexto e dialoga com a psicologia analítica (Silveira, 1981, p. 11-28).

Essa contribuição não deve ser apagada, mas tampouco pode ser apresentada como estudo de caso sobre desenvolvimento emocional infantil. Os participantes, o contexto institucional e os objetivos eram distintos da educação de crianças. Utilizar Nise da Silveira como comprovação direta de efeitos pedagógicos na infância constitui erro de objeto. Sua presença neste artigo é histórica e ética: demonstra que a arte pode sustentar formas não violentas de escuta, mas não fornece evidência para concluir que oficinas escolares funcionam como tratamento.

O mesmo cuidado vale para referências biográficas. Informar que uma autora ou profissional foi pioneira não substitui a análise de pesquisas. Um artigo científico precisa indicar o tipo de fonte mobilizada: obra teórica, relato histórico, estudo empírico, revisão sistemática ou documento

normativo. A presente revisão separa essas categorias para impedir que prestígio autoral seja usado no lugar de método e dados.

5.3 O RISCO DA LEITURA DIAGNÓSTICA DO DESENHO INFANTIL

Um dos problemas mais graves da aproximação indevida entre escola e clínica é a interpretação diagnóstica de desenhos. Professores podem observar recorrências, mudanças, narrativas e modos de participação, mas não devem atribuir significados universais a cores, tamanho de figuras ou ausência de elementos. Uma produção depende de repertório, proposta, material, tempo, habilidades gráficas, interesse e contexto. A criança pode utilizar preto porque era a cor disponível, desenhar uma figura pequena por escolha compositiva ou repetir um tema porque está investigando sua forma.

Derdyk enfatiza que o desenho infantil deve ser acompanhado como processo vivo de pensamento e linguagem, e não convertido em teste improvisado (Derdyk, 2020, p. 12-25). A documentação pedagógica pode registrar falas, gestos, escolhas, retomadas e relações entre produções ao longo do tempo. Quando surgem sinais persistentes de sofrimento, a responsabilidade da escola é acolher, registrar de modo descritivo, dialogar com a família e acionar os fluxos institucionais de proteção e saúde, sem realizar diagnóstico.

Esse limite não diminui a escuta docente. Ao contrário, torna-a mais rigorosa. Escutar a produção da criança significa perguntar, permitir que ela atribua sentidos, respeitar silêncios e evitar exposição pública. Em situações de suspeita de violência, o desenho pode integrar um conjunto de observações, mas nunca deve ser tratado isoladamente como prova. A proteção da criança exige protocolos, equipe multiprofissional e respeito à legislação.

6. IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

6.1 PLANEJAMENTO DE EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EMOCIONALMENTE SIGNIFICATIVAS

Uma prática de arte-educação capaz de contribuir para o desenvolvimento emocional precisa combinar liberdade e estrutura. A liberdade refere-se à

possibilidade de escolher, experimentar, transformar e recusar soluções únicas. A estrutura envolve materiais acessíveis, tempo suficiente, organização do espaço, apresentação de repertórios e intervenções docentes que ampliem a investigação. Não se trata de solicitar “desenhe como você se sente” todos os dias, mas de criar experiências nas quais emoções possam aparecer sem obrigação de confissão.

Nas artes visuais, propostas com argila, carvão, tintas, papéis de diferentes escalas, fios, elementos naturais e objetos de montagem ampliam as formas de ação. O professor pode observar pressão do gesto, ritmo, persistência, colaboração e mudanças de estratégia, sem classificar a produção como bonita ou feia. A apresentação de artistas de diferentes territórios, grupos étnico-raciais, gêneros e tradições evita que o repertório escolar se restrinja a modelos europeus e oferece outras formas de imaginar corpos, famílias, natureza e comunidade.

Na música, experiências de escuta, criação de paisagens sonoras, exploração de timbres e composição coletiva favorecem atenção e coordenação com o grupo. Na dança, sequências de improvisação, espelhamento, deslocamentos e criação de movimentos permitem negociar espaço e reconhecer limites corporais. No teatro, jogos de faz de conta e construção de personagens podem explorar conflitos ficcionais sem exigir que crianças representem situações traumáticas pessoais. Em todas as linguagens, a qualidade da mediação é mais importante do que a quantidade de produtos finais.

A dimensão emocional também depende do direito de não participar de determinada exposição. Algumas crianças precisam observar antes de entrar na proposta; outras preferem produzir individualmente ou não comentar o trabalho. Obrigar a apresentação pública pode transformar arte em situação de constrangimento. O planejamento inclusivo oferece diferentes formas de engajamento, comunicação e compartilhamento, respeitando ritmos e necessidades de apoio.

6.2 MEDIAÇÃO DOCENTE, FALA DA CRIANÇA E DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A documentação pedagógica é um recurso decisivo para superar generalizações. Fotografias do processo, transcrição de falas, sequências de desenhos,

registros de escolhas e notas de observação permitem acompanhar como a criança formula e reformula ideias. O foco deve recair sobre processos, não apenas sobre o produto final. Expressões como “ficou nervoso”, “está traumatizado” ou “tem baixa autoestima” devem ser substituídas por descrições observáveis: interrompeu a atividade, cobriu o papel, solicitou outro material, afastou-se do grupo, retomou a produção após conversa.

As perguntas do adulto também precisam evitar indução. Em vez de afirmar “você usou vermelho porque está com raiva”, pode-se perguntar “conte-me sobre esta parte”, “como você escolheu essa cor?” ou “o que aconteceu nesta cena?”. A criança pode atribuir significado, modificar sua narrativa ou não responder. A escuta respeita sua autoria e reduz o risco de transformar interpretações adultas em verdades sobre sua vida emocional.

A análise dos registros deve considerar recorrência e contexto. Um episódio isolado não sustenta diagnóstico nem conclusão sobre desenvolvimento. Ao longo do tempo, porém, os registros podem indicar ampliação de repertório, maior permanência na atividade, diversificação de estratégias, participação em propostas coletivas e capacidade de narrar decisões. Esses indicadores são pedagogicamente mais defensáveis do que afirmações vagas sobre cura, equilíbrio ou transformação emocional.

A avaliação em Arte não deve medir conformidade estética. Pode considerar envolvimento, exploração de materiais, formulação de soluções, ampliação de repertório, capacidade de apreciar produções e participação no diálogo. O desenvolvimento emocional aparece transversalmente quando a criança negocia, suporta frustrações, revisa projetos, reconhece perspectivas e encontra formas de expressão; não como nota separada de “controle emocional”.

6.3 INCLUSÃO, DESIGUALDADE E ACESSO À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Os benefícios potenciais da arte não podem ser analisados fora das desigualdades de acesso. Crianças de escolas com poucos materiais, tempo reduzido e práticas baseadas em cópia não recebem a mesma experiência que participantes de programas intensivos com artistas-professores, estúdios e continuidade anual. Os resultados de Brown e colaboradores ocorreram em

uma instituição com integração sistemática das artes; transferi-los para atividades esporádicas seria metodologicamente inadequado (Brown; Benedett; Armistead, 2010, p. 118-123; Brown et al., 2017, p. 1376-1380).

Políticas educacionais devem assegurar materiais, formação, espaços e parcerias culturais sem terceirizar a responsabilidade curricular. Visitas a museus, encontros com artistas e projetos comunitários ampliam repertórios, mas precisam dialogar com o trabalho cotidiano e com as culturas das crianças. A inclusão exige suportes sensoriais, comunicação acessível, diferentes modos de participação e atenção a barreiras físicas e atitudinais.

A arte também pode contribuir para discutir identidades e desigualdades quando oferece repertórios que rompem estereótipos. Isso requer curadoria consciente, e não a utilização de produções culturais apenas em datas comemorativas. A dimensão emocional relaciona-se ao reconhecimento: crianças precisam encontrar imagens, histórias, músicas e corpos que não as apresentem como ausência, problema ou exotismo. A experiência estética pode fortalecer pertencimento quando a diversidade é tratada como estrutura do currículo.

Por fim, a escola precisa preservar a arte de duas reduções. A primeira é utilitarista: ensinar Arte apenas porque ela supostamente melhora desempenho em outras disciplinas. A segunda é terapêutica: utilizar a produção infantil como instrumento de normalização e controle. A função pedagógica mais ampla é garantir encontro com linguagens, culturas e processos de criação capazes de ampliar o modo como a criança percebe, sente, interpreta e transforma o mundo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão permitiu reposicionar o objeto do estudo. A arte e o desenvolvimento emocional na infância constituem um problema educacional que não pode ser reduzido à arteterapia. A escola trabalha com linguagens, conhecimentos, repertórios culturais, processos de criação e convivência. A arteterapia, embora possa dialogar com a educação, pertence ao campo clínico e requer formação específica, objetivos terapêuticos e responsabilidade profissional.

As pesquisas analisadas apresentam resultados promissores. Programas de artes integradas, dança criativa e teatro estiveram associados a maior expressão de emoções positivas, avanços em regulação emocional, competência social, empatia e redução de indicadores fisiológicos de estresse. Esses achados, entretanto, dependem de duração, qualidade da mediação, contexto institucional e intensidade das experiências. Não sustentam a afirmação de que qualquer atividade artística produz melhora emocional automática.

O trabalho pedagógico precisa evitar diagnósticos improvisados e interpretações fixas do desenho. A produção artística deve ser compreendida no processo, nas decisões da criança, em suas falas, nas relações com os materiais e na continuidade dos registros. Quando existem sinais de sofrimento, a escola deve acolher, documentar e acionar redes competentes, sem converter o professor em terapeuta.

A contribuição mais consistente da arte está na possibilidade de criar formas, narrativas, gestos e sons para experiências que ainda estão em elaboração. Ao oferecer tempo, materiais, repertórios e escuta, a escola amplia as condições para que as crianças construam autoria, reconheçam perspectivas, enfrentem impasses criativos e participem de uma cultura comum. Defender a arte, portanto, não significa prometer cura, mas assegurar um direito formativo essencial à infância.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION. About art therapy. Alexandria, VA, [s.d.]. Disponível em: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BOSGRAAF, Liesbeth et al. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: a systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 11, art. 584685, 2020. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.584685.
- BRAITO, Isabel et al. A systematic review of the effectiveness of art psychotherapy in children who have experienced trauma. *International Journal of Art Therapy*, London, v. 27, n. 1, p. 31-45, 2022. DOI: 10.1080/17454832.2021.1957959.
- 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.
- BROWN, Eleanor D.; BENEDETT, Barbara; ARMISTEAD, M. Elizabeth. Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, Amsterdam, v. 25, n. 1, p. 112-124, 2010. DOI: 10.1016/j.ecresq.2009.07.008.
- BROWN, Eleanor D.; SAX, Kacey L. Arts enrichment and preschool emotions for low-income children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, Amsterdam, v. 28, n. 2, p. 337-346, 2013. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.08.002.
- BROWN, Eleanor D. et al. Can the arts get under the skin? Arts and cortisol for economically disadvantaged children. *Child Development*, Hoboken, v. 88, n. 4, p. 1368-1381, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12652.
- CIORNAI, Selma (org.). **Percursos em arteterapia**: arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia. São Paulo: Summus, 2004.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Panda Educação, 2020.
- FANCOURT, Daisy; FINN, Saoirse. **What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?** A scoping review. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2019. (Health Evidence Network Synthesis Report, 67). Disponível em: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289054553>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOLDSTEIN, Thalia R.; WINNER, Ellen. **Enhancing empathy and theory of mind**. *Journal of Cognition and Development, Philadelphia*, v. 13, n. 1, p. 19-37, 2012. DOI: 10.1080/15248372.2011.573514.
- LOBO, Yovanka B.; WINSLER, Adam. The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, Oxford, v. 15, n. 3, p. 501-519, 2006. DOI: 10.1111/j.1467-9507.2006.00353.x.
- MALCHIODI, Cathy A. (ed.). **Handbook of art therapy**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2012.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- SILVEIRA, Nise da. **Imagens do inconsciente**. Rio de Janeiro: Alhambra, 1981.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



<https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.65>



COORDENAÇÃO:

- Prof. Dr. Manuel Francisco Neto
- Profa. Ma. Maria Mbuanda Caneca Gunza Francisco
- Profa. Esp. Vilma Maria da Silva

AUTORES(AS):

- Adão Pacheco Valentim e Domingos F. Cassuende Lucunde
- Ana Claudia Souza Silva
- Angelino Wambo Tchaluele e Walter Albino António Sassoma
- Antonia Elcinda Alves Rodrigues
- Augusto Hudson Simeão
- Augusto Hudson Simeão
- Capuma E. Eduardo, Daniel T. Luciano e Wilson V. Gomes Anilba
- Chiquito Afonso F. Domingos e Gouveia de Oliveira N. da Silva
- Cipriano de Jesus Plácido da Silva
- Constantino João Manuel
- Daniel Cordeiro
- Daniela dos Santos Magalhães
- Denise Teixeira Santos Menezes
- Diego Agostinho Dynczuki
- Edson da Conceição Graça e Rogério Agrey
- Emanuel Ramos Barra
- Glaucimer Silva Batista de Almeida
- Jennyfer Christiane Barboza de Jesus
- Jordânia de Brito
- João Miranda Tumba
- Julieta Elisa André Panzo Tchitungo
- Lilian Silvana Minho Zanetta
- Lusilene da Rocha Alves
- Luzia Feijó Sebastião e Constantino João Manuel
- Madalena Nascente Cardoso João
- Manuel António da Silva Lemos e Constantino João Manuel
- Manuel Francisco Neto
- Marcelo Santos de Mascarenhas
- Maria Teresa da Costa Garcia e Constantino João Manuel
- Moizes Antonio dos Santos
- Sandra Horacio
- Santos Filipe
- Sebastião Alcino Gonçalves
- Simone Gomes de Macêdo Miranda Silva Ferreira
- Solange Aparecida Silva
- Suellen Vidal Araújo da Silva
- Viviane Marcia Santos de Mascarenhas

Indexadores:



Parceiros:



Filiada à:



Produzida exclusivamente com utilização de softwares livres

