

Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

**Teoria e
prática em
educação,
ciência e
tecnologia**

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 22

DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 22:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

São Mateus

Diálogo Comunicação e Marketing

2026

Diálogos interdisciplinares 22: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia © 2026, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira (org.)

Curso

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Instituição

Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

Projeto gráfico e editoração

Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação

Ilvan Filho

1ª edição

DOI: 10.xxxxxx2

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Dra. Tatiana Gianordoli

Dra. Juliana Martins Cassani

Sumário

DO EXAGERO À SUSTENTABILIDADE: UMA NOVA RELAÇÃO DE CONSUMO 07

Adriana da Silva Rangel, Elson Valdemaz Guimarães, Hermínio Rodrigues da Silva Neto, Hilda Carla da Silva Soares Tesh, Layla Souza de Menezes, Naiara Alves de Jesus, Ranielli Andrade Medina, Robinson Pinto Santo, Kátia Teixeira Gonçalves e José Geraldo Ferreira da Silva

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL23

Ana Paula Silva dos Santos Ramalho e Ivana Esteves Passos de Oliveira

AVALIAÇÃO DA PLATAFORMA LETRUS COMO RECURSO DE LETRAMENTO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVA PARA ALUNOS NO INÍCIO DO ENSINO MÉDIO37

Andréia Pereira de Souza Santos e Ivana Esteves Passos de Oliveira

GESTÃO NA ATENÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO NO FORTALECIMENTO DA REDE DE URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MARATAIZES-ES48

Isis Bonze Lopes Barreiros e Luciana Barbosa Firmes Marinato

QUESTIONAR PARA APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL INFANTIL65

Jader Paulo Teixeira e Pablo Ornelas Rosa

O ENSINO DE GEOMETRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA ABORDAGEM LÚDICA COM O TANGRAM78

Marileis Baptista Lima Moreira e Joccitiel Dias da Silva

DOCÊNCIA INOVADORA EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISES A PARTIR DO CONCURSO DE IDEIAS INOVADORAS EM PARCERIA COM O SEBRAE-ES	88
---	----

Renata dos Santos Pinheiro e Anilton Salles Garcia

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS	106
--	-----

Sara dos Santos Pinheiro e José Roberto Gonçalves de Abreu

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LITERATURA INFANTIL REGIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO LEITORA	120
---	-----

Suelen Silva Pinheiro e Ivana Esteves Passos de Oliveira

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES	132
---	-----

Ana Lúcia Pedro das Neves Nunes e Sebastião Pimentel Franco

DO EXAGERO À SUSTENTABILIDADE: UMA NOVA RELAÇÃO DE CONSUMO

FROM EXAGGERATION TO SUSTAINABILITY: A NEW CONSUMER RELATIONSHIP

DOI: 10.293xxx1-1

Adriana da Silva Rangel¹
Elson Valdemaz Guimarães²
Hermínio Rodrigues da Silva Neto³
Hilda Carla da Silva Soares Tesh⁴
Layla Souza de Menezes⁵
Naiara Alves de Jesus⁶
Ranielli Andrade Medina⁷
Robinson Pinto Santo⁸
Kátia Teixeira Gonçalves⁹
José Geraldo Ferreira da Silva¹⁰

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

3 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

4 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

5 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

6 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

7 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

8 Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

9 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

10 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente estudo analisa as implicações do consumo exagerado, intensificado pela influência das redes sociais e dos influenciadores digitais, sobre o comportamento de estudantes do Ensino Médio no município de Pedro Canário-ES. Observa-se que, em períodos anteriores, o consumo estava essencialmente vinculado à subsistência; contudo, na contemporaneidade, consolidou-se como um eixo estruturante das práticas sociais, permeado pela busca de pertencimento e frequentemente associado, de forma equivocada, ao autocuidado e ao bem-estar. Logo, revela que embora estejam expostos a estímulos consumistas, os jovens, conseguem fazer um julgamento reflexivo, abrindo-se às práticas sustentáveis, evidenciando, ainda, o papel fundamental da escola na formação de sujeitos conscientes e socialmente responsáveis, capazes de adotar posturas éticas, frente aos desafios socioambientais contemporâneos.

Palavras-chave: Redes sociais; Juventude; Educação; Consumo; Sustentabilidade.

ABSTRACT

This study analyzes the implications of excessive consumption, intensified by the influence of social networks and digital influencers, on the behavior of high school students in the municipality of Pedro Canário-ES. It observes that, in previous periods, consumption was essentially linked to subsistence; however, in contemporary times, it has consolidated itself as a structuring axis of social practices, permeated by the search for belonging and frequently associated, erroneously, with self-care and well-being. Therefore, it reveals that although exposed to consumerist stimuli, young people are able to make reflective judgments, opening themselves to sustainable practices, further highlighting the fundamental role of the school in the formation of conscious and socially responsible individuals, capable of adopting ethical stances in the face of contemporary socio-environmental challenges.

Keywords: Social networks; Youth; Education; Consumption; Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

Consumir se torna uma atividade que produz uma satisfação pessoal inigualável na maioria das pessoas. Atualmente a sociedade tem grande poder de compra, em muitas vezes faz mau uso do que adquire ou nem usa, tornando o armazenamento cumulativo e ao final de tudo isso é levado ao descarte.

No século XV, início do capitalismo, a atividade central das sociedades era o trabalho, sendo este muitas vezes considerado como um fim em si mesmo, enquanto o consumo, para a maioria da população, era algo secundário e estava voltado à subsistência. Nas últimas décadas, com o avanço das tecnologias digitais e a popularização das redes sociais ocorreu uma transformação nas relações sociais, culturais e econômicas.

As redes sociais, há algum tempo, principalmente nas últimas décadas, deixou de ser espaço de interação entre amigos e familiares e consolidou-se como um ecossistema de atenção disputada por plataformas, marcas e influenciadores. Induzindo, manipulando um público generalizado, que abarca idades, jeitos, tipos, pessoas dos mais diversos estilos, da criança ao idoso. Nesse contexto, este trabalho “Do exagero à Sustentabilidade: Uma nova relação de consumo”, pretende observar alunos do Ensino Médio e o seu comportamento mediante as influências midiáticas, principalmente das redes sociais, sobre o que consome, os estímulos recebidos de influenciadores para aquisição de determinadas mercadorias, a relação entre o consumo e a sustentabilidade.

Parafraseando Huxley, 2009, “Mais vale dar fim que consertar. Quanto mais se remenda, menos se aproveita.” O consumismo induzido e estimulado no pós-guerra na sociedade estadunidense, o “American Way of Life”, o estilo de vida norte americano, modo pelo qual passava pelo consumismo, a padronização social e a crença nos valores democráticos liberais. A felicidade neste momento da história estadunidense era alcançada através dos bens materiais, um gatilho para se esquecer dos horrores da Primeira e da Segunda Guerra Mundial. Os Estados Unidos vendiam a ideia de que a felicidade era alcançada através do consumo, onde comprar e desfrutar bem a vida tornava-se a centralidade da existência. No entanto, algumas classes sociais não desfrutavam dessa benesse.

Zigmunti Bauman, (2008), ao escrever, na sociedade de consumo o desejo humano é constantemente renovado: aquilo que satisfaz hoje rapidamente se torna obsoleto, impulsionando novas aquisições. Nessa lógica da insatisfação contínua que sustenta a economia e gera uma permanente sensação de insegurança, o comprar se torna o combustível do consumismo. Em se falando de ambientes digitais, observa-se a aceleração da liquidez: as tendências surgem e desaparecem no mesmo dia e no final das contas, o estar na moda, torna-se um marcador de inclusão social, o pertencer a algo depende do que se está usando, exibindo ou carregando. As

pessoas comprem impelidas por desejos, publicidade ou pressão social, o que pode ser confundido com autocuidado, neste caso o consumo é associado a uma falsa ideia de bem-estar. Esse consumo excessivo, comida que estraga, roupas que não são usadas, produtos acumulados sem utilidade, afeta não somente a pessoa, mas toda a sociedade, gerando lixo, impacto ambiental, exploração de recursos naturais, além de estimular desigualdades – nem todos têm acesso ao mesmo consumo.

Mesmo em um sistema fechado e controlador, há possibilidades de transformação e resistência, neste caso, segundo Manuel Castells em 2010, ao falar da “sociedade em rede”, ele recorda que redes são infraestruturas de poder e de contrapoder, ou seja, uma sociedade que estimula o consumo excessivo também pode organizar estruturas para educar, resistir, criar consciência crítica e promover a sustentabilidade.

Nesse contexto, surgem relevâncias: as redes sociais moldam o comportamento de consumo dos jovens? Os estudantes do ensino médio da cidade de Pedro Canário-ES percebem práticas sustentáveis diante do apelo cotidiano de compra/venda? A escola possui papel orientador na formação de cidadãos mais críticos e conscientes em relação ao consumo e em relação a sustentabilidade?

Diante da situação exposta neste trabalho, o presente estudo tem como objetivo geral investigar como as redes sociais tem influenciado a percepção dos estudantes do Ensino Médio (de Pedro Canário, Estado do Espírito Santo), sobre o consumo exagerado e práticas sustentáveis, e como objetivos específicos; busca-se analisar os hábitos de consumo (exagero e desperdício dos alunos do Ensino Médio desta cidade já citada); avaliar consciência sobre sustentabilidade; e propor estratégias educativas para consumo responsável.

A importância desta pesquisa está pautada na necessidade de compreensão das interações entre consumo, juventude e redes sociais. Refletindo nos desafios da contemporaneidade relacionados principalmente ao impacto ambiental e a urgência de promover-se práticas de sustentabilidade no âmbito escolar. Desta forma, este estudo aspira cooperar com reflexões pedagógicas e sociais que articulem consumo consciente, responsabilidade ambiental e o uso crítico das redes sociais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO / REVISÃO DE LITERATURA

A compreensão do fenômeno do consumo consciente e da sustentabilidade exige o resgate histórico e teórico da sociedade de consumo, das transformações socioculturais no pós-guerra até as mudanças contemporâneas ligadas às tecnologias digitais. O consumo consciente pode ser entendido como o ato de consumir levando em consideração impactos ambientais, sociais e éticos, buscando equilíbrio entre necessidade e responsabilidade (Portilho, 2005; ONU,

2020), enquanto a sustentabilidade refere-se à capacidade de suprir as demandas do presente sem comprometer as gerações futuras (WCED, 1987). Nesse contexto, a economia circular surge como alternativa ao modelo linear de “extrair, produzir e descartar”, propondo a redução do desperdício por meio da reutilização, reparo e reciclagem de materiais (ELLEN MACARTHUR FOUNDATION, 2019).

Ao refletir sobre a sociedade de consumo e as críticas ao consumismo, Zygmunt Bauman (2008), em *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*, argumenta que a sociedade contemporânea transformou os indivíduos em consumidores. Segundo o autor, o desejo é constantemente renovado e aquilo que satisfaz hoje rapidamente se torna obsoleto, impulsionando um ciclo de novas aquisições. Essa lógica de insatisfação contínua se torna combustível do consumismo e gera uma permanente sensação de insegurança. Essa mentalidade de descarte já havia sido criticada por Aldous Huxley (2009) em *Admirável Mundo Novo*. O lema citado pelo autor, “Mais vale dar fim que consertar. Quanto mais se remenda, menos se aproveita”, reflete a cultura do consumo em massa, que desvaloriza a durabilidade e o reparo em favor da substituição imediata. Assim, evidencia-se que o consumo ultrapassa a função prática e assume uma dimensão simbólica, abrindo espaço para discutir como ele se tornou elemento de identidade social e cultural.

Nessa direção, o chamado *American Way of Life*, consolidado após a Segunda Guerra Mundial, difundiu a ideia de que a felicidade poderia ser alcançada por meio da aquisição de bens materiais, tornando o consumo a centralidade da existência, funcionando como gatilho para a padronização social e para a crença em valores democráticos liberais baseados no poder de compra. Thorstein Veblen (1899), ao discutir o consumo conspicuo, já apontava que consumir é também um meio de exibir poder e riqueza, e não apenas de satisfazer necessidades. Complementando essa visão, Pierre Bourdieu¹¹ (1979) argumenta que o consumo atua como um marcador de distinção social, refletindo o capital cultural e a posição do indivíduo na sociedade. Ao mesmo tempo, Manuel Castells (2010), em *A Sociedade em Rede*, discute como as tecnologias digitais moldaram as relações sociais e econômicas. Para ele, as redes são “infraestruturas de poder e de contrapoder”, podendo tanto induzir o consumo exagerado quanto possibilitar estruturas de resistência, educação e promoção da sustentabilidade.

Percebe-se, portanto, uma tensão interessante entre Bauman (2008) e Castells (2010): enquanto Bauman enfatiza a insegurança e a dependência criadas pelo consumismo, Castells aponta que as mesmas estruturas digitais podem servir à resistência e à conscientização. Essa dualidade reforça que a sociedade em rede não é homogênea, mas permeada por disputas entre consumo acrítico e práticas de engajamento sustentável, aspecto que se torna especialmente relevante ao se considerar a juventude contemporânea.

11 BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

Estudos recentes, nesse sentido, revelam um “gap atitude-comportamento”: muitos jovens declaram preferência por marcas sustentáveis, mas continuam aderindo a plataformas de baixo custo e alta rotatividade de tendências (SILVA; OLIVEIRA, 2022). De acordo com levantamento da Deloitte (2023), 64% da Geração Z no Brasil afirmam estar dispostos a pagar mais por produtos sustentáveis, mas apenas 27% efetivamente o fazem. Essa contradição reforça as críticas de Veblen (1899) sobre o consumo conspícuo, mostrando que a busca por status e pertencimento ainda supera a consciência ambiental. Por isso, a escola adquire papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes. Mauro Guimarães (2012) defende que a educação ambiental e para o consumo deve ser integrada ao currículo escolar de forma transversal, estimulando reflexões e práticas que transcendam a sala de aula. Exemplos como o programa Eco-Schools¹², presente em mais de cem países, demonstram que a incorporação de práticas sustentáveis na gestão escolar pode gerar efeitos de spillover¹³ para as famílias, transferindo novos hábitos para os lares.

Essas contradições reforçam a necessidade de alternativas estruturais, entre as quais a economia circular desponta como possibilidade concreta. O consumo consciente, nesse caso, não se restringe ao ato de “comprar menos”, mas envolve apoiar modelos que priorizam a durabilidade, o reuso, o reparo e a revenda. Empresas como IKEA e Patagonia se destacam ao institucionalizar serviços de recompra, reparo e revenda de produtos usados, reduzindo a demanda por itens novos e desviando resíduos dos aterros, em consonância com a responsabilidade estendida do produtor. Do ponto de vista das políticas públicas, a União Europeia tornou-se referência global ao adotar medidas como o Digital Product Passport (DPP) e a Diretiva de Reparação de Bens (Right to Repair). Entretanto, os desafios ainda são imensos: segundo o Global E-Waste Monitor (2024), em 2023 o mundo gerou 62 milhões de toneladas de resíduos eletrônicos, mas apenas 22,3% foram formalmente coletados e reciclados. Na América Latina, a taxa foi ainda menor, atingindo cerca de 4%. Esses números evidenciam a gravidade do problema e reforçam a urgência de políticas globais de ecodesign e responsabilidade compartilhada (UNEP¹⁴, 2024).

Essa realidade conecta a discussão da economia circular ao papel dos organismos internacionais, especialmente o G20. Criado em 1999, o grupo reúne as maiores economias do mundo e tem como objetivo promover a cooperação econômica global, a estabilidade financeira e o desenvolvimento sustentável. Ao longo dos últimos anos, a pauta ambiental e a transição para modelos de economia circular têm ganhado destaque nas cúpulas do G20, reconhecendo que

¹² Eco-Schools é um programa internacional de certificação em sustentabilidade para escolas, promovido pela Foundation for Environmental Education (FEE).

¹³ Refere-se ao efeito de transbordamento, isto é, quando atitudes ou práticas adquiridas em um contexto (como a escola) são transferidas para outros (como a vida familiar).

¹⁴ UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME (UNEP). *Global e-waste monitor 2024*. Bonn: UNU/UNITAR; Geneva: ITU; Nairobi: UNEP, 2024. Disponível em: <https://ewastemonitor.info/>. Acesso em: 29 set. 2025.

o consumo e a produção sustentáveis são elementos centrais para enfrentar os desafios climáticos e sociais (OECD, 2024; UNEP, 2024). O grupo tem buscado articular medidas para reduzir o desperdício, fomentar a eficiência no uso dos recursos naturais e incentivar investimentos em energias limpas e inovação verde, o que aproxima suas deliberações das reflexões de Bauman (2008) e Castells (2010), ao reconhecer que o consumismo acelerado, impulsionado pelas tecnologias digitais e pela lógica da obsolescência, precisa ser contraposto por mecanismos coletivos de resistência e transformação.

Em paralelo, no contexto brasileiro, pesquisa da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2019) apontou que um em cada três brasileiros (31%) está disposto a pagar mais por produtos fabricados de maneira ambientalmente correta. Além disso, 36% pagariam mais caro por alimentos orgânicos e 37% por produtos de origem animal que minimizem o sofrimento animal. Entre 2013 e 2019, o percentual de brasileiros que separa o lixo para reciclagem em suas casas aumentou, indicando maior consciência ambiental.

Em síntese, a revisão de literatura mostra que a sociedade de consumo, criticada por Bauman e Huxley, transformou o consumo em um marcador de identidade (VEBLEN, 1899; BOURDIEU, 1979), e que as tecnologias digitais (CASTELLS, 2010) intensificam tanto a lógica da obsolescência quanto as possibilidades de resistência. Pesquisas recentes sobre a Geração Z evidenciam contradições entre discurso e prática (DELOITTE, 2023), reforçando a necessidade de abordagens educacionais críticas (GUIMARÃES, 2012). A transição para a economia circular e o papel de organismos internacionais como a União Europeia e o G20 demonstram que o consumo consciente não pode ser reduzido a escolhas individuais, mas deve ser tratado como uma transformação cultural e sistêmica. Essa fundamentação teórica embasa a presente pesquisa ao destacar a urgência de práticas educativas e políticas públicas que enfrentem os desafios do consumo contemporâneo.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo-exploratório, por compreender que os fenômenos ligados ao consumo contemporâneo não podem ser analisados apenas em termos numéricos. O consumo envolve valores, crenças, hábitos cotidianos e representações sociais, o que exige tanto a mensuração de comportamentos quanto a interpretação das percepções subjetivas dos jovens. Assim, o uso combinado das duas abordagens possibilita uma visão mais ampla e consistente sobre a temática. O que confirma (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2009, p. 21) ao escrever que, “A combinação de métodos quantitativos e qualitativos possibilita maior riqueza na interpretação dos fenômenos sociais, permitindo compreender tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos.”

Conforme GIL, (2017, p. 121) O questionário é um dos instrumentos mais utilizados nas pesquisas sociais, pois possibilita levantar dados objetivos e subjetivos de maneira sistematizada.” Baseado no que diz Gil, o instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário estruturado, aplicado a estudantes do ensino médio do município de Pedro Canário. A escolha desse público deveu-se ao fato de que os jovens estão em processo de formação crítica, sendo agentes capazes de influenciar práticas sociais e familiares. O questionário contou com questões fechadas, as quais permitiram traçar um perfil estatístico dos hábitos de consumo e do nível de consciência sustentável, e questões abertas, que dão espaço para a expressão de opiniões, argumentos e experiências pessoais. Esse modelo busca equilibrar a objetividade dos números com a riqueza interpretativa dos discursos.

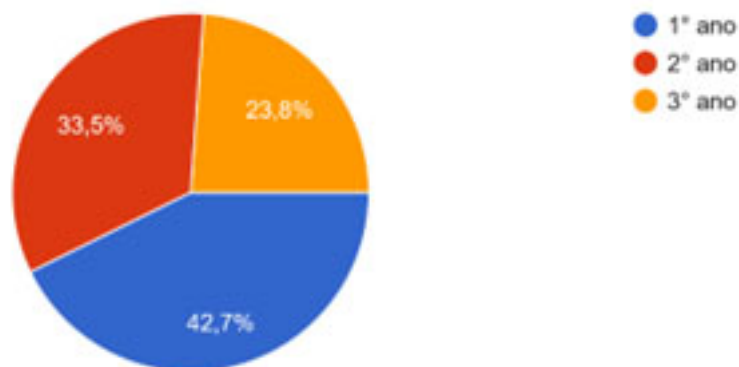
A análise dos dados foi conduzida em duas etapas: inicialmente, as respostas das questões fechadas foram tabuladas em gráficos e tabelas, permitindo identificar padrões, frequências e contrastes. Em seguida, as respostas discursivas foram submetidas a uma análise de conteúdo, possibilitando destacar as ideias recorrentes, as justificativas apresentadas e as contradições existentes entre o que os jovens pensam e o que praticam. Essa etapa é essencial para compreender nuances e significados que dificilmente seriam captados apenas por dados quantitativos.

TRIVIÑOS, 2015, p. 138, cita que a triangulação é entendida como a combinação e o cruzamento de diferentes perspectivas metodológicas, com a finalidade de aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados. Assim como a citação acima afirma, foi realizada a triangulação das informações, articulando os resultados objetivos e subjetivos. Esse cruzamento é fundamental, pois revela não apenas o “quanto” os jovens consomem de forma exagerada ou consciente, mas também o “porquê” e o “como” atribuem sentido às suas escolhas. Além disso, essa estratégia metodológica possibilita maior confiabilidade e validade aos resultados, evitando interpretações superficiais. Ao optar por essa metodologia, pretende-se ir além da simples descrição de hábitos de consumo, alcançando uma compreensão crítica sobre as percepções e contradições que permeiam a juventude. Dessa forma, os resultados obtidos, a partir das respostas de 281 estudantes do Ensino Médio do Município de Pedro Canário, poderão fundamentar a elaboração de estratégias educativas mais efetivas, conectadas à realidade dos estudantes e voltadas para a promoção de um consumo consciente e sustentável.

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

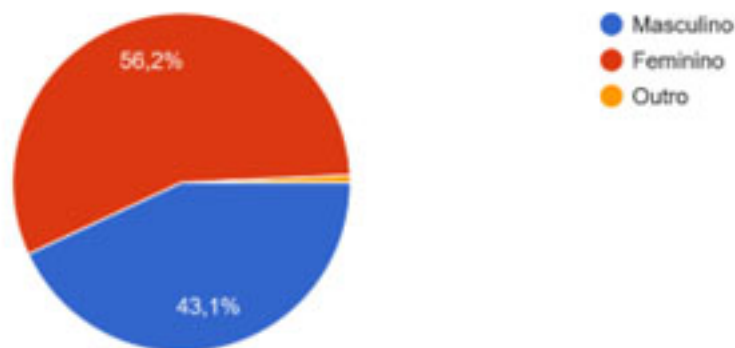
A pesquisa foi aplicada a 281 estudantes do Ensino Médio da cidade de Pedro Canário (ES), abrangendo predominantemente jovens entre 14 e 17 anos, distribuídos nas séries 1º a 3º ano do ensino médio da rede pública de ensino, conforme mostra o gráfico 1, a seguir:

Ano escolar:
281 respostas



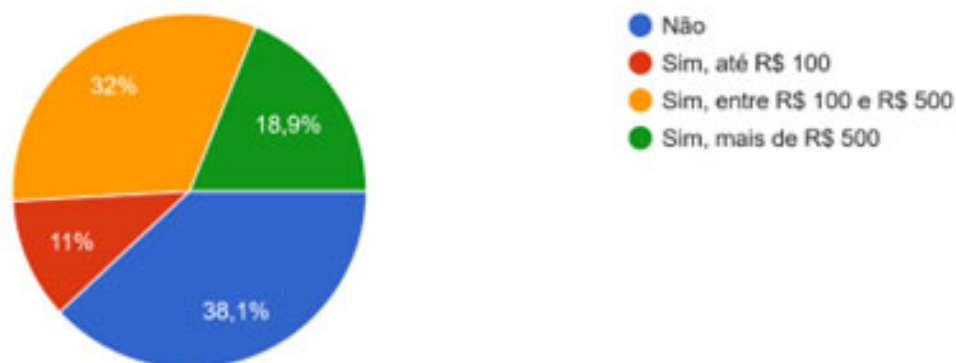
Em termos de gênero, conforme as apurações, verificou-se equilíbrio relativo entre meninos e meninas, com leve predominância feminina, assim demonstra o gráfico 2.

Gênero:
281 respostas



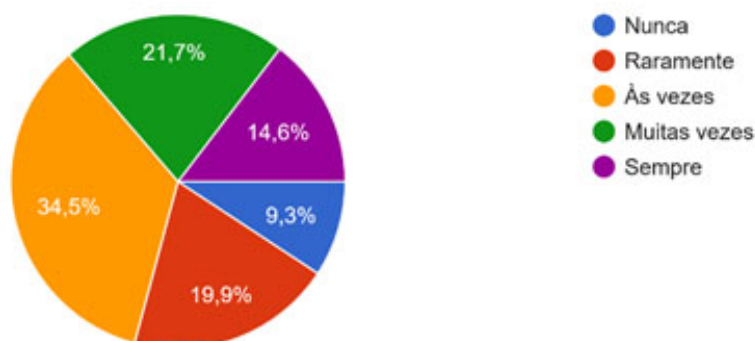
Quanto à renda, parte expressiva dos participantes declarou receber algum tipo de mesada ou auxílio mensal, variando entre valores modestos, de até R\$ 100, e quantias superiores a R\$ 500. Outra parcela significativa, contudo, afirmou não contar com recursos financeiros regulares. Esses dados, mostrados no gráfico 3, evidenciam que, embora a autonomia econômica ainda seja limitada, muitos jovens já possuem acesso a meios que permitem certo poder de compra, o que amplia sua exposição às lógicas do mercado e da publicidade direcionada.

Você recebe algum dinheiro mensal?
281 respostas



No que se refere ao contato com influenciadores digitais, constatou-se que mais da metade dos estudantes acompanham com frequência suas publicações, afirmando visualizá-las “sempre” ou “muitas vezes”, conforme o gráfico 4. Esse resultado confirma o papel central das redes sociais na vida cotidiana da juventude, funcionando como espaço de socialização, de produção de referências culturais e de circulação de valores de consumo. Tais evidências dialogam com Castells (2013), ao destacar o caráter estruturante das redes digitais na sociedade contemporânea, e como Recuero (2018) diz: ao analisar como os laços sociais e os discursos circulam e moldam comportamentos nesses ambientes.

Com que frequência você vê publicações de influenciadores digitais ou celebridades que promovem produtos?
281 respostas

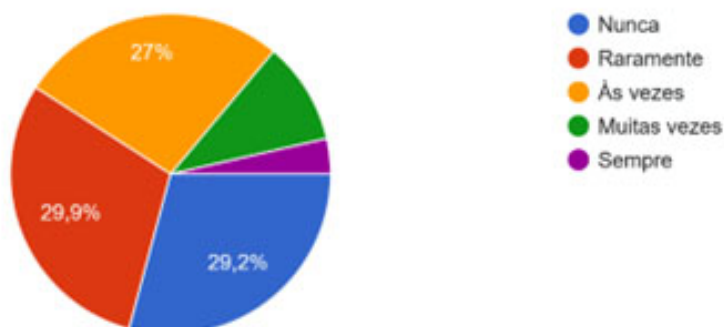


Quando questionados sobre a influência direta das mídias digitais em suas práticas de consumo, aproximadamente um terço dos estudantes relatou já ter adquirido produtos ou serviços motivados por recomendações de influenciadores, assim ficou evidenciado no gráfico 5. Esse dado corrobora as análises de Lipovetsky (2007), que associam o hiperconsumo contemporâneo ao desejo, à moda e à busca por distinção social, mais do que à satisfação de neces-

sidades objetivas. Entretanto, parte expressiva dos respondentes declarou adotar uma postura mais cautelosa, preferindo pesquisar preços e informações antes de realizar uma compra. Esse contraste revela a heterogeneidade das práticas juvenis, em que convivem tanto a adesão ao consumo por impulso quanto a adoção de estratégias mais críticas e racionais.

Eu já comprei um produto ou serviço porque vi um influenciador digital usando ou recomendando nas redes sociais.

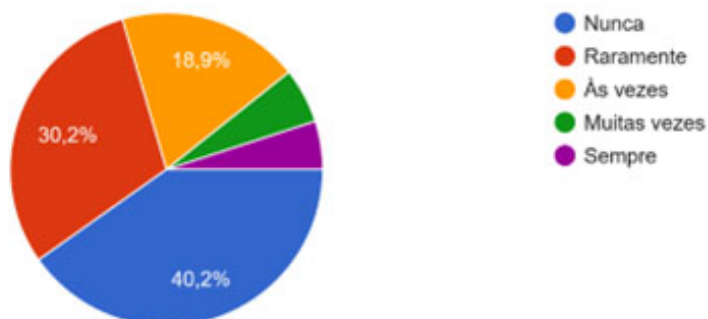
281 respostas



Outro aspecto relevante emergiu na relação entre consumo, moda e pertencimento. Ainda que a maioria dos estudantes tenha negado sentir-se pressionada a consumir os mesmos produtos exibidos nas redes sociais para obter aceitação, uma parcela considerável reconheceu que as tendências digitais influenciam, de alguma forma, seu desejo de compra, conforme o gráfico 6. Essa percepção remete à análise de Bauman (2008), segundo a qual o consumo atua como um marcador de identidade e pertencimento em sociedades contemporâneas, mas também como um mecanismo de exclusão, uma vez que a atualização constante das modas impõe uma lógica de substituição acelerada.

As propagandas que aparecem nas minhas redes sociais me incentivam a comprar coisas que eu não preciso.

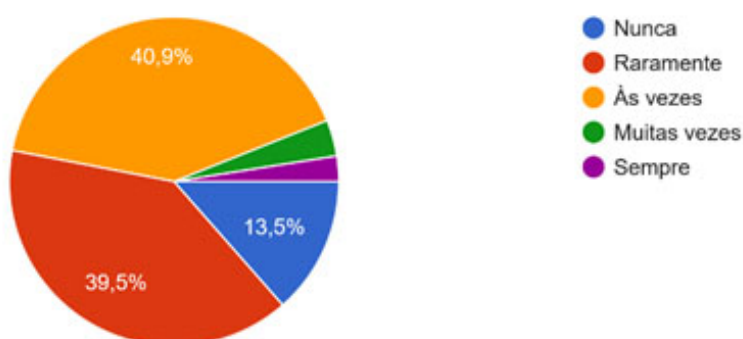
281 respostas



O gráfico 7, mostra a percepção dos estudantes sobre a honestidade dos influenciadores digitais também se mostrou significativa. Muitos demonstraram desconfiança quanto à autenticidade das recomendações, afirmando acreditar que o objetivo principal é o lucro ou o aumento do engajamento. Essa visão crítica vai ao encontro das observações de Abidin (2016), que problematiza o fenômeno da “publicidade disfarçada”, em que mensagens comerciais se apresentam como opiniões pessoais, borrando as fronteiras entre consumo espontâneo e marketing digital.

Você acha que a maioria dos influenciadores digitais são honestos sobre os produtos que promovem?

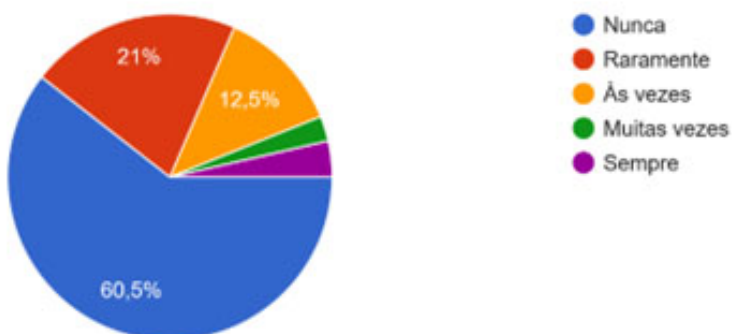
281 respostas



O gráfico 8, revela a maturidade dos estudantes, afirmando que nunca sentiram a necessidade de gastar dinheiro com produtos da moda para se integrar ao grupo, apontando uma que a maioria se mantém relativamente independente frente a consumo por status ou pertencimento, mas observa-se que ainda existe uma parcela significativa que, em diferentes graus, sentem-se pressionados à consumir produtos da moda para se inserir em grupos sociais.

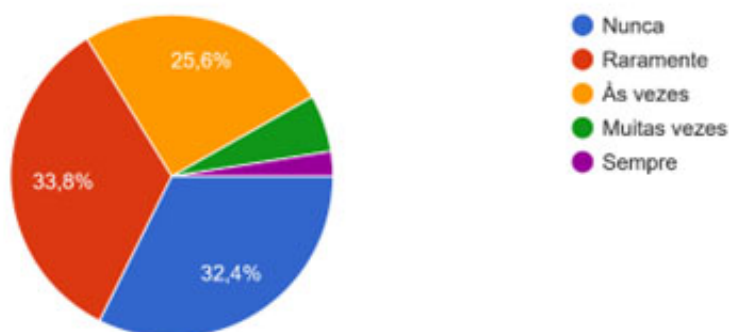
Eu sinto que preciso gastar dinheiro com produtos que são tendência para me sentir parte de um grupo.

281 respostas



No tocante ao consumo sustentável, conforme o gráfico 9, observou-se baixa adesão. Poucos estudantes afirmaram já ter comprado produtos sustentáveis motivados por influenciadores, e apenas uma minoria declarou acompanhar páginas voltadas a temas como meio ambiente, consumo consciente ou sustentabilidade. Esses resultados sugerem que, embora tais discursos estejam cada vez mais presentes nas redes sociais, eles ainda não exercem influência significativa sobre o comportamento de jovens consumidores, o que indica um distanciamento entre discurso ambiental e prática cotidiana.

Você acompanha páginas sobre sustentabilidade, consumo consciente e ou meio ambiente?
281 respostas



Por fim, quando questionados sobre o papel da escola diante desse cenário, os participantes ressaltaram a importância de iniciativas educativas e formativas. Entre as sugestões mais frequentes, destacaram-se a realização de palestras, rodas de conversa, projetos de reciclagem, hortas escolares e, sobretudo, a inclusão da educação financeira no currículo. Essas propostas evidenciam que os próprios estudantes reconhecem a escola como espaço estratégico para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre consumo. Tais apontamentos dialogam diretamente com a perspectiva de Freire (1996), que defende uma educação emancipatória, capaz de problematizar a realidade e formar sujeitos conscientes de suas escolhas e responsabilidades sociais.

Em síntese, os resultados demonstram que os jovens se encontram em uma posição ambígua: de um lado, são fortemente expostos ao apelo publicitário das mídias digitais, incorporando, em certa medida, valores ligados à moda e ao consumo por impulso; de outro, revelam desconfiança, senso crítico e interesse em práticas mais conscientes, ainda que pouco consolidadas. Dessa maneira os jovens de Pedro Canário exemplificam o que Santos (2021) denomina "cosmopolitismo subalterno": estão inseridos na cultura global, mas negociam esta inserção a partir de condições materiais e simbólicas específicas.

Logo este estudo sugere a necessidade de repensar as categorias analíticas tradicionais sobre o consumo juvenil, onde se desenvolve abordagens que capturem as particularidades dos contextos periféricos brasileiros. Como é proposto por Almeida (2022), é preciso construir

"epistemologias do consumo a partir das margens", que reconheçam a criatividade e a agência dos jovens mesmo em condições de restrição material.

Essa tensão entre o exagero consumista e a busca por sustentabilidade evidencia os desafios de formação de uma nova cultura de consumo. Nesse processo, a escola se apresenta como espaço privilegiado para a promoção de práticas educativas que articulem reflexão crítica, responsabilidade social e sustentabilidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS/ CONCLUSÃO

O presente estudo evidencia que os estudantes do Ensino Médio de Pedro Canário-ES se encontram no centro de um dilema contemporâneo que transcende fronteiras culturais e sociais. A juventude é constantemente exposta a narrativas que incentivam o consumo exacerbado, amplificadas pela presença hegemônica das redes sociais e pela atuação de influenciadores digitais. Essas narrativas frequentemente associam a aquisição de bens a uma concepção ilusória de felicidade, prestígio e aceitação social, condicionando a percepção de valor pessoal à posse material e à conformidade com padrões de consumo socialmente construídos.

Tal contexto, caracterizado pela pressão para acompanhar tendências e pela busca incessante por novidades, não apenas intensifica os sentimentos de frustração e insatisfação, mas também contribui de forma significativa para o desperdício de recursos e para a degradação ambiental. Essas constatações encontram respaldo nas reflexões de Bauman sobre a sociedade de consumo, em que os desejos são continuamente renovados e a obsolescência se torna imperativa, assim como nas críticas de Huxley à cultura do descarte, em que a efemeridade dos objetos determina seu valor social. Consequentemente, percebe-se que os jovens vivem um ciclo contínuo de estímulo e frustração, moldando comportamentos e expectativas de maneira muitas vezes inconsciente.

Apesar desse cenário desafiador, os resultados da pesquisa apontam para a existência de resiliência e capacidade crítica entre os estudantes. Observa-se que muitos jovens conseguem identificar a superficialidade das propagandas e questionar a lógica de consumo que lhes é apresentada. Ainda que a adesão a práticas sustentáveis seja limitada, a disposição para discutir tais questões revela um potencial significativo para a transformação de hábitos e posturas. Esse descompasso entre discurso e prática, documentado em estudos semelhantes, indica que o consumo consciente não é fruto da ignorância ou da falta de interesse, mas da carência de instrumentos teóricos, metodológicos e práticos que possibilitem o desenvolvimento de pensamento crítico capaz de orientar escolhas responsáveis.

Nesse contexto, a escola emerge como instituição estratégica na promoção de mudanças estruturais e comportamentais. A incorporação do tema da sustentabilidade em currículos escolares não deve se restringir a abordagens teóricas superficiais; ao contrário, a escola deve se constituir como um espaço de experimentação e vivência cidadã. Projetos como hortas escolares, práticas de reciclagem, oficinas sobre economia circular e atividades de educação financeira articuladas à reflexão crítica sobre consumo são fundamentais para integrar teoria e prática, promovendo a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de educação emancipadora proposta por Paulo Freire, que enfatiza a necessidade de capacitar os indivíduos para ler e interpretar o mundo, questionar estruturas estabelecidas e atuar de maneira transformadora. No contexto do consumo consciente, isso implica oferecer aos jovens, ferramentas para decodificar mensagens publicitárias, problematizar o imediatismo e estabelecer relações mais éticas e equilibradas com o meio ambiente e a sociedade. A escola, nesse sentido, não apenas instrui, mas forma sujeitos capazes de atuar como agentes ativos na transformação social.

É imperativo reconhecer, entretanto, que a promoção de um modelo de consumo mais sustentável constitui um desafio sistêmico que extrapola a responsabilidade individual ou escolar. Redes sociais, influenciadores digitais, famílias e políticas públicas devem operar de maneira articulada para criar um ecossistema que favoreça durabilidade, reutilização e responsabilidade compartilhada. Intervenções integradas que promovam hábitos sustentáveis, regulamentações de mercado e estímulos à economia solidária são essenciais para consolidar práticas de consumo ético e responsável.

Ao investir na formação crítica da juventude, a sociedade fortalece a possibilidade de transformação cultural e ambiental, preparando terreno para a construção de um futuro mais justo e sustentável. A superação do consumo exacerbado não constitui apenas uma decisão ética individual, mas uma necessidade histórica e ambiental, imprescindível à manutenção da qualidade de vida das gerações presentes e futuras. O desenvolvimento de uma cultura que valorize a existência, o bem-estar coletivo e a responsabilidade socioambiental, em detrimento da acumulação material, é um passo decisivo na consolidação de práticas de consumo consciente e de cidadania ativa.

Portanto, este estudo reafirma que a educação crítica e emancipadora, articulada a ações práticas e políticas integradas, constitui um instrumento indispensável para a transformação das relações de consumo na juventude. A capacidade de reflexão e engajamento dos estudantes, quando apropriadamente estimulada, representa uma oportunidade concreta para reconfigurar padrões culturais e promover a sustentabilidade em múltiplos níveis sociais.

REFERÊNCIAS

- ABIDIN, Crystal. **Internet celebrity**: understanding fame online. Bingley: Emerald Publishing, 2016.
- AGUIAR, Débora Cristina Vasconcelos; NASCIMENTO, Francisca Denise Silva do. Consumo, consumismo e seus aspectos transversais: uma revisão de literatura. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 52, e54740, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2018.54740>.
- ALHEN, Rubens. Resenha do livro: Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. **Revista Signos do Consumo**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 275–279, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Denise Franca; COSTA, Alessandra Mello da. **Consumo consciente no Brasil**: um olhar introdutório sobre práticas de resistência ao consumo por meio da análise do discurso do Instituto Akatu pelo Consumo Consciente. [S. l.: s. n.], [20--].
- BAUMANN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Retratos da sociedade brasileira**. Ano 9, n. 52, jan. 2020. Brasília: CNI, 2020.
- EUROPEAN COMMISSION. **Sustainable products initiative**: ecodesign for sustainable products regulation (ESPR) and digital product passport. Brussels: European Commission, 2024. Disponível em: <https://environment.ec.europa.eu>. Acesso em: 4 set. 2025.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FEE – FOUNDATION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION. **Eco-Schools global impact report 2024**. Copenhagen: FEE, 2024. Disponível em: <https://www.ecoschools.global>. Acesso em: 13 set. 2025.
- G20. Leaders' declaration. **New Delhi**: G20 India, 2023. Disponível em: <https://www.g20.org>. Acesso em: 5 set. 2025.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: da prática à teoria**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- HUXLEY, Aldous. **Brave new world [Admirável mundo novo]**. São Paulo: Globo, 2009.
- IKEA. Sustainability report FY24. **Delft**: Inter IKEA Group, 2024. Disponível em: <https://www.ikea.com/global/en/our-sustainability>. Acesso em: 13 set. 2025.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Climate action monitor 2024**. Paris: OECD Publishing, 2024. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 4 set. 2025.
- PATAGONIA. **Worn wear**. Ventura (CA): Patagonia Works, 2024. Disponível em: <https://www.patagonia.com/stories/worn-wear-report.html>. Acesso em: 13 set. 2025.
- PINTO, Marcelo de Rezende; BATINGA, Georgiana Luna. **O consumo consciente no contexto do consumismo moderno: algumas reflexões**. Gestão.Org, Recife, v. 14, ed. especial, p. 30–43, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21714/1679-18272016v14Esp.p30-43>.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- SCOTT, James C. **A economia moral do camponês: rebelião e subsistência no Sudeste Asiático**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- UNEP – UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Food waste index report 2024**. Nairobi: UNEP, 2024. Disponível em: <https://www.unep.org>. Acesso em: 4 set. 2025.
- UNEP – UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME. **Global e-waste monitor 2024**. Bonn: United Nations University; ITU; ISWA, 2024. Disponível em: <https://ewastemonitor.info>. Acesso em: 4 set. 2025.
- VEBLEN, Thorstein. **The theory of the leisure class**. New York: Macmillan, 1899.

LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE:
METHODOLOGICAL STRATEGIES IN ELEMENTARY EDUCATION

DOI: 10.2xxxxx1-1

Ana Paula Silva dos Santos Ramalho¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo aborda a temática sobre literatura infanto-juvenil, na intenção de discutir estratégias metodológicas para serem aplicadas no ensino fundamental. Sua relevância científica encontra-se no contexto de que existe uma necessidade premente de trabalhos didáticos que discutam, em profundidade, os modos de atuar com esta modalidade literária no campo da prática pedagógica. O ensino e a aprendizagem de literatura infanto-juvenil é um tema que foi inserido recentemente na história da educação e, no Brasil, é um assunto sobre o qual se discute, mas que não apresenta uma didática condizente às potencialidades que possui para a formação personológica dos estudantes. Está fundamentada em autores clássicos, escritores de carreira e teóricos da didática e do desenvolvimento psicológico infantil. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Os resultados alcançados revelam que existe uma lacuna entre a proposta em si, no que se refere à literatura infanto-juvenil e a atividade didática levada a efeito nas salas de aulas, revelando despreparo pedagógico, epistemológico e falta de capacitação técnica. As conclusões a que se chegou é que existe a necessidade de formação e capacitação nesta área específica do saber, a fim de que se possa extrair o máximo do que a literatura infanto-juvenil tem a oferecer em termos de formação humana.

Palavras-chave: Literatura. Didática. Desenvolvimento intelectual infantil. Contos de fadas.

ABSTRACT

This article addresses the theme of children's and young adult literature, aiming to discuss methodological strategies to be applied in elementary education. Its scientific relevance lies in the pressing need for didactic works that discuss, in depth, ways of working with this literary modality in the field of pedagogical practice. The teaching and learning of children's and young adult literature is a topic that has been recently introduced into the history of education and, in Brazil, it is a subject that is discussed, but which does not present a didactic approach consistent with its potential for the personal development of students. It is based on classic authors, career writers, and theorists of didactics and child psychological development. Bibliographic research was adopted as the methodology. The results reveal a gap between the proposal itself, regarding children's and young adult literature, and the didactic activity carried out in classrooms, revealing pedagogical and epistemological unpreparedness and a lack of technical training. The conclusion reached is that there is a need for training and capacity building in this specific area of knowledge, in order to extract the maximum benefit that children's and young adult literature has to offer in terms of human development.

Keywords: Literature. Didactics. Child intellectual development. Fairy tales.

1. INTRODUÇÃO

A literatura infanto-juvenil é um gênero literário voltado para crianças e adolescentes, engloba uma variedade de obras que vão desde contos e fábulas até romances e poesias. Esse tipo de literatura tem como objetivo entreter, educar e estimular a imaginação dos jovens leitores, abordando temas que são relevantes para suas experiências e desafios individuais e coletivos.

Ao utilizar a literatura de forma lúdica e inclusiva, é possível promover uma educação mais aberta e receptiva às diferenças, contribuindo para a formação de uma sociedade que saiba enfrentar os preconceitos e transformá-los em experiências didáticas. A literatura infantil e juvenil é, portanto, o ponto de partida para o delineamento da identidade das crianças e adolescentes, e também revela um caminho para o desenvolvimento da criticidade no ato de leitura, desde que haja uma mediação cuidadosa e convidativa.

O leitor em construção deve ser encaminhado para uma percepção de prazer no consumo do texto escrito, tanto quanto, no visual. Recomenda-se ao docente que conduza o estudante sob a sua tutela, instigando-o a conhecer o objeto livro, desde a sua materialidade, passando pelo conteúdo textual, bem como contemplando e interpretando as imagens. Um diálogo deve ser construído entre o leitor e o livro, e o professor é o mediador dessa interlocução que, deve ser delineada com criatividade, buscando motivar e encantar o leitor em processo.

Com a introdução da literatura infanto-juvenil nos currículos de educação básica, surgiu a necessidade de que fossem elaboradas diretrizes norteadoras sobre o tema. Documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos eles, tiveram que abordar a temática, a BNCC do Ensino Fundamental, apesar de que, o assunto ainda ocupa lugar periférico, em todos estes documentos oficiais, quando se considera as habilidades e competências propostas para a formação de leitores.

Quanto mais os professores se debruçam no entendimento e na interpretação dos contos, histórias fantásticas, fábulas e outras formas de construção textual direcionadas ao público infantil e juvenil, mais se torna possível promover desdobramentos no sentido de fazer da literatura infanto-juvenil um componente didático de natureza indiscutível no processo de formação dos estudantes. Ciente de que a literatura infanto-juvenil proporciona condições essenciais ao desenvolvimento intelecto-cognitivo dos estudantes, ampliando e enriquecendo seu vocabulário, permitindo a criação de coerência lógica do pensamento, criação de nexo causal a partir das situações enfrentadas pelos personagens e a expansão do potencial de imaginação é que se dá a acuidade com o seu ensino.

A literatura infanto-juvenil desempenha um papel fundamental na educação e no desenvolvimento cultural das crianças e dos adolescentes, contribuindo para sua formação como

leitores críticos e cidadãos conscientes. A diversidade de interesses literários é uma oportunidade para enriquecer a experiência de aprendizado, propiciando-se a criação de um ambiente inclusivo e flexível, de modo a ajudar os alunos a se conectarem com a literatura de maneiras que sejam significativas e envolventes.

2. A GÊNESE DA LITERATURA INFANTIL

Esse estudo tem como pressuposto desvelar o trabalho dos professores com a literatura infantil e juvenil em sala de aula, na premissa de promover a ampliação do repertório de leitura literária no ambiente escolar, por meio de propostas metodológicas com sequências didáticas. Estimular a proficiência de leitura de textos literários na escola, bem como, oferecer pressupostos teóricos aos docentes que atuam no ensino fundamental, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa é a proposta ensinada nesse estudo.

Conforme Oliveira (2018) o começo da literatura infantil data de muito tempo e as histórias foram escritas para adultos. Antes mesmo de serem escritas, existiram, e passaram de geração a geração, pela tradição oral, quer pelos jograis, quer pelos contadores de histórias, ou simplesmente pela necessidade de comunicação que existe entre os seres humanos. Os serões eram um hábito diário, naturalmente pela inexistência dos meios de recreação que só o correr dos tempos e o progresso nos proporcionaram. Um exemplo típico desse costume de ouvir e contar histórias se encontra nos contos das *Mil e Uma Noites*, onde a imaginação se eleva a altos voos para um mundo fantasista, irreal. Conta-se que:

Uma literatura exclusivamente direcionada às crianças é uma invenção da burguesia, em fins do século XVIII. Era inimaginável a necessidade de conceber-se um tratamento especial para as crianças no modelo familiar até a metade da Idade Moderna. Sem um espaço separado, as crianças desfrutavam dos mesmos eventos dos adultos e, portanto, também da mesma literatura que era destinada a eles (Oliveira, 2018, p.40).

Os primeiros livros infantis foram produzidos no final do século XVII e início do século XVIII, quando se dá a emergência de uma nova concepção familiar, como mostra Zilberman (2003, p. 15):

A concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros. Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado (Zilberman, 2003, p.15).

Os livros para crianças foram uma criação da burguesia, uma intervenção social consolidada em fins da Idade Média na Europa, para servir como instrumento ideológico, no intuito de estabelecer uma ordem racional, do pensamento, e da vida na sociedade pós Renascimento e guerras civis na França. Segundo Coelho (2010, p. 75-76),

É essa uma literatura que resulta da valorização da Fantasia e da Imaginação e que se constrói a partir de textos da Antiguidade Clássica ou de narrativas que viviam oralmente entre o povo. [...] vista dentro do panorama geral das ideias e correntes que caracterizam o século XVII, tal literatura torna-se perfeitamente justificada. Conhecendo-se esse panorama e como nasceu essa “literatura infantil”, descobre-se a seriedade e os altos objetivos que nortearam a construção de cada um de seus títulos. Não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil em geral (Coelho, 2010, p. 75-76).

A literatura infantil surgiu no século XVII, com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura que delineava claramente o bem e o mal. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. O pesquisador inglês, Peter Hunt (2010), em seu livro intitulado *Crítica, teoria e literatura infantil*, principia narrando as mudanças de perspectiva acerca do interesse em se estudar literatura infantil ao longo dos tempos.

Os Irmãos Grimm, que eram acadêmicos, linguistas, poetas e escritores, foram os responsáveis por adaptar os tais contos folclóricos, com a função de torná-los moralizantes. Os contos foram utilizados pela burguesia em atendimento às suas necessidades emergentes, dentre as quais a produção e disseminação de uma literatura para as crianças e jovens leitores, no intuito de transmitir os valores burgueses de tipo ético e religioso, visando conformar a criança e o jovem a certo papel social que era esperado deles. O conto de fadas é apresentado à infância, segundo Zilberman (1998), para conduzir a criança a acostumar-se a conter seus impulsos em desacordo com as expectativas sociais:

Eles moldavam os sonhos, por meio do bem proceder dos personagens. É mantido o elemento maravilhoso enquanto fator constitutivo da fábula narrativa, uma vez que sem ele inexistiria o conto de fadas; todavia esta permanência vincula-se à necessidade de que seja assegurado o valor compensatório do conto de fadas. Deste modo, é o maravilhoso que endossa, de modo substitutivo, a pequena participação da criança no meio adulto. Por meio da magia, ela foge às pressões familiares e realiza-se no sonho; porém, ao contrário do relato original, em que o fantástico revelava a vitória do camponês e a inevitabilidade de seus laços servis, nas narrativas dos Irmãos Grimm, ele propicia escapismo e conformação (Zilberman, 1998, p. 46).

O que a autora quer expressar é que não existe caminho mais propenso ao do ensino e da aprendizagem voltados para as crianças e adolescentes do que o universo mágico

oportunizado pela literatura infanto-juvenil, em que, além de permitir o entendimento do mundo, o desenvolvimento da língua através de um contato amplo e rico, tem-se todo o dinamismo da cultura que se apresenta interligado nas colocações íntimas e determinantes da existência individual e coletiva.

3. LITERATURA INFANTO-JUVENIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESDOBRAMENTOS DIDÁTICOS

A literatura que hoje é considerada e classificada como infanto-juvenil, ou seja, direcionada a um público de crianças e adolescentes já foi, em outras épocas, tratada como obras de elevadíssima erudição e apresentadas somente para o deleite da mais alta corte e dos súditos da realeza, durante a Baixa e a Alta Idade Média. “Ao mesmo tempo em que promove recreação, também cultiva valores necessários à vida em sociedade e favorece o raciocínio e a inteligência da criança e do jovem” (Souza, 2006, p. 53).

A literatura desempenha um papel crucial na vida dos adolescentes, influenciando seu desenvolvimento pessoal, social e emocional. Quais os principais aspectos do poder da literatura nesse processo? Estimulação da Imaginação, Desenvolvimento da Linguagem, Compreensão Cultural, Estímulo ao Pensamento Crítico, Fomento ao Prazer pela Leitura, Estratégias de Leitura, Integração com Outras Disciplinas.

Ensinar literatura é mais que proporcionar prazer e diversão aos estudantes. Para que a criança possa encontrar sentido objetivo e que, para além disso, possa transmutá-la em seu imaginário, há a necessidade de que o próprio professor respeite esse tempo de reverberação e que saiba dialogar com o leitor e construção a fim de guiá-lo para um aproveitamento pleno da narrativa literária, de modo que sinta prazer com o texto que está lendo, numa alusão a Barthes.

A literatura precisa ser compreendida como expansão. O seu uso pedagógico, muitas vezes se encaminha, ou para o uso do texto como pretexto, para projetos de aprendizagem de um conteúdo determinado, ou como entretenimento superficial. No entanto precisa-se ter fruição com uma narrativa literária, seja ela capturada pela transmissão oral, ou no ato de leitura. O professor precisa ser formado como mediador de leitura, e um encaminhamento nesse sentido relaciona-se com a sua real possibilidade reflexiva acerca da sua relação com a literatura. Um professor mediador de leitura literária precisa ser guiado na reflexão sobre as suas práticas como leitor, pois o estudante, como leitor em construção necessita dele como uma referência que ofereça contributo em um processo de formação de leitores críticos e humanizados.

Ao aproximar-se de um entendimento mais amplo e profundo sobre como articular as práticas pedagógicas e didáticas relacionadas ao que se pretende como objeto de aprendizagem, vai-se alcançar a criação de um vínculo do professor com o conteúdo que é ministrado

e, nesta ligação afetiva com a história, com o conto, em que ele se encontre articulado e em sintonia com os personagens, o seu próprio comportamento, a postura corporal, a fala, a discussão vão transformando a sua práxis, a relação recíproca e simultânea entre a teoria e a prática, conforme Caniçali e Souza (2019), como um instrumento e em um caminho que induza à aprendizagem significativa, promovendo um vínculo cognitivo entre a realidade objetiva do estudante com sua realidade subjetiva, aquela onde ele determina todas as regras de convivência e de refutação, criando um mundo intelectual que se manifesta na síntese de sua produção, seja como autor, seja como contador de histórias, estratégias a que pode lançar mão o professor, a fim de avaliar o avanço de seus alunos, no que se refere às habilidades e competências internalizadas e desenvolvidas.

Para tanto, o professor de literatura infanto-juvenil deve ser um estudioso do tema e um dedicado explorador da cultura clássica e de toda a literatura disponível, analisando-a desde os textos mais simples até os mais complexos dentro do escopo linguístico, porque sem este aprofundamento sobre as ações e intervenções a própria prática educativa utilizando os recursos literários se torna inócua e desprovida de sentido.

4. A LITERATURA INFANTO-JUVENIL APRESENTADA E DESCRITA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Literatura Infanto-Juvenil é uma criação muito antiga na história da humanidade, que como descrito, anteriormente, sempre esteve atrelada ao campo da educação como intencionalidades de bem formar sujeitos aptos a bem se comportarem em sociedade, com especificações moralizantes e de comportamento, ofertados aos leitores na forma de ficção, com um final de reflexão moral. Na interface entre arte e produto educacional, a literatura infantil e juvenil, cada vez mais consolidada no campo educacional, prescinde, no entanto, ainda, de documentos históricos que consolidem o formato de ensino formal e de aprendizagem.

Fernandes (2013) argumenta que a literatura infanto-juvenil sempre dependeu, e depende, cada vez mais, da escola para sobreviver como produto comercial. Não se pode negar uma determinada condição de verdade no pensamento exposto; mas, há que fazer um recorte temporal para definir o momento de surgimento da escola como um órgão promotor da garantia do direito à educação e, também, do momento em que a formação escolar assume, oficialmente, esse caráter.

A forma como a literatura infanto-juvenil é apresentada nos documentos oficiais faz dela um componente didático, desde o ponto de vista técnico, com pretensões pedagógicas; mas, ao furtar-se a proporcionar um desenvolvimento empírico de ação, ela se torna uma disciplina a mais sem um direcionamento efetivo de formação personológico, embora assim seja preconizado, o que não acontece por causa da pífia formação didático-pedagógica, literária e

intelectual dos professores e, para piorar, a péssima qualidade dos livros didáticos à disposição das escolas. Nisto se infere que a formação dos professores representa um desafio inerente à profissão, em especial no que se refere ao ensino e a promoção de estratégias de aprendizagem de literatura infanto-juvenil.

Corroborando o exposto acima, dizem os PCN's de Língua Portuguesa sobre o trabalho com o texto literário que,

A questão do ensino de Literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esses exercícios de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita. Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do 'prazer do texto', etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (Brasil, 1997, p. 37-38).

Aqui, se apresentam dois aspectos sobre o ensino da literatura infanto-juvenil, a destacar que, em primeiro, tem-se a necessidade de conhecer os textos, os autores e todo o aspecto semântico, linguístico e sociológico em ampla profundidade, desde o ponto de vista histórico até os aspectos legais que os inseriram na educação e na formação intelectual dos estudantes. Nesse sentido, faz-se urgente aulas com leituras de qualidade em aulas que priorizem o desenvolvimento do pensamento humano; isso é uma possibilidade com um trabalho bem elaborado com o texto literário (Nunes, 2016).

Fernandes (2013) explana que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, houve um impulsionamento da produção literária voltada ao público infanto-juvenil, que coincidem com as exigências internacionais de erradicação do analfabetismo e universalização da educação, objeto já de destaque na Constituição Federal promulgada em 1988. Assim se refere ao fato:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [Lei 9394/96], reformulada a partir da Lei 5.692/1971, foi fator fundamental para ampliação da produção literária, porque ela obrigou oficialmente o ensino da língua nacional por meio de textos literários – e estimulou o uso e o consumo da literatura brasileira contemporânea -, determinando que era mais importante o aluno conhecer um livro inteiro de alguns autores, ao invés de ler trechos de muitos autores nas antologias adotadas (Fernandes, 2013, p. 26).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394 de dezembro de 1996, representou um marco na educação brasileira, porque desde a sua promulgação que tratou de expandir a visão sobre a questão educacional em si, ampliando os preceitos fomentados para a formação

integral do homem. Foi o primeiro documento estritamente voltado para esta área, após a re-democratização do país, o que já demonstra seu caráter mais implicado em uma tentativa de formação mais holística, esperando uma integralização maior do estudante com o seu ambiente sociológico.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem da Literatura Infanto-Juvenil, a LDB 9394 não faz menção ao assunto; no entanto, como forma de permitir o seu entendimento e a máxima compreensão sobre o que pretende com a oferta do ensino e com as possibilidades de aprendizagem, vários documentos orientadores são organizados e publicados nos anos seguintes, o que reforça o trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes.

A condição de preparação para o ensino e a aprendizagem da Literatura Infanto-Juvenil é um tema caro à educação nos últimos anos, porque descobriu-se seu potencial para fomentar a curiosidade e o desejo de ler e produzir a própria história, que pode ser dramatizada de várias formas, pela criança e explorada de muitas outras maneiras pelo professor, seja através de desenhos, de recontos daquilo que ouviu, recriando a situação de acordo com sua imaginação e vontade deliberada, considerando que se encontra livre para tal. Esta é uma situação de promoção de desenvolvimento do intelecto de tal maneira que proporciona engajamento ao ato de pensar, o que favorece a condição da criatividade desde a mais tenra idade.

Outro ponto alto da LDB 9394/96 foi o determinar a criação de um curso de licenciatura específico para atender ao público da educação infantil e dos anos iniciais da educação, para o qual foi criado o curso de Normal Superior, com duração de três anos, com uma grade especialmente criada para atender às demandas pedagógicas e didáticas deste grupo educacional e, para surpresa, na sua grade curricular era contemplada a disciplina de Literatura Infanto-Juvenil, um marco para este segmento, porque já preparava o professor desde sua base epistemológica para abordar o assunto com propriedade científica.

5. A LITERATURA INFANTO-JUVENIL NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) podem ser considerados um marco na educação brasileira, porque a começar que são construções didáticas que se destinam a serem compreendidas como um modelo a ser consultado e com capacidade para servir de parâmetro à práxis pedagógica dos professores e, com isto, torna-se uma referência pela dinamicidade com que apresenta e desenvolve conceitos, elementos que auxiliam no entendimento da atividade e do objeto-alvo de estudo, bem como do objeto de ensino, visando à aprendizagem, esclarecendo que ensino e aprendizagem são coisas *sui generis* e que, na mesma proporção, acontecem em momentos e situações muito peculiares.

No que se refere ao ensino e à aprendizagem de literatura infanto-juvenil, este é um tópico bastante marcado por divergências quanto a cada situação, porque é estranho dizer que o professor da pré-escola, das séries iniciais e das séries finais deseja, literalmente, ensinar literatura a este grupo e, na mesma medida, crer que estas crianças e adolescentes desejam aprender, de fato, literatura, como se ela fosse algo tangível, determinante de um pragmatismo que pudesse ser mensurado. Com isto, não se pretende reduzir o seu valor ao mínimo, apenas apresentar uma reflexão sobre a sua aplicação empírica e, a partir daí, desenvolver um parâmetro para o exercício didático-pedagógico da mesma em sala de aula.

O que a literatura, grosso modo, promove é uma liberdade para se pensar a vida e a existência a partir de um grau de entendimento que não se encontra no âmbito da experiência sensível, é uma condição ultrasensível, ou seja, ultrapassa a linha do que se pode compreender como dimensão do real e, é este espaço cinzento, incompreensível que se busca alcançar com sua aplicação em sala de aula. Como destaca o PCN – Língua Portuguesa (1997),

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (Brasil, 1997, p. 30).

É esse o objetivo mais intrínseco que se tem, de ambas as partes (professor e estudante), ao se travar contato com a literatura infanto-juvenil, sem que qualquer um dos envolvidos realce as singularidades e particularidades do indivíduo-alvo de ação pedagógica. Essa abordagem mencionada anteriormente já esclarece e determina o caráter estritamente pedagógico da literatura infanto-juvenil. Nesse espaço de múltiplas camadas o professor deve buscar, por meio de estratégias de leitura a interpretação dos textos, respeitando a idade cronológica e o desenvolvimento intelecto-cognitivo e existencial da criança. É crucial no ensino da literatura infanto-juvenil o desenvolvimento de um potencial para a compreensão do que se lê.

A literatura infanto-juvenil acabou sendo relegada a subgênero literário, especialmente, pela dificuldade encontrada pelos autores literários em adequar o pensamento e criar uma trama que seja intrigante ao ponto de manter o foco do leitor até o fim. O que se busca aprofundar é que se trata de um tipo especialíssimo de expressão literária; exatamente, pelo fato de que não foi construída ao longo de um tempo, relativamente, longo, sem qualquer interesse que não fosse o de chegar ao pensamento humano de uma forma muito singular. Com isso, de modo estranho, superficial e raso,

A expressão ‘literatura infantil’ sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e ao prazer das crianças em lê-los, folheá-los ou ouvir suas histórias contadas por alguém.

Devido a essa função básica, até bem pouco tempo, a literatura infantil foi minimizada como criação literária e tratada pela cultura oficial como um gênero menor (Coelho, 2000, p. 29).

Na escola este papel é mais preponderante, em que o professor, como aquele que detém a obrigação de ensinar e a ampliar os horizontes das crianças, através de diversos mecanismos de ação e intervenção. Nos últimos anos, a literatura infanto-juvenil foi inserida no processo educativo formal, em especial, após a definição da educação infantil como componente da Educação Básica, fato que ocorreu no Brasil, em 2009, com a promulgação da Emenda Constitucional n. 59. Em parte, foi um ganho para a educação formal; mas, os resultados não se revelam otimistas e, com destaque para a literatura infantil não se apresentou como uma inovação que tenha provocado a formação de leitores, o que já se demonstra toda a incapacidade dos pedagogos brasileiros em compreender a função antropológica da mesma.

Tem-se o entendimento de que todo o espectro da literatura infanto-juvenil é uma construção humana que não pode ser reproduzida, integralmente, pela essência humana, como mecanismo didático; porque a sua essência é heurística, não é científica, não é fundamentada na lógica. Logo,

O ensino de literatura infanto-juvenil nas escolas ainda é um desafio e quando parte-se para a leitura dos documentos orientadores para o ensino, é notório que ainda precisa-se de melhoras. Apesar do reconhecimento, nos PCN's, que a literatura conversa com outras áreas do conhecimento, principalmente as artes, a ilustração ainda é vista como um jogo de imagens e ampliação de sentidos, algo que nesta pesquisa vem mostrando que não se resume a isto (Andrade; Teixeira, 2018, p. 4).

Depreende-se uma necessidade de criação de métodos de ensino e de formação, relacionados à literatura infanto-juvenil, pelo fato de que ela foi elevada a condição de disciplina curricular, o que gera uma situação de relativa complexidade, entrelaces, fazendo com que apareçam diversas outras disciplinas que se interpõem entre a literatura clássica infantil e a criança, produzindo resultados desconexos e desprovidos de qualquer sentido semântico efetivo.

6. DISCUSSÕES DIDÁTICAS SOBRE ENSINO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

A miscelânea de ações didáticas faz referência como sendo metodologias de ensino que se adequam à Literatura infanto-juvenil torna-se complexo, porque o objetivo com esta disciplina, do ponto de vista da Pedagogia e da Literatura é único, promover o contato do estudante com o universo literário. Daí por diante, como reagirá a esta interação é uma questão personalíssima e que somente o estudante poderá relatar muitos anos à frente,

quando já for capaz de uma releitura de si. Os PCN's (2008) já deixam muito evidente que este uso da literatura infanto-juvenil com fins diversos, moralizantes e tentando impor uma característica de formação à força aos estudantes a descaracteriza como tal, tornando-a uma coisa a qual não se sabe explicar.

A intenção é que, a aula se caracterize como uma ação didática, planejada e disposta pelo professor para o estudante e não em formato de clube de leitura, em que cada qual possa dar o seu palpite a partir de seu gosto. Uma disciplina presume objetivos claros a serem alcançados após ações diretas de trabalho; logo, o objeto sobre o qual se aplica a ação não pode ser detentor de poder de decisão partilhada com o professor. Isto não é metodologia que possibilite avanços pedagógicos na formação dos estudantes.

Liberdade para escolha autônoma dos livros e textos que deseja ler deve dar-se fora do ambiente escolar, em que se dedique a uma busca livre de conteúdos que o satisfaça enquanto ser humano, enquanto objeto de deleite e de informação gerada por sua própria iniciativa. Leituras independentes bem podem ser assunto de discussão em sala de aula; mas, não podem ser aquilo que rege a aula. Pode ser objeto de um trabalho, em que o professor exija, como tarefa a resenha de um livro e deixa esta escolha a critério dos próprios estudantes, a fim de descobrir suas intenções literárias.

Adota-se uma visão distorcida da Pedagogia, em que alunos não são companheiros de jornada didática. A escolha de livros, sob o viés didático, é de obrigação exclusiva do professor; porque existe em seu projeto curricular e disciplinar uma intencionalidade, um fim a que deseja alcançar e que irá submeter à rigorosa condição de avaliação para certificar-se disto.

Sala de aula não é lugar de realizar leituras; é local de se ministrar aulas, formação pedagógica consistente; leituras são para ser realizadas em casa; com objetivos previamente planejados. Tudo isto revela que existe uma condição de ausência completa de planejamento metodológico quanto ao ensino de Literatura Infanto-Juvenil em que a tornaram um elemento curricular sem providenciar qualquer processo de intervenção didático quanto à sua aplicação no ambiente escolar e, sem rumo, os professores saem apostando em qualquer coisa que creem poder apresentar algum resultado factível.

A decisão de levar em consideração a idade dos estudantes é uma visão pedagógica clara e clássica; mas, reduzir os textos ao contexto social é incorrer no risco de provocar limitações na interpretação da realidade social humana, não apreciando de forma direta e tradicional a condição técnica literária do autor. Na mesma proporção, escolher livros a partir de títulos, ademais adequado aos 'interesses' dos alunos é fingir que se proporciona avanços no campo didático literário. Falta muito mais que metodologia a direcionar as práticas pedagógicas dos professores; falta senso crítico deliberadamente.

Observa-se uma tentativa de tornar a literatura algo social, quando ela representa um aspecto individual. Ensinar literatura infanto-juvenil é apenas isto, parece estranho; mas, não há o que expandir para além da condição de se ensinar a ler e a interpretar os textos, de acordo com suas capacidades epistemológicas, cognitivas e de interesses particulares e singulares.

A sociedade condicionou a escola a um parâmetro em que, pouco a pouco, está deixando de ser um centro de ensino para ser uma mera extensão da casa do estudante. Quem deve ler livros e textos é o estudante e não o professor e, em suas respectivas casas, como parte de sua formação intelectual e educacional; porque ler é uma condição que demanda tempo e reflexão. Não há como ler um livro ou um texto sendo interrompido a todo instante. A sala de aula e o tempo reduzido das escolas são incompatíveis com o ensino e a aprendizagem literária. Mas, tudo isto é consequência de não se ter uma metodologia desenvolvida para a aplicação didática da literatura infanto-juvenil, o que gera distúrbios de ensino que são interpretados por indivíduos menos capazes epistemologicamente como atividades encantadoras.

7. CONCLUSÃO

A inserção da Literatura infanto-juvenil no rol das disciplinas é um fenômeno recente e, como parte desta condição, o que se tem é uma construção não alinhada com as exigências das crianças em compreender a produção do pensamento nesta linha. Isto apenas revela que, o ato de desenvolver uma metodologia para algo tão complexo e tão abstrato como o é a literatura exige estudos longevos e disciplina na observação, aliada a diversos experimentos pautados em tentativas de acertos e erros até que o próprio fenômeno se disponha a apresentar caminhos didáticos que se aproximem de algo a ser considerado o mais próximo do ideal.

Isto tudo revela que o ensino e a aprendizagem de literatura infanto-juvenil é marcada por uma intensa condição heurística, procurando equilibrar razão e sensibilidade, ciência e emoção, esclarecendo ao estudioso do tema que o desenvolvimento de uma metodologia de ensino para a mesma é uma ação que se dá no campo da prática pedagógica, através de uma práxis, ou seja, através da compreensão da relação de reciprocidade e simultaneidade entre a teoria e a prática, em que os estudantes terminam por dar a justa medida, o quantum aproximado de inventividade, criatividade e paixão para que se desperte o prazer pela aprendizagem e a transformação humana através dos textos literários.

Os estudos realizados permitiram compreender a dimensão crítica da literatura infanto-juvenil e a expandir o pensamento na tentativa de interferir na elaboração de uma metodologia de ensino da mesma, não sendo necessariamente, uma solução empírica para o problema, antes uma forma de motivar profissionais de diversas áreas a construir um mecanismo de interpretação do comportamento infanto-juvenil e, a partir daí propor técnicas e ações que se revelem à altura da necessidade de intervenção didático-pedagógica neste campo.

Entre um professor apresentar domínio cognitivo sintético sobre o tema em questão e sua capacidade empírica de execução da tarefa, no campo da didática existe uma distância que necessita ser superada através de interpretações do fazer didático. Um ponto de partida é elaborar uma proposta didática para o ensino e aprendizagem de literatura infanto-juvenil a partir da análise e interpretação da psicologia do objeto, em que os próprios estudantes, na busca por uma formação epistemológica vão revelando o caminho a seguir e que pode resultar em aprendizagens sistemáticas. Não é o meio mais curto até que se consiga superar os desafios; mas, é o que se revela mais propenso a dar resultados factíveis.

O que se observou e pode concluir, é que não existe uma metodologia definida para o ensino da matéria e, por este motivo, os professores vão utilizando o que lhes parece mais viável em termos de ação pedagógica e os resultados acabam sendo tratados da mesma maneira que faz com as questões matemáticas, ou seja, consegue apenas que o estudante passe a sentir o mínimo de interesse por literatura, porque a vincula a exigências de memorização sintética de caráter reducionista.

Essa condição abre um precedente relevante para que estudos futuros, de natureza literária e didática sejam levados a efeito, na tentativa de romper com a dicotomia entre o ensino e a aprendizagem de literatura infanto-juvenil. O que se pretendeu até aqui, com este trabalho foi lançar luz sobre um problema que vem sendo relegado à margem dos processos didáticos formais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. N.; TEIXEIRA, R. P. **A ilustração da literatura infanto-juvenil nos parâmetros curriculares nacionais**. Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE: ENLIJE, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**. Volume 2. Brasília: Ministério da Educação, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. **FAE Relatório 1987**. Brasília, 1988.
- CANIÇALI, M. N. S. d'A.; SOUZA, S. R.. El lugar docente como fundamento epistemológico de la praxis pedagógica en la Era TIC. **Anais CIET**: Horizonte, São Carlos-SP, v. 4, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/1043>.. Acesso em: 4 mar. 2025.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FERNANDES, C. R. D. **Leitura, literatura infanto-juvenil e educação**. Londrina: Eduel, 2013.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

NUNES, G. C. A Literatura nos Documentos Oficiais. **Id on Line Rev. Psic.** V.10, N. 30. Supl 3, pp. 227-235, Julho/2016. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em 27/02/2025.

OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos. **A indústria criativa da literatura infantil** – histórias de autores e livros – a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo – a performance de cinco autores. Vitória, Diálogo Editorial, 2018.

SOUZA, G. P. C. B. de. **A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada!** São Paulo: DCL, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

AVALIAÇÃO DA PLATAFORMA LETRUS COMO RECURSO DE LETRAMENTO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA PARA ALUNOS NO INÍCIO DO ENSINO MÉDIO

Evaluation of the Letrus Platform as a Digital Literacy Resource for the Development of Expository-Argumentative Writing for Students at the Beginning of High School

DOI: 10.2xxxxx1-1

Andréia Pereira de Souza Santos¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo apresenta os desafios e as possibilidades decorrentes do uso da plataforma digital de letramento Letrus no desenvolvimento da escrita do gênero dissertativo-argumentativo por estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Montanha, Espírito Santo. A pesquisa, de natureza qualitativa, exploratória e de campo, envolveu a aplicação de questionário estruturado, observações em sala de aula e análise da utilização da plataforma no processo de produção textual. Fundamentada no conceito de letramento digital a investigação evidenciou que a Letrus contribui para o aprimoramento da escrita, ampliando o repertório, oferecendo devolutivas imediatas e favorecendo a autonomia do estudante. Os resultados indicam que, apesar dos benefícios, persistem desafios relacionados à infraestrutura, ao domínio tecnológico e à necessidade de mediação docente contínua. A pesquisa culminou na elaboração de um guia instrucional para apoiar professores no uso da plataforma. Conclui-se que a integração entre tecnologia, mediação pedagógica e práticas intencionais favorece o desenvolvimento da competência argumentativa e fortalece a formação crítica do estudante.

Palavras-chave: Letramento digital. Escrita. Ensino Médio. Inovação pedagógica.

ABSTRACT

This article presents the challenges and possibilities arising from the use of the digital literacy platform Letrus in the development of writing of the essay-argumentative genre by students of the first grade of High School in a state school in the municipality of Montanha, Espírito Santo. The research, of a qualitative, exploratory and field nature, involved the application of a structured questionnaire, observations in the classroom and analysis of the use of the platform in the textual production process. Based on the concept of digital literacy, the investigation showed that Letrus contributes to the improvement of writing, expanding the repertoire, offering immediate feedback and favoring the student's autonomy. The results indicate that, despite the benefits, challenges related to infrastructure, technological mastery and the need for continuous teacher mediation persist. The research culminated in the elaboration of an instructional guide to support teachers in the use of the platform. It is concluded that the integration between technology, pedagogical mediation and intentional practices favors the development of argumentative competence and strengthens the critical formation of the student.

Keywords: Digital literacy. Writing. Middle school. Pedagogical innovation.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu das inquietações da pesquisadora acerca do desenvolvimento da escrita dissertativo-argumentativa no Ensino Médio, especialmente considerando sua vivência enquanto ex-estudante de escola pública municipal no interior do Espírito Santo entre 1998 e 2000. Nesse período, apesar das exigências para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não havia aulas específicas destinadas à produção do gênero dissertativo-argumentativo, e a escola apresentava limitações estruturais significativas.

Após concluir o Ensino Médio e enfrentar dificuldades para ingressar no ensino superior em razão de condições socioeconômicas, a pesquisadora retomou os estudos, realizando formação em Letras. Esse retorno evidenciou a necessidade de inovação pedagógica para apoiar estudantes que, como ela, enfrentam desafios relacionados à escrita, ao acesso à tecnologia e ao desenvolvimento das habilidades exigidas no ENEM. Nesse contexto, emergiu o interesse em investigar a plataforma Letrus, uma ferramenta de letramento digital reconhecida nacional e internacionalmente por apoiar a produção textual mediada por Inteligência Artificial (IA).

Com o avanço das tecnologias educacionais e diante das exigências contemporâneas do Ensino Médio, compreender como ferramentas digitais contribuem para a formação integral dos estudantes tornou-se uma demanda urgente. O presente artigo insere-se nesse debate, buscando analisar o impacto pedagógico da plataforma Letrus e investigar de que maneira ela pode potencializar a aprendizagem da escrita.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação brasileira vivência transformações aceleradas decorrentes da expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a formação escolar deve incluir múltiplas linguagens, incluindo a digital, demandando metodologias inovadoras e práticas pedagógicas atualizadas.

O uso de tecnologias digitais tornou-se ainda mais relevante após a pandemia de COVID-19, quando escolas precisaram incorporar plataformas e ferramentas mediadas por IA para manter a continuidade dos processos educativos. Nesse cenário, a plataforma Letrus destaca-se como uma iniciativa que articula tecnologia e pedagogia, oferecendo atividades, textos motivadores, relatórios, devolutivas automatizadas e acompanhamento do desempenho com base nas competências do ENEM.

A adoção da plataforma representa uma inovação pedagógica significativa nas instituições públicas de ensino, ao tornar as aulas mais atrativas e interativas, além de oferecer apoio efetivo ao trabalho docente. Em 2019, o Governo do Estado do Espírito Santo, por meio da Secretaria de

Estado da Educação (Espírito Santo, 2019), implementou um projeto pioneiro que introduziu o uso da Inteligência Artificial como aliada no desenvolvimento das habilidades de escrita dos estudantes da rede estadual, reforçando o compromisso com a modernização e a qualidade do ensino público.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada em Montanha-ES, município de pequeno porte, cuja estrutura educacional contempla diversos desafios, mas também oportunidades de implementação de recursos tecnológicos. A instituição participante dispõe de laboratórios, computadores e internet, o que possibilitou a realização da prática de campo.

O estudo teve como justificativa a de buscar contribuições através da plataforma Letrus para o aprimoramento da escrita e do pensamento crítico dos estudantes, atendendo às diretrizes legais da educação nacional e às exigências de uma prática pedagógica inovadora e transformadora. Norteada em saber: quais são os principais benefícios e desafios decorrentes da implementação do programa de letramento que utiliza a plataforma Letrus no aprimoramento da escrita do gênero dissertativo-argumentativo por estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual do município de Montanha, no estado do Espírito Santo? Partindo do pressuposto de que a plataforma Letrus, ao empregar recursos de Inteligência Artificial (IA) para a correção automatizada e o fornecimento de feedback personalizado nas produções do gênero dissertativo-argumentativo, contribui de forma significativa para o aprimoramento da escrita dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Essa contribuição manifesta-se, sobretudo, na melhoria da estruturação textual, no domínio das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no maior engajamento dos estudantes nos processos de leitura e escrita.

Com objetivo geral que foi o de identificar se Plataforma de Letramento Letrus favorece o desenvolvimento da escrita do gênero dissertativo-argumentativo dos/as estudantes da 1ª série do Ensino Médio, de Montanha-ES; com o apoio dos objetivos específicos que foram: investigar a importância do letramento digital para o uso das plataformas de letramento digital; descrever os principais desafios encontrados pelos/as estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola de Montanha-ES no uso da plataforma para escrita do gênero dissertativo-argumentativo; analisar os recursos utilizados da plataforma na visão dos (as) alunos (as); e por fim, produzir um guia instrucional para auxiliar os professores (as) no processo de uso e exploração da plataforma de letramento Letrus.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Esse fenômeno, conhecido como letramento digital, constitui-se como uma prática social e cultural que articula o uso consciente e crítico das tecnologias ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da cidadania digital. Assim, compreender o letramento digital é essencial para refletir sobre o papel da escola diante das exigências de uma sociedade cada vez mais mediada por recursos tecnológicos.

Conforme destacam Lima Neto e Carvalho (2022), o letramento digital constitui-se como uma prática sociocultural que envolve a apropriação crítica e significativa das tecnologias digitais, situando o sujeito como protagonista no processo de produção e circulação de saberes em rede.

Assim, compreender o letramento digital implica reconhecer que o uso das TDICs não se restringe ao domínio técnico dos dispositivos, mas à capacidade de utilizá-los de forma consciente e crítica, em prol da autonomia intelectual e da cidadania digital. Beloni, Rangel e Palma (2022) enfatizam que as práticas docentes mediadas por tecnologias precisam incorporar o letramento digital como um componente formativo essencial, articulando os saberes pedagógicos e tecnológicos para favorecer a construção de aprendizagens contextualizadas e significativas. Sob essa perspectiva, o letramento digital passa a integrar o conjunto de competências necessárias à formação do sujeito contemporâneo, capaz de interpretar, produzir e compartilhar informações em diferentes linguagens e plataformas digitais.

3.1. Mediação pedagógica, letramento e plataforma Letrus

No âmbito da prática pedagógica, a atuação docente assume papel central nesse processo, uma vez que o professor figura como mediador do conhecimento e facilitador do acesso às tecnologias educacionais. Oliveira e Silva (2022) enfatizam que a mediação pedagógica é um processo intencional de diálogo e orientação, ampliado pelo uso crítico das TDICs. Beloni, Rangel e Palma (2022) destacam que a integração entre saberes pedagógicos e tecnológicos possibilita aprendizagens contextualizadas. Oliveira; Silva (2022), destaca que a mediação pedagógica e tecnológica consiste em um movimento intencional de orientação, diálogo e construção de sentidos, no qual o docente mobiliza as TDICs de modo crítico e reflexivo, promovendo interações que ampliam as possibilidades de aprendizagem. A integração das tecnologias ao fazer pedagógico, portanto, deve estar ancorada em princípios éticos e formativos que valorizem a participação ativa do estudante e o desenvolvimento de sua autonomia.

A atuação docente adquire especial relevância no cenário educacional contemporâneo, pois o professor assume o papel de mediador do conhecimento e de facilitador do acesso às tecnologias educacionais. Conforme destacam Oliveira e Silva (2022), a mediação pedagógica e tecnológica deve ser compreendida como um processo intencional que estimula a interação, o diálogo e a construção compartilhada do saber, integrando de forma crítica os recursos digitais às práticas de ensino. Nesse sentido, plataformas digitais como a Letrus e o Elefante Letrado configuram-se como ferramentas inovadoras capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da leitura e da escrita em ambientes virtuais, desde que utilizadas em consonância com objetivos pedagógicos bem delineados e com uma postura reflexiva do docente.

De acordo com Beloni, Rangel e Palma (2022), a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à prática educativa requer do professor a articulação entre saberes pedagógicos e tecnológicos, de modo que a utilização das ferramentas digitais contribua para o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas nos estudantes. Nessa mesma direção, Lima Neto e Carvalho (2022), Coscarelli e Ribeiro (2017) ressaltam que o letramento digital deve ser concebido como um processo formativo que envolve práticas colaborativas, autoria e criticidade, possibilitando que o estudante se torne protagonista de sua própria aprendizagem. Assim, a incorporação das TDICs à educação deve ser pautada em práticas reflexivas que valorizem a autonomia discente, a cooperação e a formação de sujeitos críticos e participativos.

Conforme Kleiman (1995), o letramento pode ser compreendido como um conjunto de práticas sociais mediadas pela escrita, concebida enquanto tecnologia e sistema simbólico orientado por objetivos específicos. Na visão de Xavier (2017), o letramento digital requer do sujeito muito mais do que o domínio técnico das ferramentas digitais; exige a capacidade de interpretar criticamente múltiplos códigos, linguagens e suportes que compõem o ambiente digital. A comunicação virtual ultrapassa o campo da palavra escrita, incorporando elementos visuais, sonoros e interativos que ampliam a construção de sentidos

Garcia (2021) reforça essa perspectiva ao afirmar que o letramento digital demanda um conjunto de estratégias cognitivas e operacionais que envolvem buscar, selecionar, avaliar, organizar e transformar informações em conhecimento significativo. Assim, o letramento digital não se limita ao uso instrumental das tecnologias, mas abrange a capacidade de compreender o fluxo informacional e distinguir conteúdos confiáveis de desinformações, exercitando o pensamento crítico.

No campo educacional, o letramento digital configura-se como um pilar essencial para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e para a inclusão digital de estudantes em diferentes níveis de ensino. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a relevância das práticas sociais mediadas por diferentes linguagens, verbal, corporal, visual, sonora e digital, como elementos constitutivos do processo educativo. Segundo o documento: “as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...] e, contemporaneamente, digital” (Brasil, 2018, p. 63). Essa orientação propõe que a cultura digital seja integrada ao currículo como espaço de criação, comunicação e reflexão crítica sobre o mundo (Coscarelli; Ribeiro, 2017).

3.1.1. Impacto das Tecnologias Digitais na Educação

A utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola demanda uma reflexão que vai além da simples disponibilização de recursos. Conforme Furlan e Nicodem (2020), as TIC em contexto escolar não representam, algo que vai resolver todos os problemas educacionais atuais, mas sim um elemento que possa contribuir com a construção do conhe-

cimento do educando. Nessa perspectiva, as ferramentas digitais devem ser compreendidas como mediadoras do processo de aprendizagem, e não como substitutas da prática docente. No caso da plataforma Letrus, voltada ao desenvolvimento da escrita no gênero dissertativo-argumentativo, o desafio está em articular suas funcionalidades, como feedback automático, registro de progresso e exercícios adaptativos, à mediação pedagógica crítica, garantindo que os estudantes desenvolvam não apenas a técnica de estrutura textual, mas também a capacidade de argumentar e refletir sobre o conteúdo produzido.

Sob essa ótica, Fróes (1997) contribui ao afirmar que a relação entre homem e máquina envolve uma dimensão cognitiva complexa, na qual a tecnologia atua como extensão e reorganizadora dos processos mentais. Para o autor, a inserção da informática na educação não deve ser vista como uma mera incorporação de equipamentos, mas como uma transformação nas formas de pensar, produzir e validar o conhecimento. Assim, ao utilizar a Letrus como instrumento de ensino e aprendizagem, o professor promove uma experiência em que a máquina se torna mediadora cognitiva, potencializando o desenvolvimento metacognitivo e a autonomia dos estudantes.

As evidências brasileiras reforçam esse quadro: no estado do Espírito Santo, o uso da Letrus em escolas da rede pública, em programa com base em IA para treino da redação do ENEM, resultou em aumento expressivo do volume de redações produzidas, da quantidade de devolutivas recebidas e do envolvimento de professores no uso dos dados gerados. Esse tipo de dado sugere que plataformas digitais, quando integradas a estratégias pedagógicas deliberadas, podem contribuir para a ampliação da prática de escrita, a personalização da aprendizagem e a redistribuição do tempo docente, ou seja menos operacional, mais estratégico (Espírito Santo, Secretaria Estadual de Educação – SEDU, 2024).

Dessa forma, as plataformas digitais têm o potencial de transformar a educação, tanto em termos de quantidade, quanto de qualidade como exemplo: práticas reflexivas, autoria estudantil, sociabilidade digital. Contudo, sem condições de uso adequadas, sem mediação pedagógica qualificada e sem reflexão crítica, podem colaborar para a ampliação de desigualdades, fragmentação da aprendizagem ou mecanização das práticas docentes. O impacto, então, não é automático, mas depende fortemente da articulação entre tecnologia, pedagogia e contexto escolar.

3.1.2. Plataforma Letrus

A Letrus, fundada em 2017, utiliza IA para apoiar o processo de escrita e foi reconhecida pela UNESCO, pelo MIT e pela FGV. No Espírito Santo, programas estaduais implementaram seu uso desde 2019, resultando em maior produção de textos, devolutivas mais frequentes e avanços no desempenho dos estudantes. Seus principais recursos incluem textos motivadores, questionários, devolutivas automatizadas, relatórios de engajamento e notas baseadas nas competências do ENEM.

A Letrus constitui-se como uma das mais expressivas edtechs brasileiras voltadas ao desenvolvimento da escrita e à promoção do letramento digital. O termo *edtech*, derivado de *educational technology*, designa empresas que integram inovação tecnológica e práticas pedagógicas para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem (Bacich; Moran, 2018). No caso da Letrus, a proposta pedagógica alia a Inteligência Artificial (IA) à didática da produção textual, proporcionando aos estudantes um ambiente interativo no qual a escrita é estimulada de forma processual, com correções imediatas, feedbacks personalizados e devolutivas automatizadas que contribuem para o aprimoramento das competências linguísticas e argumentativas.

A implementação da plataforma nas escolas estaduais do Espírito Santo, a partir de 2019, representa um marco na integração entre tecnologia e política pública educacional. De acordo com o relatório do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social (IMDS, 2022), o programa Letrus obteve resultados expressivos: houve ampliação significativa na quantidade de textos produzidos, maior regularidade nas práticas de escrita e crescimento das notas médias nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Sob uma perspectiva pedagógica, o diferencial da Letrus está na devolutiva instantânea proporcionada pela IA, que analisa o texto produzido e oferece um retorno imediato ao estudante. Essa retroalimentação contínua permite que o aprendiz reconheça suas fragilidades e reconstrua sua escrita de forma autônoma, o que, segundo Lévy (2010), caracteriza a essência da aprendizagem em ambientes mediados por tecnologia, um processo interativo, colaborativo e dinâmico. Além disso, a plataforma disponibiliza aos docentes relatórios de engajamento e desempenho, o que facilita a personalização das estratégias didáticas. Como afirma Bacich e Moran (2018), a integração entre análise de dados educacionais e intervenção pedagógica cria condições para um ensino mais responsivo e humanizado, no qual o professor assume o papel de mediador crítico e orientador de processos de aprendizagem digital.

4. METODOLOGIA

A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, participativa e exploratória, fundamentou-se na interpretação dos dados coletados a partir da aplicação de um questionário (Apêndice I) direcionado aos estudantes da 1ª série do Ensino Médio. O instrumento contemplou questões voltadas à identificação dos aspectos positivos e dos desafios enfrentados no uso da plataforma, buscando compreender de que maneira a Letrus contribuiu para o aprimoramento da escrita e para a consolidação das habilidades exigidas pelo gênero dissertativo-argumentativo. Destaca-se ainda o estudo foi de natureza descritiva, tendo como finalidade identificar e

descrever os principais impactos positivos e os aspectos que demandam aprimoramento decorrentes do uso da plataforma educacional analisada. Para alcançar tais objetivos, será utilizado o questionário estruturado como instrumento de coleta de dados.

O presente estudo adotou ainda uma abordagem de caráter exploratório, apoiado em uma pesquisa de campo, tendo como propósito analisar os desafios enfrentados no desenvolvimento da produção do gênero dissertativo-argumentativo por estudantes da 1ª série do Ensino Médio ao utilizarem a plataforma Letrus.

A prática aplicada ocorreu em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, no município de Montanha no estado do Espírito Santo com uma amostragem de 27 alunos (as) da 1ª série do Ensino Médio, com idades entre 15 e 16 anos da referida escola e 1 professora que ministra aulas da disciplina de Língua Portuguesa para eles. O local da aplicação dos instrumentos de pesquisa se realizou em sala de aula.

A coleta de dados se deu durante o 2º semestre de 2025, por meio de observação em sala de aula durante a aplicação da ferramenta Letrus, complementada por um questionário direcionado aos alunos, a aplicação e as observações foram distribuídas em 4 aulas, sendo cada uma de 50 minutos. A pesquisadora, teve participação passiva, coube a mesma a aplicação do questionário como instrumento metodológico, a observação da aplicação na aula da professora de Língua Portuguesa e o uso da plataforma Letrus pelos (as) alunos (as), na prática.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A maioria dos estudantes reconheceu a importância da tecnologia na sala de aula (81%), revelando ambiente propício para práticas digitais. Quanto à usabilidade da Letrus, 60% consideraram a interface fácil; contudo, 40% apresentaram dificuldades iniciais, indicando necessidade de suporte pedagógico.

O uso exclusivo de computadores (100%) sugere padronização institucional e garante equidade no acesso. Sessenta por cento dos estudantes precisaram de ajuda para acessar a plataforma, demonstrando importância da mediação docente. Quando questionados sobre a relevância da Letrus para as aulas de redação, 90% responderam positivamente. A percepção de evolução após o uso da plataforma foi de 80%. Entretanto, ao avaliar se a plataforma atende plenamente às necessidades do gênero textual, 60% afirmaram que “atende parcialmente”, apontando limitações do recurso digital sem acompanhamento docente.

Quando puderam escolher entre método tradicional e digital, 80% optaram pelo digital, evidência da cultura tecnológica contemporânea. Os dados revelam que a Letrus favorece a aprendizagem, mas depende fortemente da mediação pedagógica, formação docente e infraestrutura.

6. RESULTADOS

Os principais resultados identificados foram: fortalecimento da escrita argumentativa; ampliação da autonomia e da revisão textual; engajamento significativo no processo de escrita digital; reconhecimento geral da relevância pedagógica da plataforma; necessidade de suporte inicial e acompanhamento contínuo; desafio no tempo de aula para assistência individual; percepção crítica dos estudantes sobre limitações da ferramenta. Além disso, o estudo permitiu desenvolver um guia instrucional destinado aos docentes, contemplando orientações de uso, princípios éticos da IA e estratégias de mediação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados analisados permitiu-se afirmar que a plataforma Letrus contribui significativamente para o desenvolvimento da escrita dissertativo-argumentativa para alunos já no início da modalidade do Ensino Médio. A hipótese inicial, de que a ferramenta promoveria avanços na estruturação textual e na argumentação, foi confirmada. Contudo, sua eficácia plena depende de mediação docente qualificada, infraestrutura adequada e formação continuada.

A investigação mostrou que o uso de tecnologias digitais potencializa práticas pedagógicas inovadoras, promove autonomia e fortalece o protagonismo juvenil. Recomendam-se, portanto: ampliação da infraestrutura tecnológica na escola; formações permanentes para docentes; integração curricular da plataforma; pesquisas futuras envolvendo séries e escolas distintas.

Conclui-se, portanto, que a tecnologia, associada à intencionalidade pedagógica, pode transformar o processo de ensino da escrita e contribuir para uma formação crítica, autônoma e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. recurso eletrônico. Org.: Lilian Bacich, José Moran. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. ISBN 978-85-8429-116-8 1. Disponível em: Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática. Acesso em: 20 out. 2025.

BELONI, Cauê.; RANGEL, Flaminio de Oliveira; PALMA, Raquel Santos. Uma proposta de instrumento de pesquisa para investigar as características do letramento digital no âmbito da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1341–1356, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i2.15383. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15383>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2017. Disponível em: Periódicos Une-mat+3Google Livros+3Biblioteca Virtual+3. Acesso em: 20 out. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação - SEDU. **Ensino Médio:** área de Linguagens e Códigos/Currículo Básico Escola Estadual, v. 01. Vitória: SEDU, 2009. p. 132. Disponível em: Diretrizes da Ed. Especial no ES - Sedu.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

FRÓES, Jorge Rodrigues de Mendonça. Educação e Informática: **A Relação Homem/Máquina e a Questão da Cognição**. 2009. Disponível em: Educação e Informática - A Relação Homem - Máquina e A Questão Da Cognição | PDF | Lógica | Humano. Acesso em: 03 nov. 2025.

FURLAN, Marcos Vinícius Garcia. NICODEM, Maria Fátima Menegazzo. **A importância das tecnologias de informação e comunicação no ambiente escolar**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em 28 out. 2025.

GARCIA, Roberta. **A mediação do professor em processos de pesquisa escolar na web:** estratégias para o desenvolvimento do letramento digital. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35634>. Acesso em: 28 out. 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. 978-1-64215-209-8 (pdf). DOI: 10.37514/INT-B.2022.1527. Disponível em: Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva Sobre a Prática Social da Escrita - The WAC Clearinghouse. Acesso em: 15 out. 2025.

LETRUS. **Letrus – Inteligência artificial aplicada ao ensino da escrita**. Disponível em: <https://www.letrus.com/>. Acesso em: 9 mar. 2025.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: ed. 34, 1993. Disponível em: As Tecnologias Da Inteligência: O Futuro Do Pensamento Na Era Da Informática. 15 out. 2025.

LIMA NETO, Newton Vieira; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. **Letramento digital:** breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de profes-

res. Texto Livre, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, e40207, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.40207. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40207>. Acesso em: 5 nov. 2025.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Mediação pedagógica e tecnológica**: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 63, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. Acesso em: 5 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Global Education Monitoring Report 2023: technology in education**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384898>. Acesso em: 28 out. 2025.

SANTOS, Andréia Pereira de Souza; OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **Desafios e potencialidades do uso da plataforma Letrus na escrita do gênero dissertativo-argumentativo por estudantes da 1ª série do ensino médio em Montanha/ES**. Dissertação. 2025. Mestrado Centro Universitário Vale do Cricaré-UNIVC. São Mateus-ES. 2025.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. Alfabetização e letramento: 133. Possibilidades pedagógicas. 2017. Disponível em: Xavier - Letramento-Digital PDF | PDF | Alfabetização | Hipertexto. Acesso em: 28 out. 2025.

GESTÃO NA ATENÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO NO FORTALECIMENTO DA REDE DE URGÊNCIAS E EMERGÊNCIAS NO MUNICÍPIO DE MARATAÍZES-ES

MANAGEMENT IN PRIMARY CARE: A CHALLENGE IN STRENGTHENING THE EMERGENCY AND URGENT CARE NETWORK IN THE MUNICIPALITY OF MARATAÍZES-ES

DOI: 10.2xxxxx1-1

Isis Bonze Lopes Barreiros¹
Luciana Barbosa Firmes Marinato²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A gestão da Atenção Básica constitui elemento central para a efetivação das diretrizes do Sistema Único de Saúde e para o fortalecimento da Rede de Urgência e Emergência nos municípios. Este estudo teve como objetivo investigar os principais obstáculos enfrentados pela gestão de saúde pública no município de Marataízes/ES na implementação das diretrizes do SUS e compreender como esses desafios impactam o cumprimento das políticas de atendimento primário. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e aplicação de questionários estruturados a gestores da rede municipal de saúde, incluindo o Secretário Municipal de Saúde, coordenações da Atenção Básica, do Pronto Atendimento e enfermeiras(os) coordenadores de Unidades Básicas de Saúde. Os resultados evidenciam avanços na organização dos serviços, ampliação do acesso e melhoria da satisfação dos usuários, bem como o protagonismo do enfermeiro na coordenação do cuidado e na gestão das equipes. Entretanto, persistem desafios relacionados à escassez de profissionais, limitações financeiras, fragilidades estruturais, insuficiência de capacitação continuada e dificuldades na integração efetiva das UBS à Rede de Urgência e Emergência. Conclui-se que o fortalecimento da Atenção Básica em Marataízes demanda investimentos em infraestrutura, informatização, educação permanente e articulação entre os níveis de atenção, visando consolidar um modelo de cuidado integral, resolutivo e alinhado aos princípios do SUS.

Palavras-chave: Atenção básica. Gestão de saúde pública. Sistema Único de Saúde. Rede de Urgência e Emergência.

ABSTRACT

The management of Primary Care is a central element for the effective implementation of the guidelines of the Unified Health System (SUS) and for strengthening the Emergency and Urgent Care Network in municipalities. This study aimed to investigate the main obstacles faced by public health management in the municipality of Marataízes/ES in the implementation of SUS guidelines and to understand how these challenges impact the fulfillment of primary care policies. This is a qualitative-quantitative exploratory study, developed through a literature review and the application of structured questionnaires to managers of the municipal health network, including the Municipal Health Secretary, coordinators of Primary Care, Emergency Care, and nurses coordinating Basic Health Units. The results show advances in the organization of services, increased access, and improved user satisfaction, as well as the leading role of nurses in coordinating care and managing teams. However, challenges persist related to the shortage of professionals, financial limitations, structural weaknesses, insufficient continuing education, and difficulties in the effective integration of Primary Health Care Units (UBS) into the Emergency and Urgent Care Network. It is concluded that strengthening Primary Care in Marataízes demands investments in infrastructure, computerization, continuing education, and coordination between levels of care, aiming to consolidate a comprehensive, effective care model aligned with the principles of the Brazilian Unified Health System (SUS).

Keywords: Primary care. Public health management. Unified Health System. Emergency and Urgent Care Network.

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da saúde no Brasil até os dias atuais, com o desenvolvimento da saúde pública, o Sistema Único de Saúde representa um marco significativo. Anteriormente à Constituição de 1988, apenas os que contribuíam com a previdência social tinham direito à saúde pública, enquanto os demais dependiam de caridade e filantropia. A partir de 1988, a Constituição estabelece a saúde como direito de todos e dever do Estado, que deve implementar políticas sociais e econômicas para reduzir riscos de doenças, garantindo acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde (Ferreira; Ferreira, 2023).

Em 1990, as Leis 8.080 e 8.142 regulamentaram condições de promoção, proteção e recuperação da saúde, organização e funcionamento dos serviços, participação comunitária e recursos financeiros. O SUS evoluiu como sistema de atenção integral, direito do cidadão sem discriminação, descentralizando serviços do âmbito federal para municipalização, com gestão dos conselheiros de saúde. A saúde passa a ser entendida como qualidade de vida, e profissionais atuam em promoção, proteção, recuperação e reabilitação (Paiva; Teixeira, 2014).

A atenção básica desempenha papel essencial como primeiro ponto de contato do indivíduo com o SUS, promovendo acolhimento, acessibilidade e ações eficazes de promoção e prevenção da saúde, buscando minimizar a procura por unidades hospitalares e manter a população mais saudável, reduzindo doenças (Ennes, 2023).

O SUS representa um avanço significativo na igualdade e universalidade do acesso aos serviços de saúde, constituindo uma rede integrada que busca fornecer atendimento gratuito e de qualidade a todos, abrangendo promoção, prevenção, tratamento e reabilitação. Sua missão ultrapassa o cuidado individual, incluindo promoção de políticas públicas e participação da comunidade, consolidando-se como conquista fundamental para uma sociedade mais equitativa e saudável (Brasil, 2003).

Os propósitos da atenção básica consistem em alargar o alcance, reforçar a ligação, estabelecer responsabilidade e fornecer o primeiro cuidado em situações de urgência e emergência em ambiente apropriado, até encaminhamento para outros níveis quando necessário. Isso ocorre por meio do acolhimento que inclui avaliação de riscos e fragilidades (Brasil, 2013).

A gestão em saúde pública tem o propósito de garantir condições necessárias para implementar cuidados de acordo com as necessidades dos usuários e da comunidade, realizando ações que englobem cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde (Brasil, 2003). Os cuidados de saúde desdobram-se em atividades que seguem diretrizes de políticas de saúde em diversos níveis de complexidade e pontos da rede (Signor et al., 2015).

Alcançar resultados na prestação de cuidados está ligado à organização do processo de trabalho, sendo essencial considerar a interligação entre atenção, educação e gestão, que se desenvolvem de forma intrínseca, pois o ato de assistir envolve educar e o ato de educar envolve assistir, enquanto se realiza a gestão (Mendes; Bittar, 2014).

A administração eficaz da saúde pública desempenha papel fundamental no cumprimento das diretrizes estabelecidas pelo Sistema Único de Saúde, visando oferecer atendimento abrangente e de qualidade. Para isso, é essencial uma abordagem que inclua gestão, coordenação e prestação de serviços, envolvendo planejamento, atenção primária, coordenação, participação comunitária, reconhecimento dos profissionais, monitoramento contínuo e tecnologia. Este estudo se justifica pela necessidade de identificar demandas essenciais e obstáculos enfrentados para uma implementação abrangente das atividades e estratégias que promovam esse contexto, buscando propor ações que auxiliem uma gestão capaz de executar os serviços de forma adequada e alinhada às atribuições específicas de cada setor do SUS.

Quais são os principais obstáculos enfrentados pela gestão de saúde pública no município de Marataízes/ES na implementação efetiva das diretrizes do Sistema Único de Saúde e como esses desafios impactam no cumprimento adequado das políticas de atendimento primário?

A seguir apresenta-se o problema de pesquisa que norteia o estudo, mantendo-se apenas os elementos presentes no texto original, com redução e organização impessoal. Quais são os principais obstáculos enfrentados pela gestão de saúde pública no município de Marataízes/ES na implementação efetiva das diretrizes do Sistema Único de Saúde e como esses desafios impactam no cumprimento adequado das políticas de atendimento primário?

O objetivo geral deste estudo é analisar os principais obstáculos enfrentados pela gestão da saúde pública no município de Marataízes/ES na implementação das diretrizes do Sistema Único de Saúde. Especificamente, busca-se identificar os entraves vivenciados pelos gestores, analisar os desafios enfrentados pelos profissionais da Atenção Básica no atendimento à população e compreender os impactos desses fatores na organização dos serviços de saúde.

A pesquisa adotou abordagem quali-quantitativa e caráter exploratório, articulando levantamento bibliográfico e aplicação de questionários estruturados a 22 gestores da rede municipal, a fim de identificar percepções, práticas e desafios da Atenção Básica em Marataízes/ES. A coleta ocorreu por meio digital e os dados foram analisados de forma descritiva e comparativa, buscando convergências e discrepâncias nas experiências relatadas. A análise respeitou a lógica interpretativa própria das pesquisas sociais, sustentada no princípio de que, como afirma Minaryo (2010, p. 21), “a realidade social é sempre mais rica do que qualquer teoria que pretenda explicá-la”, orientando a compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão da Atenção Básica em saúde representa um dos pilares fundamentais para a efetivação das diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), garantindo acesso universal, equidade e integralidade no atendimento à população. (PEREIRA, 2025). No município de Marataízes-ES, compreender os desafios e estratégias adotadas na administração das UBSs é essencial para avaliar a eficácia das políticas públicas e propor melhorias nos serviços prestados à população.

Neste contexto, foram aplicados questionários dirigidos ao Secretário de Saúde Municipal, ao Coordenador Geral das Unidades Básicas de Saúde do município de Marataízes, à Coordenadora do Pronto Atendimento e aos Enfermeiras/os Coordenadores de Unidades Básicas de Saúde – UBSs, com o objetivo de obter informações sobre a gestão das Unidades Básicas de Saúde no município, possibilitando uma compreensão mais ampla dos desafios, estratégias e resultados dessa gestão.

2.1. Questionário aplicado ao Secretário Municipal de Saúde

O questionário aplicado ao Secretário Municipal de Saúde de Marataízes evidencia uma gestão que reconhece os limites concretos do sistema público e, ao mesmo tempo, busca alternativas para manter o funcionamento da rede. As respostas revelam uma leitura pragmática da realidade local, na qual os avanços convivem com entraves históricos que ainda condicionam a organização da Atenção Básica.

Entre os problemas apontados, a escassez de profissionais qualificados, sobretudo médicos especialistas, aparece como um elemento recorrente no discurso do gestor. Essa dificuldade afeta diretamente a capacidade de resposta dos serviços e repercute na resolutividade da atenção primária, aspecto já amplamente discutido por Amaral e Bosi (2017), ao analisarem os impactos da carência de recursos humanos na qualidade da assistência ofertada à população.

Para lidar com esse cenário, o Secretário Municipal de Saúde relatou o fortalecimento de estratégias voltadas ao investimento no setor, à contratação de especialistas e à valorização dos profissionais da rede. Essas ações indicam que a gestão reconhece o trabalhador da saúde como eixo estruturante do sistema, entendimento que dialoga com Mendes (2011), ao destacar que a qualificação e a valorização dos recursos humanos são determinantes para o fortalecimento das redes de atenção.

Os efeitos dessas iniciativas, segundo o gestor, podem ser observados na elevação da satisfação dos usuários dos serviços de saúde do município. Esse resultado sugere que, mesmo diante de limitações estruturais, intervenções planejadas têm potencial para qualificar o cuidado e ampliar a percepção positiva da população em relação aos serviços, conforme defendido pelo Ministério da Saúde ao considerar a satisfação do usuário um indicador relevante da qualidade assistencial (Brasil, 2010).

Ao tratar das prioridades futuras, o secretário enfatizou a ampliação do acesso aos serviços de saúde como objetivo central da gestão. Essa escolha revela a compreensão de que o acesso ainda representa um desafio permanente, sobretudo em contextos de desigualdade social, e reforça o entendimento de Starfield (2002) de que o acesso universal e equitativo é condição essencial para a efetividade da Atenção Primária à Saúde.

No campo da articulação entre os níveis de atenção, o gestor reconheceu que existem esforços em curso para garantir integração entre os serviços. Contudo, também apontou dificuldades relacionadas à comunicação institucional e à resistência de profissionais frente a mudanças organizacionais. Esses obstáculos fragilizam o trabalho em rede e comprometem a continuidade do cuidado, especialmente quando não acompanhados de processos formativos consistentes.

Nesse sentido, o fortalecimento da educação permanente em saúde foi indicado como uma estratégia necessária para enfrentar tais limitações. A ênfase nessa abordagem dialoga com Ceccim e Feuerwerker (2004), ao defenderem que a educação permanente não se restringe à capacitação técnica, mas se constitui como espaço de reflexão crítica sobre o trabalho, capaz de transformar práticas e favorecer maior integração entre os serviços.

Assim, a análise do questionário aplicado ao Secretário Municipal de Saúde revela uma gestão que avança em alguns aspectos, mas ainda enfrenta desafios significativos relacionados à força de trabalho, à integração da rede e à consolidação das diretrizes do SUS no cotidiano dos serviços. Esses achados reforçam a necessidade de uma condução estratégica que articule planejamento, formação profissional e organização dos processos de trabalho, de modo a qualificar a Atenção Básica e ampliar a capacidade de resposta do sistema de saúde municipal.

2.2. Questionário aplicado ao coordenador geral das Unidades Básicas de Saúde

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado ao coordenador geral das Unidades Básicas de Saúde (UBSs) do município de Marataízes/ES forneceram subsídios relevantes para compreender os principais desafios enfrentados e as estratégias adotadas na gestão dessas unidades. O coordenador, responsável pela supervisão das 14 UBS do município, classificou o funcionamento das unidades como eficiente, destacando sua atuação no acompanhamento direto das equipes e na organização dos serviços ofertados à população.

Entretanto, ele destacou que o maior desafio da gestão é a falta de informatização da Rede de Atenção à Saúde, além da lentidão nos agendamentos de consultas, exames e procedimentos encaminhados para o Estado. Para enfrentar esse problema, a gestão tem investido em estratégias que facilitem o acesso da população aos serviços de saúde e na contratação de especialistas para atender às demandas locais, buscando minimizar os impactos dessas limitações no cotidiano das unidades.

Quando questionado sobre as principais metas e objetivos das UBS para os próximos anos, o gestor destacou como prioridades a melhoria da qualidade dos serviços ofertados, a ampliação da cobertura assistencial, a redução das desigualdades em saúde e a intensificação das ações de promoção e prevenção à saúde. Essa perspectiva está alinhada com os princípios da Atenção Primária à Saúde, que visa à resolução das necessidades da população com base em ações preventivas e de cuidado continuado.

No que se refere ao monitoramento e avaliação do desempenho das UBS, o coordenador destacou que essas ações são conduzidas por meio do acompanhamento de indicadores de saúde, das avaliações de satisfação dos usuários e da supervisão das atividades diárias. Esses três recursos se complementam ao proporcionar uma visão abrangente da qualidade dos serviços prestados, permitindo acompanhar resultados, processos de trabalho e organização das unidades.

No que se refere aos resultados já alcançados pelas UBS do município, o gestor mencionou a melhoria dos indicadores de saúde, o aumento da cobertura assistencial, a redução das filas de espera para atendimentos e exames, e o aumento da satisfação dos usuários. Esses resultados refletem avanços na organização dos serviços e no acesso da população à Atenção Básica no contexto municipal.

Sobre a inserção das UBS na Rede de Urgência e Emergência (RUE), o coordenador afirmou que todas as unidades sob sua gestão estão integradas à rede, conforme previsto pelas diretrizes da Política Nacional de Atenção Básica (Brasil, 2011), que estabelece como responsabilidade da Atenção Primária acolher os usuários e realizar a avaliação de risco e vulnerabilidade, garantindo atendimento inicial qualificado.

Quando foi perguntado no questionário o que ainda falta para que as UBS funcionem de forma plena dentro da RUE, uma das respostas apontadas foi a necessidade de capacitação profissional continuada, considerada um ponto essencial para que esse processo se concretize. A resposta do coordenador está em consonância com a avaliação do secretário, que também reconheceu desafios na capacitação das equipes para a atuação efetiva das UBS dentro da rede.

2.3. Questionário aplicado à coordenadora do Pronto Atendimento

O questionário aplicado à coordenadora do Pronto Atendimento do município de Maratáizes/ES permitiu compreender aspectos relacionados à organização do serviço, ao perfil da demanda atendida e às estratégias de gestão adotadas no contexto da urgência e emergência. As informações obtidas possibilitam analisar como o PA se articula com a Atenção Básica e com a rede municipal de saúde.

Quanto à média diária de atendimentos, a coordenadora informou a realização de mais de 200 atendimentos por dia, evidenciando uma demanda elevada e contínua. Esse volume reforça a necessidade de organização eficiente dos processos de trabalho, uma vez que a elevada procura impacta diretamente na dinâmica do serviço e na capacidade de resposta frente às situações de urgência e emergência (Ceccim; Feuerwerker, 2004).

Em relação ao perfil dos usuários atendidos, observou-se predominância de pacientes com idade entre 35 e 60 anos, com maior frequência do sexo feminino. Esse dado está alinhado à literatura que aponta as mulheres como principais usuárias dos serviços de saúde, especialmente por seu papel central no cuidado familiar e na busca por atenção à saúde (Morosini; Fonseca; Lima, 2017).

No que se refere à composição da equipe, a coordenadora relatou um quadro profissional com mais de 40 integrantes, incluindo diferentes categorias da área da saúde. A presença de uma equipe multiprofissional contribui para um atendimento mais integral e resolutivo, conforme preconiza a Política Nacional de Humanização, ao valorizar o trabalho colaborativo entre os profissionais (Brasil, 2010; Peduzzi et al., 2018).

A capacidade de resposta do Pronto Atendimento frente às situações de urgência e emergência foi avaliada como excelente pela gestora. Entre os fatores que contribuem para esse desempenho, destacam-se a capacitação contínua da equipe, a adoção de protocolos assistenciais e a disponibilidade de equipamentos adequados, elementos considerados essenciais para a segurança do paciente e a resolutividade do cuidado (Silva; Viana, 2021).

Apesar dos avanços, a coordenadora apontou que a integração do PA com outras unidades de saúde do município ainda ocorre de forma parcial. Essa limitação pode comprometer a integralidade do cuidado, especialmente no que se refere à continuidade do acompanhamento dos usuários, exigindo maior articulação entre os serviços da rede de atenção à saúde (Mendes, 2011; Lima et al., 2020).

Por fim, a gestora destacou a limitação de recursos financeiros como um dos principais desafios enfrentados pelo serviço. Ainda assim, ressaltou o investimento na qualificação profissional como estratégia para minimizar os impactos dessa restrição. A avaliação da satisfação dos usuários ocorre por meio da ouvidoria, sendo a qualidade do atendimento médico apontada como principal aspecto positivo (Brasil, 2010).

2.4. Questionário aplicado aos enfermeiras/os coordenadores de Unidades Básicas de Saúde

Os resultados obtidos por meio do Questionário para Enfermeiras/os Coordenadores de Unidades Básicas de Saúde – UBS's possibilitaram uma análise detalhada acerca da realidade vivenciada pelos profissionais responsáveis pela gestão das unidades no município. As infor-

mações coletadas contribuíram para compreender os principais desafios enfrentados na organização e funcionamento das UBS, bem como as estratégias adotadas para qualificar os serviços ofertados à população. Além disso, o questionário permitiu identificar metas, objetivos e práticas de monitoramento e avaliação do desempenho das unidades, fornecendo subsídios relevantes para a reflexão sobre a atuação da Atenção Primária à Saúde no município de Marataízes/ES.

Os dados seguintes são referentes ao tempo de atuação dos profissionais nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município de Marataízes. Observa-se que 43,8% dos respondentes (8 enfermeiros) trabalham há mais de 10 anos na unidade; 37,5% (7) atuam entre 1 e 5 anos; 12,5% (2) possuem entre 5 e 10 anos de experiência; e 6,2% (1) trabalham há menos de um ano.

Os resultados demonstraram que a maioria dos(as) enfermeiros(as) possui tempo de atuação superior a três anos nas unidades, indicando estabilidade e acúmulo de experiência prática. Esse dado reflete o fortalecimento da identidade do enfermeiro como gestor da atenção e articulador das ações no território. De acordo com Starfield (2002) e Mendes (2012), a permanência e o vínculo profissional são essenciais para a continuidade do cuidado e para a consolidação dos atributos da APS, como longitudinalidade e coordenação. Além disso, a literatura aponta que a experiência acumulada contribui para maior resolutividade clínica e administrativa, favorecendo decisões mais seguras e integradas (Carvalho et al., 2018; Amaral & Bosi, 2017).

A maioria dos participantes (81,3%) considera o ambiente de trabalho satisfatório. Os demais entrevistados demonstraram opiniões variadas, classificando-o como neutro, muito satisfatório ou insatisfatório.

Quanto à avaliação das condições estruturais e organizacionais das UBS, observou-se uma percepção mista entre os participantes, com destaque para limitações em infraestrutura física e recursos materiais. Esse resultado reforça o que já é amplamente discutido na literatura sobre os desafios da gestão pública em saúde: a insuficiência de insumos e a precarização estrutural impactam diretamente a qualidade da assistência e o desempenho das equipes (Farias; Pereira, 2014; Silva; Lima; Pereira, 2020). Segundo o Ministério da Saúde (2010) e Barata, Mendes e Andrade (2010), a adequação física e tecnológica das UBS é condição essencial para assegurar o acesso equitativo e o acolhimento com qualidade. Nesse sentido, Amaral e Bosi (2017) apontam que o déficit estrutural impõe desafios à gestão do trabalho e à efetividade dos processos de cuidado, exigindo do enfermeiro uma atuação adaptativa e criativa para garantir o funcionamento cotidiano das unidades.

Os entrevistados foram questionados acerca das principais atividades desenvolvidas pelos(as) coordenadores(as) nas UBS. Entre as ações mais mencionadas, destacam-se: o atendimento direto aos pacientes (93,8%), a coordenação das equipes de saúde (93,8%), o planejamento e a implementação de ações de saúde (93,8%) e a realização de procedimentos técnicos (81,3%).

O atendimento direto aos pacientes, destacado por 93,8% dos coordenadores, é essencial na APS, com foco na prevenção, diagnóstico e tratamento das condições de saúde. As UBS desempenham um papel crucial, sendo o primeiro ponto de contato da população com o sistema de saúde, promovendo a continuidade do cuidado e a prevenção de doenças. A coordenação das equipes de saúde, também mencionada por 93,8% dos respondentes, é fundamental para garantir que todos os profissionais trabalhem de maneira integrada, permitindo a realização de intervenções coordenadas e contínuas, conforme Mendes (2001).

Além disso, o planejamento e a implementação de ações de saúde, mencionados por 93,8% dos enfermeiros que exercem a função de enfermeiros evidenciando o reconhecimento desse atributo como eixo central da gestão nas UBS. Essa dimensão é fundamental para o diagnóstico das necessidades do território, a definição de prioridades e a organização de intervenções coerentes com a realidade local. Já a realização de procedimentos técnicos, indicada por 81,3% dos respondentes, aparece como componente igualmente relevante do trabalho cotidiano, garantindo a oferta de exames, imunizações e o acompanhamento sistemático de condições crônicas. Em conjunto, esses resultados revelam o duplo papel desempenhado pelos enfermeiros-coordenadores – simultaneamente assistencial e gerencial – e mostram que suas práticas se articulam aos princípios da Atenção Primária à Saúde, especialmente no que se refere ao acesso universal, à integralidade do cuidado e à continuidade da atenção à população. (FARIAS; PEREIRA, 2014; PAIM et al., 2011).

No que se refere às principais atividades desenvolvidas, os resultados indicaram a predominância de funções assistenciais, associadas à coordenação de equipe, gestão de insumos e planejamento das ações em saúde. Essa multifuncionalidade do enfermeiro é coerente com o modelo de atenção brasileiro, no qual o profissional acumula atribuições gerenciais e clínicas (Brasil, 2023; Matos, Ribeiro & Souza, 2019).

A presença de protocolos clínicos e fluxos bem definidos foi mencionada por parte dos respondentes, embora com variações entre as unidades. Isso indica um processo de implementação ainda heterogêneo, mas em expansão, em consonância com o Protocolo de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde (Brasil, 2023). Silva e Viana (2021) destacam que a padronização por meio de protocolos é fundamental para garantir segurança assistencial, reduzir variabilidade e assegurar qualidade nos serviços públicos de saúde.

Quando os entrevistados foram questionados sobre os principais objetivos da UBS, foi possível aferir que a maioria dos coordenadores(as) das UBS têm uma compreensão sobre a importância da promoção da saúde, prevenção de doenças e atenção primária como os principais objetivos das UBS. Esse entendimento está alinhado com os princípios da APS, que, segundo Paim et al. (2011), visa oferecer cuidado integral à população, com ênfase na prevenção e promoção da saúde em vez do tratamento de doenças. A APS busca garantir o acesso conti-

nuo e universal a cuidados de saúde de qualidade, criando uma rede de apoio eficiente para o paciente e minimizando a necessidade de atendimento especializado.

Embora a promoção de saúde, prevenção e atenção primária tenham sido os objetivos mais citados, mesmo representando uma fração reduzida do total, evidencia-se a atuação das UBS na reabilitação e no diagnóstico, o que reforça a ideia de que, embora seu foco principal seja a prevenção, essas unidades também exercem um papel importante em outras etapas do cuidado, há também um papel importante no acompanhamento de doenças crônicas e na recuperação de pacientes (Brasil, 2011).

Os entrevistados também foram questionados sobre qual o sistemas utilizados para registro dos pacientes nas UBS e a descrição do sistema utilizado, revelando os sistemas utilizados pelos respondentes que indicaram "nenhuma das opções" como alternativa para o registro de dados. Dentre as respostas, 72,7% informaram utilizar o Prontuário Eletrônico do Cidadão (PEC), um sistema adotado em muitas UBS devido à sua funcionalidade e acessibilidade. Além disso, 9,1% dos participantes mencionaram o uso de um prontuário eletrônico genérico, enquanto outras porcentagens menores indicaram a utilização do sistema e-SUS (9,1%) ou uma combinação do e-SUS com o PEC (9,1%). A utilização de sistemas como o PEC e o e-SUS é um reflexo da política de informatização das UBS, com o intuito de melhorar a gestão dos dados dos pacientes e otimizar o atendimento à saúde (Brasil, 2016).

Adiante, a pesquisa apresenta os dados sobre as circunstâncias em que o(a) enfermeiro(a) pode solicitar exames nas UBS. Todos os respondentes (100%) afirmaram que essa solicitação pode ser realizada quando for necessária para a continuidade do cuidado e estiver prevista em protocolos estabelecidos. As demais opções — como “apenas quando o médico estiver ausente”, “nunca, essa é uma função exclusiva do médico” e “apenas em situação de emergência” — não foram apontadas pelos participantes, demonstrando o reconhecimento da atuação do profissional de enfermagem dentro dos limites legais e protocolares.

Este resultado reflete a compreensão de que o enfermeiro possui autonomia técnica e legal para atuar conforme protocolos assistenciais, respeitando o escopo de suas funções e contribuindo para a efetividade do cuidado integral ao paciente (Carvalho et al., 2018). Tal autonomia não se apoia apenas em diretrizes institucionais, mas encontra respaldo direto na legislação profissional que regulamenta o exercício da enfermagem no Brasil. A Lei nº 7.498/1986, em seu artigo 11, inciso II, alínea “c”, estabelece que é competência do enfermeiro prescrever medicamentos previstos em programas de saúde pública e em rotinas aprovadas pela instituição de saúde, assegurando-lhe atuação clínica ampliada dentro da Atenção Básica.

Assim, o dado obtido é significativo porque evidencia não apenas a valorização da enfermagem enquanto categoria capaz de assumir responsabilidades clínicas, mas também a con-

sistência legal que sustenta essa prática. Como destacam Carvalho et al. (2018), a ampliação das atribuições do enfermeiro e a adoção de protocolos contribuem para reduzir a sobrecarga médica, agilizar o atendimento, ampliar o acesso e fortalecer um modelo assistencial baseado na integralidade, resolutividade e trabalho em equipe. Nesse cenário, a atuação do enfermeiro se consolida como essencial na linha de frente da Atenção Primária à Saúde, com respaldo técnico-científico e jurídico, alinhada às diretrizes do SUS.

Com relação a qual seria o papel do enfermeiro na classificação de risco, todos os respondentes (100%) afirmaram que a função principal do enfermeiro é avaliar a gravidade dos casos e priorizar os atendimentos de acordo com a necessidade clínica de cada paciente. Essa visão está em consonância com o modelo de classificação de risco, que visa garantir que os pacientes mais graves recebam atendimento prioritário, conforme preconizado pelas diretrizes da APS (Brasil, 2011). A ausência de respostas que sugerem a realização de atividades administrativas ou o encaminhamento sem avaliação prévia reforça a importância do enfermeiro no processo de acolhimento e no exercício da autonomia profissional, garantindo um atendimento mais eficiente e humanizado (Almeida et al., 2019).

Os dados também revelam que em maioria os coordenadores reconhecem o enfermeiro como figura central na classificação de risco e na organização do fluxo de atendimento. Essa percepção demonstra o alinhamento das práticas locais às diretrizes do Protocolo de Enfermagem na APS (Brasil, 2023), que assegura a autonomia técnica do enfermeiro para avaliação inicial e tomada de decisão clínica. Assim, o protagonismo do enfermeiro na triagem e no gerenciamento dos atendimentos reforça sua posição como elo fundamental entre o usuário e o sistema de saúde, garantindo o acesso equitativo e a qualidade da assistência.

Quando a análise partiu para a integração entre os diferentes profissionais de saúde na UBS, observa-se que ocorre majoritariamente por meio de reuniões periódicas de equipe, prática mencionada por 93,8% dos participantes. Essa evidência aponta para um esforço coletivo institucionalizado de articulação e planejamento entre os membros da equipe, sendo essa a forma mais consolidada de comunicação multiprofissional.

Outros modos de integração também se destacam, como as discussões de casos clínicos e compartilhamento de condutas, relatadas por 62,5% dos respondentes, e a troca de informações por meios digitais, citada por 56,3%. Tais práticas reforçam a ideia de uma integração que transcende os encontros presenciais formais e se mantém ativa no cotidiano por outros canais de comunicação, como grupos de mensagens instantâneas ou e-mails.

Ainda que em menor escala, foram mencionadas formas pontuais de interação, como a comunicação diária, reuniões com Agentes Comunitários de Saúde (ACS) e até menções esporádicas como “ocorria quando tínhamos tempo” ou “bj”, cada uma representando 6,3%. Esses relatos,

apesar de minoritários, indicam a existência de lacunas ou informalidades no processo de integração, sugerindo variações na rotina e na sistematização da articulação entre os profissionais.

Em síntese, a análise dos dados evidencia uma predominância de estratégias formais e estruturadas de integração profissional na UBS, mas também revela a coexistência de práticas informais e pontuais, o que pode refletir tanto a diversidade de rotinas quanto os desafios enfrentados no cotidiano das equipes multiprofissionais.

Peduzzi et al. (2018) enfatizam que o trabalho em equipe é um eixo estruturante da APS, permitindo o compartilhamento de saberes e a corresponsabilização pelas decisões clínicas. Amaral e Bosi (2017) complementam que a gestão democrática e a comunicação entre os profissionais fortalecem o sentimento de pertencimento e ampliam a efetividade das ações de saúde.

Os entrevistados também foram questionados sobre o acompanhamento e monitoramento dos pacientes crônicos nas UBS. A maior parte dos respondentes (68,8%) apontou que o acompanhamento é realizado por meio de consultas regulares com equipes multidisciplinares, o que é um modelo eficaz para a gestão de doenças crônicas, permitindo uma abordagem integral do paciente (Brasil, 2011). Essa prática está alinhada com os princípios da APS, que enfatizam a continuidade do cuidado e a coordenação entre os diversos profissionais envolvidos no tratamento. Além disso, 25% dos participantes mencionaram a utilização de programas específicos de acompanhamento, que visam a atender de forma direcionada e adaptada às necessidades de cada paciente, enquanto o restante indicou o uso de visitas domiciliares, uma estratégia importante para monitoramento de condições crônicas e aproximação com a realidade do paciente (Paim et al., 2011).

Mendes (2011) e Starfield (2002) defendem que a coordenação das ações voltadas às condições crônicas é um dos pilares da APS, permitindo o acompanhamento contínuo e o manejo adequado dos agravos. Entretanto, a pesquisa identificou baixa frequência de visitas domiciliares e monitoramento ativo, o que revela fragilidades na vigilância em saúde e na integração com as Redes de Atenção.

Na questão seguinte, foi questionado sobre as principais estratégias adotadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) para promover a saúde da comunidade atendida. A totalidade dos participantes (100%) destacou a realização de campanhas de vacinação como uma estratégia fundamental, o que está em consonância com os objetivos da Atenção Primária à Saúde (APS), que busca a promoção da saúde e a prevenção de doenças (Brasil, 2011). A vacinação é uma medida essencial para o controle de doenças infecciosas e para a promoção da saúde pública. Além disso, 93,8% dos respondentes enfatizaram a promoção de hábitos saudáveis, como alimentação balanceada e atividade física, estratégias que visam à prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida da população (Paim et al., 2011).

A educação em saúde nas escolas e na comunidade, mencionada por 87,5%, é outra prática significativa, pois atua na conscientização e mudança de comportamentos de saúde, enquanto a realização de grupos terapêuticos e de apoio (62,5%) proporciona um espaço para o fortalecimento emocional e social dos pacientes, facilitando a adesão ao tratamento e a prevenção de doenças. Segundo Carvalho et al. (2018) e Matos et al. (2019), o papel educativo do enfermeiro é central na promoção da autonomia dos usuários e na construção de comunidades saudáveis. No entanto, a ausência de padronização dos instrumentos de registro e a limitação de recursos tecnológicos, como o Prontuário Eletrônico do Cidadão (PEC), ainda dificultam o monitoramento sistemático dos resultados (Brasil, 2016; Guerra et al., 2017).

Questionou-se também como a comunicação e articulação com outros serviços de saúde, como hospitais e especialidades, é realizada nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). A maioria dos respondentes (75%) mencionou o uso de sistemas informatizados para o encaminhamento de pacientes, o que reflete uma tendência crescente para a digitalização e otimização dos processos de comunicação na saúde, permitindo maior agilidade e segurança nas informações (Guerra et al., 2017). Além disso, 31,3% dos participantes destacaram a importância do contato telefônico direto com os serviços de referência, o que ainda é uma prática comum para assegurar a continuidade do atendimento (Mendes, 2001). A participação em reuniões de rede de saúde, mencionada por 12,5% dos respondentes, é uma abordagem colaborativa importante, pois permite a integração entre os profissionais de saúde e a coordenação das ações de cuidado, promovendo um atendimento mais integral ao paciente. A opção de uma combinação de estratégias, indicada por 31,3%, mostra a adoção de uma abordagem integrada e diversificada para a comunicação com outros serviços, o que pode contribuir para uma gestão mais eficiente do cuidado e melhor acompanhamento dos pacientes (Paim et al., 2011).

O entrevistador apurou quais as principais dificuldades enfrentadas pelas Unidades Básicas de Saúde (UBS) na prestação de cuidados à população. A falta de recursos materiais e as dificuldades de acesso da população aos serviços foram mencionadas por 31,3% dos respondentes, refletindo um desafio comum no sistema de saúde brasileiro, onde a insuficiência de materiais e a barreira de acesso dificultam a eficácia da atenção primária (Paim et al., 2011). A escassez de profissionais de saúde (18,8%) também foi citada como uma dificuldade significativa, o que impacta a capacidade de atender adequadamente a demanda da população, especialmente em regiões mais remotas (Mendes, 2001). Além disso, a sobrecarga de trabalho, igualmente mencionada por 18,8%, é um fator que pode afetar a qualidade do atendimento, evidenciando a necessidade de uma gestão mais eficiente e de uma maior distribuição de recursos humanos para aliviar a pressão sobre os profissionais (Farias & Pereira, 2014). Esses desafios reforçam a importância de políticas públicas que visem melhorar a infraestrutura e o suporte aos profissionais de saúde nas UBS.

Acerca da avaliação dos coordenadores sobre o suporte e apoio da gestão nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) para o desenvolvimento das atividades, a maioria dos respondentes (68,8%) avaliou o suporte como satisfatório, indicando que a gestão tem proporcionado recursos e condições adequadas para o desempenho das funções na UBS, embora ainda haja espaço para melhorias. Além disso, 12,5% dos respondentes consideraram o suporte como muito satisfatório, o que reflete uma percepção positiva de alguns coordenadores em relação ao apoio recebido. No entanto, 18,8% dos participantes se mostraram neutros, o que pode sugerir uma falta de clareza ou de consistência nas ações de apoio e gestão, refletindo uma possível necessidade de ajustes para garantir maior eficiência e satisfação dos profissionais da saúde nas UBS (Brasil, 2011; Mendes, 2001).

A grande maioria dos profissionais de saúde nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) está ciente de que essas unidades devem integrar a Rede de Urgência e Emergência do município, com 81,3% dos respondentes afirmando ter esse conhecimento. Essa inclusão é fundamental para garantir uma resposta rápida e eficiente em casos de urgências e emergências, considerando o papel da Atenção Primária à Saúde como ponto de entrada no sistema de saúde e facilitadora do encaminhamento adequado (Brasil, 2011). No entanto, 18,8% dos profissionais não têm essa informação, o que sugere a necessidade de maior disseminação das diretrizes e normas relacionadas à rede de urgência e emergência, para que todos os profissionais compreendam plenamente o papel das UBS nesse contexto (Paim et al., 2011).

Sobre a presença de uma sala de estabilização, a pesquisa revela que a grande maioria dos respondentes (93,8%) informou que a Unidades Básicas de Saúde (UBS) onde atuam não possui uma sala de estabilização, enquanto apenas 6,3% indicaram que a unidade dispõe dessa estrutura. Essa falta de infraestrutura pode representar um desafio significativo para a Atenção Básica, especialmente considerando que uma das metas dessa estratégia é fornecer o primeiro atendimento em situações de urgência e emergência, até a transferência para outros serviços especializados (Brasil, 2011). A ausência de salas de estabilização pode comprometer a capacidade de resposta imediata em situações críticas, além de limitar a continuidade do acolhimento necessário para garantir a segurança do paciente antes de seu encaminhamento (Paim et al., 2011). Portanto, é fundamental investir na estruturação das UBS para que possam desempenhar um papel mais eficiente no sistema de urgência e emergência.

O questionamento seguinte apresentou os dados sobre a preparação da equipe para o atendimento de urgência e emergência nas Unidades Básicas de Saúde (UBS). De acordo com o "Protocolo de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde" de 2023, que atualiza as diretrizes para o atendimento de casos de urgência e emergência, destacando a importância da sala de observação nas UBS para pacientes que necessitam de monitoramento durante o horário de funcionamento (Brasil, 2023), a maioria dos respondentes (68,8%) afirmou que sua equipe não está preparada para o atendimento de urgência e emergência. Em contrapartida, 31,3% indicaram que a equipe está preparada para esse tipo de atendimento.

Isso pode representar uma lacuna importante na efetividade do serviço prestado, especialmente em contextos onde a Atenção Primária à Saúde deve funcionar como porta de entrada para o sistema de saúde e também oferecer os primeiros cuidados em situações de urgência, até o encaminhamento adequado para unidades de maior complexidade (Brasil, 2023). A falta de preparação das equipes pode comprometer a qualidade do atendimento e aumentar os riscos para os pacientes, tornando crucial a implementação de treinamentos específicos e a adequação das unidades para responder a essas demandas. A preparação das equipes de saúde e a infraestrutura adequada, como salas de observação, são essenciais para garantir a continuidade do cuidado em situações críticas e para promover um atendimento de saúde eficiente e seguro.

Quando arguidos sobre o que faltava nas unidades de saúde para garantir um atendimento integral, conforme as diretrizes de Urgência e Emergência a maioria dos participantes (81,3%) enfatizou a importância do treinamento contínuo da equipe de saúde, o que reflete a necessidade de capacitação adequada para lidar com situações emergenciais, fundamentais para a qualidade do atendimento nas UBS. Além disso, 75% dos respondentes destacaram a necessidade de uma estrutura física adequada, como salas de estabilização e equipamentos apropriados, essenciais para oferecer os cuidados necessários em urgências. A presença de médicos durante todo o horário de funcionamento da unidade, mencionada por 50% dos participantes, é outra prioridade para garantir a continuidade do atendimento. Essas lacunas podem prejudicar a eficácia do serviço de urgência e emergência e precisam ser resolvidas para fortalecer o papel das UBS no atendimento integral à população.

De modo geral, os resultados apontam para um cenário de consolidação da Atenção Primária como porta de entrada preferencial do sistema, sustentado pelo protagonismo do enfermeiro na coordenação do cuidado e na gestão das equipes. Observa-se uma APS estruturada, mas ainda em transição, que combina avanços importantes — como a ampliação da resolutividade e da integração — com desafios persistentes, entre eles a sobrecarga de trabalho, as lacunas na formação gerencial e a insuficiência de suporte tecnológico. Esses achados corroboram as análises de Amaral e Bosi (2017), Silva e Viana (2021) e Mendes (2012), que destacam a necessidade de fortalecer a governança em rede, promover formação permanente e aprimorar mecanismos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, observa-se que a gestão da Atenção Básica em Marataízes/ES ocupa lugar decisivo para sustentar o cuidado no território e reduzir pressões sobre a urgência. Os questionários mostraram avanços, como organização de processos e melhora percebida na satisfação dos usuários, mas também revelaram entraves que persistem e dificultam a consolidação das diretrizes do SUS no cotidiano dos serviços.

Entre os obstáculos mais recorrentes, destacaram-se a escassez de profissionais qualificados, a ausência de especialistas em determinados momentos, limitações financeiras e fragilidades de infraestrutura nas unidades. Somam-se a isso problemas de informatização e lentidão na regulação de exames e consultas, que repercutem no acesso e geram acúmulo de demandas. Esses pontos influenciam a resolutividade e a continuidade do cuidado.

As respostas dos gestores indicaram estratégias de enfrentamento, como ampliação de investimentos, contratação de especialistas, reorganização de agendas, acompanhamento por indicadores, supervisão diária e uso de avaliação de satisfação. Ainda assim, ficaram evidentes ruídos na comunicação entre serviços e resistência a mudanças, o que enfraquece fluxos e compromete a integração em rede. A educação permanente aparece, então, como necessidade prática, não apenas formal.

No recorte da Rede de Urgência e Emergência, os dados apontam integração formal das UBS à RUE, mas com limites concretos para atuação plena. A ausência de sala de estabilização em grande parte das unidades, a preparação insuficiente das equipes e o uso desigual de protocolos reduzem a capacidade de acolher e manejar situações agudas. No Pronto Atendimento, a demanda elevada reforça a urgência de articulação efetiva.

Conclui-se que o fortalecimento da Atenção Básica e da RUE em Marataízes exige medidas combinadas, de gestão e de cuidado: qualificar equipes de forma contínua, melhorar infraestrutura, ampliar informatização e tornar mais fluida a comunicação entre pontos da rede. Ao mesmo tempo, é necessário preservar práticas que já se mostram promissoras, como monitoramento por indicadores, ouvidoria e iniciativas para ampliar acesso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. E. M.; BOSI, M. L. M. O desafio da análise de redes de saúde no campo da saúde coletiva. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 424-434, 2017.

AMARAL, M. A.; BOSI, M. L. M. Gestão do trabalho na saúde e desafios para a consolidação da atenção primária no Brasil. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 115, p. 1016-1026, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Secretários de Saúde**. Para entender a gestão do SUS. Brasília: CONASS, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para organização da Rede de Atenção à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Humanização do SUS**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Atenção Básica**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Enfermagem na Atenção Primária à Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.

CARVALHO, S. M. et al. A atuação do enfermeiro na Atenção Básica à Saúde: limites e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 71, n. 4, p. 1364-1371, 2018.

CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.

DONABEDIAN, A. **The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment**. Ann Arbor: Health Administration Press, 1990.

FARIAS, L. C.; PEREIRA, L. P. A gestão das Unidades Básicas de Saúde e suas implicações na assistência à saúde da população. **Revista de Gestão em Saúde**, v. 5, n. 2, p. 45-52, 2014.

GUERRA, A. C. et al. **Sistemas de informação em saúde no Brasil: avanços e desafios**. São Paulo: Hucitec, 2017.

LIMA, D. L. et al. **Redes de Atenção à Saúde: organização e funcionamento no SUS**. Campinas: Editora Hucitec, 2020.

MATOS, P. F.; RIBEIRO, C. G.; SOUZA, J. L. Capacitação profissional na Atenção Básica: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, n. 6, p. 1644-1651, 2019.

MENDES, E. A. **A Atenção Primária à Saúde no Brasil: a experiência e os desafios**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

MENDES, E. V. **As redes de atenção à saúde**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2011.

MOROSINI, M. C.; FONSECA, R. M.; LIMA, L. M. **Mulheres e saúde: uma análise sobre o perfil epidemiológico e os desafios no atendimento**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

PAIM, J. S. et al. **A saúde no Brasil: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

PEDUZZI, M. et al. Equipe multiprofissional na Atenção Primária à Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 8, p. 2721-2730, 2018.

SILVA, D. F.; VIANA, J. S. Protocolos clínicos e a garantia da qualidade na saúde. **Revista de Gestão em Saúde**, v. 5, n. 2, p. 40-48, 2021.

SILVA, L. F.; LIMA, S. F.; PEREIRA, M. M. Qualidade na Atenção Básica: um estudo de caso nas unidades de saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, p. 31-40, 2020.

STARFIELD, B. **Atenção Primária à Saúde: normas e desafios**. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2002.

QUESTIONAR PARA APRENDER: A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO FILOSÓFICO NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTELECTUAL INFANTIL

QUESTIONING TO LEARN: THE IMPORTANCE OF PHILOSOPHICAL THINKING
IN BUILDING CHILDREN'S INTELLECTUAL AUTONOMY

DOI: 10.2xxxxx1-1

Jader Paulo Teixeira¹
Pablo Ornelas Rosa²

¹ Mestrando do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este estudo abordou a contribuição do pensamento filosófico para a construção da autonomia intelectual infantil, considerando que a ausência de reflexão limita o desenvolvimento crítico das crianças. A pesquisa caracteriza-se como revisão integrativa da literatura, analisando produções científicas recentes que abordam práticas pedagógicas, comunidades investigativas e estratégias dialógicas. Os resultados indicaram que a inserção da filosofia na educação infantil fortalece o raciocínio crítico, o protagonismo e a capacidade de decisão consciente, promovendo habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. A análise também evidenciou que práticas mediadas por professores reflexivos e contextos culturalmente diversos potencializam a autonomia intelectual, tornando a criança capaz de questionar normas, avaliar alternativas e interagir de forma ética e crítica com seu entorno. Conclui-se que a filosofia aplicada à infância não apenas amplia a compreensão de valores e normas, mas constitui instrumento estratégico para formar sujeitos críticos, reflexivos e socialmente conscientes, consolidando sua participação ativa na construção do conhecimento e na vida comunitária.

Palavras-chave: Filosofia Infantil. Autonomia. Pensamento Crítico.

ABSTRACT

This study addressed the contribution of philosophical thought to the development of children's intellectual autonomy, considering that a lack of reflection limits their critical development. The research is characterized as an integrative literature review, analyzing recent scientific productions addressing pedagogical practices, investigative communities, and dialogical strategies. The results indicated that the inclusion of philosophy in early childhood education strengthens critical thinking, protagonism, and the capacity for conscious decision-making, fostering essential cognitive and socio-emotional skills. The analysis also demonstrated that practices mediated by reflective teachers and culturally diverse contexts enhance intellectual autonomy, enabling children to question norms, evaluate alternatives, and interact ethically and critically with their surroundings. It is concluded that philosophy applied to childhood not only broadens the understanding of values and norms but also constitutes a strategic instrument for developing critical, reflective, and socially conscious individuals, consolidating their active participation in the construction of knowledge and community life.

Keywords: Children's philosophy. Autonomy. Critical thinking.

1. INTRODUÇÃO

A infância constitui um período singular em que se formam as bases do pensamento crítico e da autonomia intelectual onde o ato de questionar surge como caminho natural para a descoberta para estímulos a reflexão. Ao propor o exercício filosófico desde cedo se torna possível cultivar práticas que favorecem a interpretação, a argumentação e o diálogo, pilares da formação integral da criança.

Neste sentido, a filosofia, enquanto campo voltado à reflexão e ao questionamento, assume papel essencial na construção de saberes que ultrapassam a simples memorização. Portanto, ao ser aplicada no ambiente escolar, nota-se a possibilidade da criança desenvolver capacidade de analisar, ponderar e decidir com autonomia.

Ademais, a relevância deste estudo reside ao evidenciar a importância da filosofia como meio de fortalecimento da autonomia intelectual infantil, uma vez que a escola não deve limitar-se à transmissão de conteúdos. Assim, a proposta reforça a necessidade de metodologias que estimulem o diálogo e a reflexão, preparando a criança para atuar de forma consciente, ética e responsável em sociedade.

Neste contexto, surge questionamentos e relação a forma o pensamento filosófico na contribuição para a construção da autonomia intelectual das crianças. Diante as percepções a surgir sendo pontual entender se, a ausência de reflexão filosófica limita o desenvolvimento crítico infantil?

Parte-se da hipótese de que a inserção de práticas filosóficas na educação infantil contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia intelectual das crianças. O estímulo ao questionamento, aliado ao diálogo e a escuta ativa, favorece a capacidade tanto de refletir como argumentar e tomar decisões e podendo ser compreendida como ferramenta pedagógica essencial à formação integral.

Para tanto, o objetivo geral buscou analisar a contribuição do pensamento filosófico para a construção da autonomia intelectual infantil. Já os objetivos específicos pautaram-se em identificar práticas que incentivam o questionamento filosófico, descrever a relação entre reflexão e autonomia infantil e por fim apontar as estratégias pedagógicas aplicadas em sala de aula.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As práticas filosóficas na educação infantil envolvem estímulos ao questionamento e à curiosidade natural da criança, permitindo que elaborem significados próprios diante do conhecimento segundo Ramos et al. (2020). As práticas promovem a autonomia inicial, explica Lopes (2023, encontra na introdução da filosofia como forma de ampliar a capacidade crítica e reflexiva das crianças.

A reflexão constitui elemento central na construção da autonomia intelectual infantil conforme Manfré, Silva e Barbosa (2020). Os autores entendem ao refletir, o sujeito aprende a argumentar e tomar decisões de forma consciente. Muniz et al. (2024), reforçam que ambientes educativos que incentivam o diálogo e o pensamento crítico fortalecem a autonomia, contribuindo para crianças mais independentes e conscientes de seu processo de aprendizagem.

A avaliação de estratégias pedagógicas filosóficas requer observação da participação ativa e da capacidade de questionamento infantil de acordo com Cabral et al. (2024). Os autores, indicam que metodologias que promovem a investigação e a práxis dialógica favorecem a construção do conhecimento. Para Silva (2023) e Araújo e Dalbosco (2021), a efetividade está ligada à postura reflexiva do professor e à valorização da voz da criança no processo educativo.

2.1. Identificação das práticas filosóficas

As práticas filosóficas na educação infantil têm o intuito de desenvolver a capacidade crítica e a autonomia intelectual desde os primeiros anos de escolarização explica Ramos, Guimarães e Mota (2020). Para os autores quando se estimula o questionamento sistemático e a curiosidade também favorece a formação de sujeitos reflexivos capazes de construir significados próprios sobre o mundo que os cerca.

Segundo Lopes (2023), o exercício filosófico na infância promove a reflexão sobre normas, valores e decisões cotidianas, fortalecendo o raciocínio lógico e a capacidade de argumentação. Em que, a abordagem filosófica direciona o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, tornando a criança protagonista de seu processo de aprendizagem.

A formação crítica do professor constitui condição essencial para implementar práticas filosóficas eficazes. De modo que ao preparar o docente se permite identificar oportunidades de diálogo e investigação, facilitando experiências que promovam o raciocínio autônomo e a análise crítica das situações vivenciadas na escola (MANFRÉ; SILVA; BARBOSA, 2020).

De acordo com Cabral et al. (2024), ensinar a pensar exige estratégias que ultrapassem a mera transmissão de conteúdo. Os autores, entende que a educação filosófica demanda ambientes que incentivem a argumentação fundamentada, o questionamento aberto e a escuta ativa permitindo à criança elaborar conceitos complexos e relacionar ideias de forma autônoma.

Muniz et al. (2024), destacam que o protagonismo infantil é fortalecido por práticas que respeitam o ritmo de desenvolvimento da criança. A participação ativa em discussões filosóficas estimula a tomada de decisão, a resolução de problemas e o discernimento e contribuindo na internalização de conceitos de forma crítica e significativa.

Para Braatz (2021), as filosofias das infâncias possibilitam compreender a criança como sujeito ativo, capaz de questionar normas sociais e culturais. Portanto, a abordagem filosófica frente ao contexto neoliberal promove o desenvolvimento da autonomia intelectual, ao valorizar a reflexão crítica sobre desigualdades, direitos e responsabilidades sociais.

Santos (2021), aponta que práticas educacionais fundamentadas em perspectivas decoloniais ampliam a compreensão cultural da criança. A filosofia aplicada na infância deve considerar saberes indígenas e comunitários, promovendo reflexões sobre identidade, diversidade e justiça social com estímulo do pensamento autônomo e ético desde a infância.

Silva (2023), atribui a comunidade de investigação filosófica como espaço que transforma a relação entre educador e criança em que a autoridade pedagógica é mediada pelo diálogo, garantindo voz e vez à infância. Esse modelo favorece a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a autonomia intelectual por meio da reflexão compartilhada.

Araújo e Dalbosco (2021), entendem que a práxis dialógica de grupo permite aos educadores investigar e ajustar suas estratégias pedagógicas. De modo que a interação planejada entre crianças e docentes cria oportunidades para explorar conceitos filosóficos, promover questionamentos e fortalecer habilidades críticas essenciais à formação da autonomia intelectual infantil.

Ramos, Guimarães e Mota (2020), reforçam que a identificação de práticas filosóficas passa pelo reconhecimento de situações de aprendizagem que envolvem escolha, reflexão e argumentação. Tais experiências possibilitam à criança desenvolver pensamento crítico, capacidade de análise e autonomia na construção do conhecimento de maneira consistente e fundamentada.

Lopes (2023), argumenta que a filosofia na infância permite que a criança formule perguntas significativas e explore múltiplas soluções. Esse processo fomenta o raciocínio independente e fortalece habilidades cognitivas essenciais à tomada de decisão, favorecendo a construção de uma base sólida de autonomia intelectual e engajamento reflexivo.

Complementa Manfré, Silva e Barbosa (2020), que a eficácia das práticas filosóficas depende da formação contínua dos professores. Em que a capacidade de mediar discussões, propor problemas e incentivar a argumentação crítica se torna essencial para transformar experiências educativas em oportunidades concretas de desenvolvimento da autonomia intelectual infantil.

Para Cabral et al. (2024), as práticas que promovem o ensino do pensamento crítico contribuem para a transformação social e quando a criança, ao refletir sobre situações reais e hipotéticas, se constrói significados. Além disso, se amplia sua capacidade de análise a refletir que a filosofia na infância atua como instrumento para desenvolver autonomia e responsabilidade ética.

Muniz et al. (2024), afirmam que a autonomia se fortalece quando a criança participa de atividades estruturadas que exigem reflexão e decisão. A implementação de práticas filosóficas deve valorizar a escuta, o debate e a argumentação, permitindo que cada indivíduo desenvolva capacidade crítica e habilidades intelectuais de forma gradual e intencional.

A identificação de práticas filosóficas na infância deve contemplar contextos socio-culturais diversos, considerando a pluralidade de experiências e saberes. Ao integrar perspectivas críticas e reflexivas, a educação infantil cria oportunidades para a construção de autonomia, pensamento ético e engajamento consciente da criança em seu processo educativo (BRAATZ, 2021).

2.2. Relação entre reflexão e autonomia

A reflexão constitui elemento central para o desenvolvimento da autonomia infantil, permitindo à criança analisar, questionar e interpretar diferentes situações segundo Silva (2023). Para o autor, comunidades de investigação filosófica fortalecem a capacidade de discernimento, oferecendo espaço para que o educador e a criança construam conhecimento de forma colaborativa e crítica.

Araújo e Dalbosco (2021), enfatizam que a interação constante entre educador e educando, possibilita o exercício da reflexão estruturada. Tal prática favorece a autonomia ao desenvolver habilidades cognitivas e sociais, contribuindo para que a criança compreenda e gerencie suas decisões no contexto escolar e cotidiano.

Pontua-se que reflexão sistemática exerce um papel no fortalecimento do protagonismo infantil, visto que educação promove questionamentos contínuos estimula a capacidade de avaliar alternativas, discernir informações. E ainda, possibilita na elaboração de opiniões fundamentadas, resultando no aprimoramento da autonomia intelectual desde a primeira infância (RAMOS; GUIMARÃES; MOTA, 2020).

A filosofia aplicada à infância permite o desenvolvimento de processos cognitivos complexos. Neste sentido, ao refletir sobre normas, valores e situações hipotéticas, a criança amplia a compreensão de seus próprios pensamentos e escolhas, construindo base sólida para a tomada de decisões autônomas e responsáveis (LOPES, 2023).

Para Manfré, Silva e Barbosa (2020), a formação crítica dos professores é determinante para potencializar a reflexão infantil que associado a educadores capacitados também mediam o diálogo de forma a provocar questionamentos. Esses como, segundo os autores relevantes, estimulando a análise crítica e a compreensão das consequências de ações e decisões, consolidando a autonomia na prática escolar.

Cabral et al. (2024), destacam que a relação entre reflexão e autonomia é estreita, pois o desenvolvimento do pensamento crítico depende de experiências educativas que desafiem a criança a ponderar alternativas. A filosofia na educação básica contribui para a construção de sujeitos capazes de analisar, argumentar e agir de forma consciente.

Muniz et al. (2024), evidenciam que documentos oficiais contemporâneos reconhecem a importância da reflexão para a autonomia infantil. Ao integrar práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, as crianças aprendem a organizar ideias, tomar decisões fundamentadas e participar de forma ativa em situações coletivas, consolidando sua independência intelectual.

Portanto, a reflexão crítica, em contextos diversos, possibilita às crianças compreender relações sociais e culturais. A aplicação da filosofia na infância incentiva questionamentos sobre normas e valores, promovendo análise ética e intelectual, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos, conscientes de seu papel social (BRAATZ, 2021).

Segundo Santos (2021), ainda sobre a reflexão devendo incorporar dimensões culturais e decoloniais que ao considerar saberes indígenas e comunitários, a criança desenvolve percepção crítica sobre diferentes perspectivas. E, as experiências, fortalecendo a autonomia intelectual ao reconhecer múltiplos pontos de vista e compreendendo a diversidade social e histórico presente em seu contexto.

Lembrando que a autonomia emerge quando a criança participa ativamente de processos reflexivos mediados pelo professor. A análise filosófica coletiva cria condições para análise, argumentação e síntese de ideias, permitindo que o educando construa compreensão própria e independência intelectual de forma gradual e consistente (SILVA, 2023).

Araújo e Dalbosco (2021), destacam que práticas dialógicas orientadas contribuem para consolidar a capacidade de autorreflexão que associada a interação grupal estruturada ocorre o fornecimento do espaço para a criança questionar. Neste sentido, comparar e validar informações, contribui nas habilidades cognitivas, sociais e éticas que sustentam a autonomia em contextos educativos e sociais.

A reflexão compreende por instrumento de empoderamento intelectual infantil que ao enfrentar desafios cognitivos e morais, a criança aprende a avaliar alternativas. E, reconhecer consequências e desenvolver critérios próprios para tomada de decisão, consolidando práticas de autonomia fundamentadas em pensamento crítico (RAMOS; GUIMARÃES; MOTA, 2020).

A autonomia intelectual depende de processos reflexivos guiados, como reflete a filosofia ao permitir que crianças analisem diferentes perspectivas. E, reconhecerem as limitações com fortalecimento do raciocínio independente, consolidando habilidades cognitivas e éticas necessárias para atuação autônoma em contextos variados da vida escolar e social (LOPES, 2023).

2.3. Avaliação de estratégias pedagógicas

Para Cabral et al. (2024), a avaliação de estratégias pedagógicas deve considerar o papel da filosofia na formação crítica dos estudantes. Entendimento, pois a inserção do pensamento filosófico nas práticas escolares amplia a capacidade de análise e promove a transformação social que associada a reflexão contínua torna-se elemento avaliativo essencial para mensurar o alcance de metodologias.

Em outra linha, a avaliação pedagógica não deve restringir-se a resultados imediatos, mas incluir a análise do protagonismo discente. O exame das práticas educativas orientadas pela autonomia revela se a estudante parte ativa do processo de aprendizagem, validando estratégias que promovam engajamento crítico e rejeitando aquelas que reduzem a infância a mera receptora de conteúdos (MUNIZ et al. 2024).

A metodologia necessita ser eficaz para análise pedagógica, pois permite avaliar a qualidade da interação entre educadores e crianças. O processo de reflexão coletiva evidencia a eficácia da estratégia, uma vez que possibilita identificar se a prática conduz ao desenvolvimento da autonomia e à construção colaborativa do conhecimento (SILVA, 2023).

Araújo e Dalbosco (2021), defendem que a avaliação das estratégias pedagógicas precisa considerar o caráter dialógico das práticas educativas. Ao analisar metodologias baseadas no diálogo, observa-se como os estudantes estruturam raciocínios, confrontam ideias e elaboram conclusões.

Ramos, Guimarães e Mota (2020), argumentam que avaliar estratégias pedagógicas na educação infantil requer observar o impacto sobre a autonomia, mas a eficácia não se limita à transmissão de conteúdos. E, sim à capacidade de estimular a criança a refletir, tomar decisões e agir de forma consciente o que demonstra que a avaliação deve priorizar indicadores relacionados ao desenvolvimento de competências críticas e independentes.

Lopes (2023), afirma que a filosofia aplicada à infância configura-se como campo privilegiado para avaliar práticas pedagógicas que, ao propor reflexões sobre valores e normas, verifica-se se a estratégia desenvolve autonomia intelectual. A avaliação deve analisar não apenas a assimilação de conteúdos, mas também a capacidade do educando de construir argumentos e formular questionamentos pertinentes.

A formação crítica dos professores influencia diretamente a avaliação das estratégias pedagógicas de modo que a preparação teórica e prática são capazes de analisar o alcance das metodologias empregadas. Em que, considerando se estas efetivamente promovem pensamento reflexivo o que possibilita na avaliação em adquirir caráter investigativo e formativo (MANFRÉ; SILVA; BARBOSA, 2020).

Para Cabral et al. (2024), a avaliação pedagógica eficaz precisa ultrapassar métricas tradicionais, incorporando parâmetros de análise crítica, mas o ensino da filosofia na educação básica deve ser avaliado pela contribuição ao pensamento autônomo e à formação de sujeitos ativos. Os autores, entendem que a verificação da estratégia pedagógica exige constatar o favorecimento da transformação social por meio da reflexão crítica.

Muniz et al. (2024), apontam que documentos oficiais contemporâneos reconhecem a relevância da avaliação de práticas pedagógicas voltadas à autonomia. A verificação do protagonismo discente exige analisar como as estratégias empregadas possibilitam que a criança exerça voz ativa e tornando instrumento de aferição da efetividade de políticas educacionais direcionadas à emancipação infantil.

Ao analisar práticas aplicadas na educação infantil, torna-se essencial identificar se elas promovem resistência crítica ou se apenas reforçam lógicas de mercado. Neste contexto, a eficácia das estratégias está vinculada à capacidade de formar sujeitos conscientes e autônomos frente às pressões sociais (BRAATZ, 2021).

Para Silva (2023), a avaliação em comunidades de investigação filosófica deve observar a participação ativa dos educandos. A análise da qualidade das interações, da pertinência dos questionamentos e da capacidade argumentativa permite verificar a eficácia da metodologia em que estratégias pedagógicas avaliadas sob essa ótica destacam-se por promover desenvolvimento cognitivo e autonomia.

Ramos, Guimarães e Mota (2020), defendem que a avaliação da educação infantil deve verificar se as práticas pedagógicas ampliam a autonomia sem comprometer a ludicidade. O equilíbrio entre reflexão crítica e experiências significativas constitui indicador fundamental da eficácia, mas devendo mensurar se as estratégias aplicadas promovem aprendizagem ativa e emancipatória desde os primeiros anos.

Complementa Lopes (2023), que a avaliação de estratégias pedagógicas exige abordagem integral, na qual o desenvolvimento da autonomia intelectual ocupa lugar central. O processo avaliativo deve transcender exames tradicionais e observar o potencial das práticas em estimular reflexão, criatividade e independência.

3. PERCURSOS METODOLÓGICO

O presente estudo adotou a revisão de literatura como metodologia, por se tratar de um procedimento eficaz para reunir e analisar produções já publicadas sobre o tema. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é fundamental para compreender o estado do conhecimento em determinada área, permitindo identificar lacunas e novas perspectivas de investigação.

Para alcançar este objetivo, foram utilizadas fontes secundárias, como dissertações, teses e artigos publicados em periódicos especializados. Lakatos e Marconi (2017), ressaltam que a utilização de dados já existentes oferece maior segurança científica, desde que se estabeleça um rigoroso critério de seleção e análise.

As bases de dados exploradas foram principalmente a SCIELO e o Google Acadêmico, por concentrarem ampla produção científica acessível em língua portuguesa. Como destaca Gil (2008), a escolha adequada das fontes garante maior confiabilidade ao estudo e contribui para a sustentação teórica da investigação.

No processo de busca, adotou-se a revisão integrativa de literatura, que possibilita a síntese de informações relevantes a partir de múltiplas pesquisas. Para Lakatos e Marconi (2017), esse tipo de abordagem integra diferentes perspectivas, favorecendo a construção de um olhar mais amplo e consistente sobre a temática em análise.

Sendo definidos descritores estratégicos que orientaram as buscas, assegurando precisão e objetividade na coleta dos materiais. Entre os principais termos empregados destacam-se: *filosofia infantil, autonomia e pensamento crítico. Gil (2008), reforça que a escolha de palavras-chave adequadas foi decisiva para localizar as produções mais relevantes.

A pesquisa delimitou-se ao período de 2020 a 2024, assegurando a atualidade das informações coletadas. Além disso, limitou-se ao idioma português brasileiro, a fim de manter a coerência linguística e possibilitar maior proximidade com a realidade educacional local. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), estabelecer recortes temporais e linguísticos é indispensável para preservar o foco e a consistência metodológica.

Por fim, todas as informações levantadas foram organizadas e analisadas criticamente, de modo a contribuir para a compreensão do papel do pensamento filosófico na construção da autonomia intelectual infantil. Assim, a metodologia empregada não apenas sistematizou o conhecimento existente, mas também favoreceu a reflexão crítica sobre a relevância da filosofia na educação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença das práticas filosóficas na educação infantil amplia a capacidade crítica das crianças, estimulando o questionamento e a construção de sentidos próprios sobre o mundo explica os autores como Ramos, Guimarães e Mota (2020). E, entendem que esse processo não se resume à transmissão de conteúdos, mas sim à criação de condições para que a infância desenvolva autonomia e se reconheça como sujeito pensante.

Para Lopes (2023), a filosofia na infância fortalece habilidades cognitivas e socioemocionais ao incentivar a reflexão sobre valores, decisões e normas, cuja prática transforma a criança em protagonista, capacitando-a a formular argumentos e raciocínios consistentes. O exercício filosófico, nesse sentido, não apenas aprimora a lógica, mas também amplia a responsabilidade na tomada de decisões cotidianas.

Para que essas experiências sejam efetivas, Manfré, Silva e Barbosa (2020) apontam a necessidade da formação crítica dos professores. Cabral et al. (2024), acrescentam que o ensino do pensar deve priorizar a escuta ativa e a argumentação fundamentada, permitindo que conceitos complexos sejam explorados desde cedo.

Outro aspecto relevante é o protagonismo infantil, destacado por Muniz et al. (2024), que práticas alinhadas ao ritmo de cada criança estimula a autonomia, a resolução de problemas e o discernimento crítico. Braatz (2021), complementa que considerar as infâncias em diferentes contextos sociais promove reflexões sobre desigualdades, direitos e responsabilidades, fortalecendo a formação ética e intelectual.

Santos (2021) e Silva (2023), reforçam que perspectivas decoloniais e comunidades investigativas valorizam a diversidade cultural e a construção coletiva do conhecimento. Já Araújo e Dalbosco (2021), entendem que o diálogo entre crianças e educadores torna-se espaço de investigação e ajuste pedagógico. Assim, a filosofia aplicada à infância estimula a autonomia crítica, o engajamento reflexivo e a responsabilidade social desde os primeiros anos.

A reflexão é apresentada pelos autores como pilar essencial para a autonomia infantil segundo Silva (2023), pois mostra que comunidades investigativas permitem diálogo crítico entre crianças e educadores, criando espaços de construção compartilhada do conhecimento. Essa prática incentiva a análise, o discernimento e a formação de sujeitos mais conscientes sobre suas escolhas e responsabilidades.

De acordo com Araújo e Dalbosco (2021), a práxis dialógica favorece a interação estruturada, possibilitando que a criança desenvolva habilidades sociais e cognitivas. Ao refletir sobre situações diversas, aprende a gerir decisões cotidianas de modo responsável que torna a reflexão caminho direto para fortalecer a autonomia no ambiente escolar e também fora dele.

Ramos, Guimarães e Mota (2020) e Lopes (2023), defendem que questionamentos contínuos estimulam protagonismo e raciocínio autônomo. A filosofia aplicada à infância possibilita que a criança formule hipóteses, avalie alternativas e compreenda normas e valores. Esse processo cria bases sólidas para decisões fundamentadas, ampliando a independência intelectual e a consciência crítica.

Já Manfré, Silva e Barbosa (2020) e Cabral et al. (2024), apontam a importância do professor como mediador em que o educador sendo crítico e preparado conduz diálogos que desafiam o aluno a refletir e argumentar. Tais experiências consolidam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico, favorecendo escolhas responsáveis e a construção de autonomia escolar e social.

Muniz et al. (2024), Braatz (2021) e Santos (2021), reforçam a necessidade de considerar contextos sociais e culturais diversos. A reflexão crítica, quando unida a perspectivas decoloniais, amplia o olhar sobre a diversidade, fortalecendo o papel da criança como sujeito autônomo e ético.

A avaliação de estratégias pedagógicas deve considerar mais do que resultados imediatos, com enfoque no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico de acordo com Cabral et al. (2024). Para os autores, que inserir a filosofia na prática escolar amplia a capacidade de análise dos estudantes e promove transformações sociais, tornando a reflexão contínua um critério essencial para mensurar a eficácia das metodologias aplicadas.

Muniz et al. (2024), destacam que o protagonismo infantil se torna essencial na avaliação pedagógica, pois estratégias que permitem participação ativa revelam se o estudante constrói conhecimento e se envolve de forma crítica. Neste contexto, práticas que reduzem a criança a receptora de informações não atendem ao propósito educativo, enquanto metodologias reflexivas fortalecem a autonomia intelectual desde a infância.

Para Silva (2023) e Araújo e Dalbosco (2021), a interação estruturada entre educadores e crianças permite analisar a qualidade do diálogo, a capacidade de argumentação e a reflexão coletiva. Esse modelo fornece indicadores claros da eficácia pedagógica voltada ao pensamento autônomo e à construção colaborativa de conhecimento.

Lembrando que professores críticos são fundamentais para avaliar metodologias onde educadores bem formados conseguem identificar se a estratégia desenvolve raciocínio reflexivo e autonomia. De modo, ir além da mera transmissão de conteúdos o que torna a avaliação, nesse contexto em assumir caráter investigativo, formativo e transformador (RAMOS; GUIMARÃES; MOTA, 2020; LOPES, 2023; MANFRÉ, SILVA, BARBOSA, 2020).

A análise filosófica, surge como elemento essencial para o desenvolvimento crítico infantil, permitindo que a criança questione e compreenda diferentes situações. De modo que a ausência dessa prática limita a autonomia intelectual, mas sua implementação fortalece o protagonismo, o raciocínio independente e a capacidade de decisão consciente, evidenciando a filosofia como instrumento de formação de sujeitos críticos e reflexivos desde a infância.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo, evidenciou que o pensamento filosófico na infância se torna fundamental para a construção da autonomia intelectual. A prática reflexiva permite que a criança desenvolva raciocínio crítico, formule questionamentos e tome decisões conscientes, consolidando habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para sua formação integral.

Observou-se que a ausência de reflexão filosófica limita a capacidade de análise e de argumentação infantil, restringindo o protagonismo e a autonomia. Por outro lado, a inserção de estratégias pedagógicas voltadas ao diálogo, à investigação e à escuta ativa promove experiências significativas, fortalecendo a construção de sujeitos críticos, éticos e capazes de interagir de forma consciente com o mundo.

Por fim, ressalta-se que a formação contínua de educadores e a valorização de contextos culturais diversos são determinantes para o sucesso das práticas filosóficas. Ao integrar reflexão, diversidade e participação ativa, a educação infantil se transforma em espaço de desenvolvimento intelectual e ético, consolidando a filosofia como instrumento estratégico para a emancipação e autonomia das crianças.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Daniela de David; DALBOSCO, Claudio Almir. **Práxis Dialógica de Grupo e a Formação de Educadores Investigadores**. Coordenação Geral, p. 52, 2021. Disponível em <https://www.upf.br/Media/Anais-Meduc-2021---FINAL---compactado-191223_191422.pdf#page=52>. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRAATZ, Ketlin. **Filosofias das Infâncias**: Contribuições para a educação infantil frente ao neoliberalismo. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional de Blumenau (Brazil). Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/3217738b8fb5efb7123f519c38c2a089/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

CABRAL, Lara Cristina et al. A importância da Filosofia na Educação Básica Ensinando a Pensar para Transformar a Sociedade. **Revista Missioneira**, v. 26, n. 3, p. 15-25, 2024. Disponível em: <<https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/2075>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

LOPES, Monaliza Alves. **Filosofia e infância:** questões sobre autonomia. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil). Disponível em:< <https://www.proquest.com/openview/9e13fdb9d6939877ba1cbed55690ed26/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MANFRÉ, Ademir Henrique; SILVA, Berta Lúcia Pereira da; BARBOSA, Leonardo Henrique. Filosofia da Educação: A importância da Formação Crítica de Professores para uma Atuação Reflexiva: **Amplamente: Educação no Século XXI**, v. 59082, p. 215, 2020. Disponível em: < <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/89947238/ac-2020-libre.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MUNIZ, Ivana et al. **O Protagonismo Discente na Educação Infantil:** Discursos Sobre a Autonomia nos Documentos Oficiais Contemporâneos. 2024. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil). Disponível em: < <https://www.proquest.com/openview/9af8444d2e150aa3ed69a4347d95ae90/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

RAMOS, Jéssica Rodrigues; GUIMARÃES, Juliana Nogueira; MOTA, Bruna Germana Nunes. Educação infantil e o desenvolvimento da autonomia. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 2, 2020. Disponível em:< <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/69>>. Acesso 14 ago. 2025.

SANTOS, Cristiane Nunes Pereira dos. **O Pensamento Decolonial e as Práticas Educacionais na Infância:** uma reflexão sobre a cultura indígena. 04 a 07 de outubro de 2021, p. 199. Disponível em:< https://sites.bauru.sp.gov.br/arquivos/website_semanaeduca/arquivos/anais2021.pdf#page=199>. Acesso em: 14 ago. 2025.

SILVA, Sandra Cristina Rodrigues da. **A comunidade de investigação filosófica:** da autoridade pedagógica do facilitador à voz e vez da infância. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Acores (Portugal). Disponível em: < <https://www.proquest.com/openview/7cb62a-0492aa907cafe6384f4b61929c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 14 ago. 2025.

O ENSINO DE GEOMETRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE UMA ABORDAGEM LÚDICA COM O TANGRAM

TEACHING GEOMETRY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL THROUGH A PLAYFUL APPROACH USING TANGRAMS

DOI: 10.2xxxxx1-1

Marileis Baptista Lima Moreira¹
Jocitiel Dias da Silva²

¹ Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de um recorte de uma dissertação que investigou como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Presidente Kennedy-ES utilizam o Tangram como recurso pedagógico no ensino da Geometria em uma abordagem lúdica. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com dez docentes das escolas polos EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, EMEIEF “São Salvador” e EMEIEF “Jaqueira Bery Barreto de Araújo”. A análise dos dados, realizada segundo os procedimentos da análise temática de Bardin (2011), permitiu identificar dois eixos principais: a ludicidade como instrumento de mediação na aprendizagem geométrica; e os desafios enfrentados pelos docentes. Os resultados demonstram que o Tangram constitui uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento do raciocínio espacial, favorece a aprendizagem significativa e estimula o engajamento dos alunos. Entretanto, dificuldades como insuficiência de materiais didáticos, tempo reduzido para planejamento e necessidade de formação continuada ainda limitam o uso sistemático dessa metodologia. Conclui-se que o Tangram, quando integrado de forma planejada e contextualizada, fortalece a relação entre teoria e prática, contribuindo para a construção do conhecimento geométrico nas séries iniciais.

Palavras-chave: Tangram. Geometria. Ludicidade. Ensino Fundamental. Aprendizagem significativa.

ABSTRACT

This article presents results from a section of a dissertation that investigated how elementary school teachers in the municipality of Presidente Kennedy, Espírito Santo, use Tangram as a pedagogical resource in teaching geometry through a playful approach. The qualitative and exploratory research was conducted through semi-structured interviews with ten teachers from the following schools: EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, EMEIEF “São Salvador”, and EMEIEF “Jaqueira Bery Barreto de Araújo”. Data analysis, performed according to Bardin's (2011) thematic analysis procedures, identified two main themes: playfulness as a mediating instrument in geometric learning; and the challenges faced by teachers. The results demonstrate that Tangram is an effective tool for developing spatial reasoning, promotes meaningful learning, and stimulates student engagement. However, difficulties such as insufficient teaching materials, limited planning time, and the need for continuing education still limit the systematic use of this methodology. It is concluded that Tangram, when integrated in a planned and contextualized way, strengthens the relationship between theory and practice, contributing to the construction of geometric knowledge in the early grades.

Keywords: Tangram. Geometry. Playfulness. Elementary School. Meaningful learning.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Geometria nas séries iniciais do Ensino Fundamental constitui um desafio recorrente no contexto educacional brasileiro, especialmente pela necessidade de promover uma aprendizagem que seja, ao mesmo tempo, significativa e acessível às crianças. Nesse cenário, a utilização de materiais manipuláveis e estratégias lúdicas tem se destacado como alternativa eficaz para aproximar os estudantes dos conceitos geométricos básicos.

O Tangram, tradicional quebra-cabeça de origem chinesa, apresenta potencial pedagógico relevante ao possibilitar a exploração de formas, ângulos, simetrias e composição de figuras por meio da manipulação concreta. A ludicidade inerente ao material contribui para despertar o interesse dos alunos e favorecer o desenvolvimento do raciocínio espacial, aspectos essenciais para o ensino de Geometria.

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores das séries iniciais do município de Presidente Kennedy-ES, buscando compreender de que forma utilizam o Tangram como recurso pedagógico para trabalhar conteúdos geométricos. A relevância do estudo está em evidenciar como práticas lúdicas podem transformar processos de ensino e aprendizagem, além de destacar desafios e possibilidades identificados pelos docentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A ludicidade como mediadora da aprendizagem matemática

A ludicidade, segundo Kishimoto (2001), desempenha papel fundamental na aprendizagem infantil ao favorecer a exploração, o desafio, a descoberta e a autonomia. No ensino da Matemática, atividades lúdicas contribuem para reduzir bloqueios emocionais, fornecer significado às ações e ampliar a capacidade de abstração (Ferraz; Kishimoto, 2001).

D'Ambrósio (2009) destaca que experiências matemáticas significativas exigem o uso de estratégias diversificadas, capazes de aproximar o aluno de situações reais e vivências concretas. Nesse sentido, o Tangram apresenta-se como recurso valioso para estimular a criatividade, desenvolver o pensamento geométrico e promover aprendizagens ativas.

Autores como Gardner (1995) reforçam que atividades baseadas em manipulação e experimentação estimulam diferentes inteligências, como a lógico-matemática e a visual-espacial, favorecendo múltiplos modos de aprender.

2.2. O Tangram como recurso pedagógico no ensino da geometria

Diversas pesquisas recentes evidenciam o potencial do Tangram na aprendizagem de conceitos geométricos. Borges (2024) constatou que o uso sistemático do Tangram melhora a compreensão de figuras geométricas e fortalece o raciocínio espacial. Facioni (2019) demonstrou que o material favorece a visualização de formas e a composição de figuras planas. Miranda (2020) e Mar Neto (2017) reforçaram a contribuição do Tangram para a aprendizagem significativa, destacando seu caráter investigativo e exploratório.

Em estudos que articulam o Tangram a recursos tecnológicos, como GeoGebra, Rocha (2022) evidenciou avanços na compreensão de isometrias e na elaboração de estratégias de construção geométrica. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Conceição (2018) verificou que o Tangram estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas. Milli (2020) resalta o potencial combinado entre ludicidade e tecnologias digitais, ampliando a criatividade e dinamizando o ensino.

O conjunto dessas pesquisas revela que o Tangram é um recurso versátil, capaz de atender diferentes objetivos pedagógicos e favorecer o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Um dos principais desafios enfrentados no ensino da matemática é a dificuldade de contextualização dos conteúdos. Muitos estudantes não conseguem perceber a utilidade prática do que estão aprendendo, o que gera desmotivação. Para D'Ambrósio (1996), é essencial que a matemática seja ensinada com base nas vivências dos alunos e em contextos reais, aproximando os conteúdos escolares do cotidiano. Outro ponto crítico é a formação inicial e continuada dos professores. Muitos docentes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não se sentem seguros para ensinar matemática de forma aprofundada. Segundo Lorenzato (2006), um bom ensino de matemática depende do domínio do conteúdo e do conhecimento didático-pedagógico, além da sensibilidade para adaptar as estratégias às necessidades dos alunos.

A abordagem tradicional, baseada na repetição de exercícios e na memorização de fórmulas, ainda é bastante comum nas salas de aula conforme afirma Klusener (2007). Essa metodologia, muitas vezes, ignora o raciocínio dos estudantes e não favorece o desenvolvimento da autonomia. De acordo com Dante (2013), o ensino deve priorizar a resolução de problemas, incentivando o aluno a pensar, investigar e construir seu próprio conhecimento.

A ludicidade e o uso de jogos ainda são subaproveitados no ensino da Matemática, embora pesquisas mostrem sua eficácia no desenvolvimento do pensamento lógico, da autonomia e da aprendizagem significativa. Segundo Kishimoto (2011), o jogo constitui um instrumento pedagógico que potencializa a construção do conhecimento ao permitir que o aluno aprenda de forma prazerosa e contextualizada, desenvolvendo estratégias cognitivas e sociais.

Para Smole; Diniz; Cândido (2000), o brincar é uma forma de o aluno elaborar hipóteses, testar ideias e compreender conceitos matemáticos por meio da ação, o que torna o aprendizado mais concreto e significativo. Nacarato, Mengali; Passos (2011) acrescenta que o uso de jogos e materiais manipulativos favorece a resolução de problemas e o trabalho coletivo, permitindo que a criança participe ativamente do processo de descoberta e de sistematização dos conceitos.

Nesse mesmo sentido, Lorenzato (2006) destaca que os materiais didáticos concretos e as atividades lúdicas são mediadores essenciais para a aprendizagem da Matemática nas séries iniciais, pois auxiliam o aluno na transição do pensamento empírico para o pensamento lógico-formal. Rangel (2020) reforça que a ludicidade desperta a curiosidade e o interesse dos estudantes, possibilitando que a Matemática deixe de ser percebida apenas como disciplina abstrata e passe a ser compreendida como parte integrante do cotidiano.

3. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter exploratório, adotou a entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados. Participaram dez professores regentes das séries iniciais das escolas polos EMEIEF “Vilmo Ornelas Sarlo”, EMEIEF “São Salvador” e EMEIEF “Jaqueira Bery Barreto de Araújo”, localizadas no município de Presidente Kennedy–ES.

Segundo Gil (2021), a entrevista é uma das técnicas mais adequadas para a coleta de informações aprofundadas sobre percepções, experiências e práticas sociais. A escolha da entrevista semiestruturada permitiu flexibilidade nas respostas e possibilitou explorar aspectos complementares emergentes durante o diálogo.

O roteiro contemplou questões sobre: práticas pedagógicas no ensino da Geometria; uso de recursos lúdicos e do Tangram; engajamento e aprendizagem dos alunos; dificuldades e estratégias adotadas para superá-las; formas de avaliação durante atividades com o Tangram. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizados em categorias temáticas emergentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise temática permitiu a identificação de dois eixos principais. A análise do primeiro eixo temático permitiu compreender quem são os professores que participaram da pesquisa e quais trajetórias profissionais e formativas sustentam suas práticas no ensino da Matemática. Conhecer esses aspectos é essencial, pois a forma como cada docente organiza seu trabalho pedagógico está diretamente relacionada às experiências acumuladas, às oportunidades de formação continuada e às vivências construídas ao longo dos anos de atuação.

Ao examinar o perfil socioprofissional das participantes, busca-se identificar elementos que influenciam suas concepções sobre a Geometria, sua familiaridade com metodologias lúdicas e o modo como incorporam ou não o Tangram em suas práticas diárias. Este eixo, portanto, oferece o alicerce necessário para interpretar, de maneira contextualizada, as falas apresentadas nas entrevistas.

A análise conjunta dos dois eixos investigados revela um panorama abrangente sobre como os professores dos anos iniciais compreendem e utilizam o Tangram no ensino da Geometria, permitindo responder ao objetivo geral da pesquisa e seus desdobramentos específicos. No Eixo um, observou-se que a formação acadêmica e as trajetórias profissionais das docentes influenciam diretamente suas concepções sobre o ensino da Matemática e o uso de materiais concretos. Embora todas possuam experiência significativa na docência, à maioria reconhece lacunas na formação inicial e na oferta de cursos específicos sobre Geometria, o que repercute na segurança metodológica e nas escolhas didáticas em sala de aula.

Essa realidade se reflete no Eixo dois, no qual emergem relatos que evidenciam tanto o potencial quanto as limitações do Tangram como recurso pedagógico. Os professores destacam que o material favorece a aprendizagem por meio da manipulação, do raciocínio espacial, da criatividade e da resolução de problemas, aspectos que se alinham à defesa de Lorenzato (2006) sobre a importância da experimentação e dos materiais concretos para o desenvolvimento do pensamento geométrico. Ao mesmo tempo, algumas práticas docentes incorporam recursos digitais, como o Tangram no GeoGebra, revelando aproximações com a perspectiva de D'Ambrosio (1996), ao integrar múltiplas linguagens, tecnologias e experiências culturais ao ensino da Matemática.

Entretanto, os dois eixos também convergem ao evidenciar desafios que ainda limitam o uso pleno do Tangram: falta de formações específicas, escassez de materiais, tempo reduzido para planejamento e necessidade de maior apoio institucional. Esses elementos indicam que, embora os professores reconheçam o valor pedagógico do Tangram e adotem estratégias lúdicas em suas práticas, ainda existem barreiras estruturais e formativas que precisam ser superadas para que o material seja explorado com maior intencionalidade e profundidade.

Dessa forma, a síntese dos eixos demonstra que o Tangram se configura como um recurso significativo para o ensino da Geometria nas Series Iniciais do Ensino Fundamental, articulando dimensões concretas, culturais e tecnológicas. Seus usos e percepções revelam um cenário em evolução, no qual os docentes buscam, com os recursos e conhecimentos disponíveis, promover experiências de aprendizagem mais ricas e contextualizadas ainda que acompanhadas de desafios que demandam investimentos contínuos em formação e infraestrutura.

4.1. A ludicidade como instrumento de mediação na aprendizagem geométrica

Os professores destacaram que o uso do Tangram favorece a aprendizagem concreta e significativa, auxiliando na compreensão de formas geométricas, relações espaciais e composição de figuras. As falas apontam que a manipulação das peças facilita a visualização de conceitos abstratos e promove o engajamento dos alunos.

As respostas dos professores evidenciaram percepções variadas sobre o ensino de Geometria e o papel da ludicidade nesse processo. Observou-se que a maioria reconhece a importância de estratégias concretas e interativas, embora nem todas possuam formação específica ou segurança metodológica para aplicá-las.

Relatos dos docentes evidenciam que o Tangram desperta curiosidade, estimula a experimentação e incentiva a resolução de problemas. Assim, a ludicidade emerge como elemento central para tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, fortalecendo a autonomia e o protagonismo infantil. Para os professores, o essencial é garantir que os estudantes tenham contato com objetos manipuláveis, pois isso favorece a construção de conceitos geométricos, amplia a compreensão espacial e fortalece a aprendizagem por meio da ação.

Essa postura revela um comprometimento com a prática pedagógica e com a aprendizagem dos alunos, demonstrando que a inovação pode surgir justamente diante das limitações. Nesse sentido, essa narrativa reforça que o imprevisto, quando bem planejado e intencional, pode transformar desafios estruturais em oportunidades para criar propostas mais acessíveis, participativas e alinhadas às necessidades da turma.

Essa fala evidencia a criatividade e o compromisso docente em contornar as dificuldades estruturais presentes em muitas escolas públicas. Apesar da escassez de materiais didáticos, o professor busca alternativas acessíveis que garantam a realização das atividades lúdicas e o envolvimento dos estudantes. Tal postura reforça a ideia de que o ensino da Matemática, quando apoiado em recursos concretos e na ludicidade, pode promover uma aprendizagem mais significativa, mesmo em contextos de limitações físicas e materiais. Essas observações reforçam o alerta de Miranda (2020) sobre a importância da infraestrutura e do planejamento para o uso efetivo de recursos didáticos.

4.2. Desafios enfrentados pelos professores

Apesar dos benefícios reconhecidos, os professores apontaram limitações estruturais, como: falta ou insuficiência de materiais didáticos adequados; tempo reduzido para planejamento e execução das atividades; necessidade de formação continuada para metodologias ativas.

Esses fatores dificultam a sistematização do uso do Tangram e limitam a exploração de seu potencial pedagógico. Os docentes destacam ainda a ausência de apoio institucional e de políticas formativas contínuas no campo da Educação Matemática. A professora P8 chamou atenção para a necessidade de intencionalidade pedagógica. Para ela, “se a atividade não tiver um objetivo claro, vira apenas brincadeira”, evidenciando que o uso de jogos e recursos lúdicos requer muito mais do que espontaneidade ou improviso.

A docente destacou que, para que o trabalho seja significativo, é fundamental que o professor “estabeleça previamente quais habilidades deseja desenvolver, quais conceitos serão explorados e como irá conduzir a mediação ao longo da atividade”. P8 reforçou que a ludicidade tem enorme potencial educativo, mas somente quando está ancorada em um “planejamento consciente, no qual o jogo é entendido como meio e não como fim em si mesmo”. Sem essa intencionalidade, afirma ela, corre-se o risco de o momento lúdico perder sua função formativa e tornar-se apenas um intervalo de descontração. De acordo com a professora P8 com objetivos bem definidos, no entanto, o jogo se transforma em uma poderosa ferramenta para estimular à autonomia, o raciocínio, a experimentação e a construção ativa do conhecimento pelos alunos.

“Durante uma formação continuada, aprendi sobre o Tangram como ferramenta interdisciplinar e comecei a utilizá-lo nas aulas de Matemática e Arte. Os alunos criam figuras, pintam, medem e comparam. Isso faz com que compreendam a geometria de modo natural e prazeroso. A ludicidade ajuda a quebrar a ideia de que Matemática é difícil, tornando o aprendizado mais leve e acessível” (PROFESSORA 08, 2025).

A professora P9 relatou ganhos perceptíveis no desempenho dos alunos: “Depois que comecei a usar o Tangram, percebi que eles reconhecem as figuras mais facilmente nas atividades escritas.” Esse relato expressa a concepção de D’Ambrosio (1996), que vê a Educação Matemática como prática cultural e significativa, na qual o conhecimento emerge da interação com o meio e da valorização das diversas formas de aprender.

A professora P9 afirmou:

“Percebo que o Tangram desperta o interesse até dos alunos que têm dificuldade com números. Quando manipulo o jogo, vejo que eles aprendem sem medo de errar, porque estão brincando, valorizando diferentes formas de pensar e aprender. O jogo cria um ambiente inclusivo e estimula a troca de experiências entre os estudantes” (PROFESSORA 09, 2025).

Por fim, o professor P10 enfatizou o potencial das tecnologias digitais ao destacar que recursos como o Tangram no computador, especialmente em plataformas como o GeoGebra, despertam grande interesse dos estudantes. Ele observou que a interação com ferramentas digitais amplia as possibilidades de exploração das formas, promove maior engajamento e con-

tribui para uma aprendizagem mais dinâmica, favorecendo tanto a compreensão conceitual quanto a experimentação prática.

“O Tangram no computador, como no GeoGebra, desperta muito interesse. Eles aprendem e se divertem ao mesmo tempo. Fiz uma formação online sobre o uso de tecnologias e aprendi a usar o Tangram digital. Isso despertou meu interesse em trabalhar mais com jogos, tanto nas aulas presenciais quanto nas plataformas virtuais. Percebo que os alunos se envolvem ainda mais quando associamos o Tangram a desafios tecnológicos. Essa integração entre o lúdico e o digital” (PROFESSOR 10, 2025).

Os resultados obtidos na pesquisa evidenciam que o uso do Tangram contribui para a aprendizagem da Geometria por diferentes caminhos, os quais dialogam diretamente com o objetivo geral e os objetivos específicos do estudo. Ao analisar as práticas pedagógicas relatadas pelos professores, observou-se que a manipulação concreta do Tangram favorece a construção ativa de conceitos geométricos, o que reforça a perspectiva de Lorenzato (2006), para quem o ensino da Geometria deve privilegiar a experimentação, o manuseio de materiais e a observação direta como fundamentos essenciais para o desenvolvimento do pensamento geométrico.

Por outro lado, as percepções docentes sobre o uso de tecnologias digitais associadas ao Tangram especialmente no caso do P10, que destacou maior engajamento ao utilizar o recurso no GeoGebra revelam uma dimensão distinta, que se aproxima da visão de D'Ambrosio (1996). Esse autor enfatiza que a Matemática se constitui por múltiplas linguagens, práticas culturais e interações tecnológicas, o que amplia as possibilidades de aprendizagem quando recursos digitais são incorporados às atividades lúdicas.

As falas dos professores também evidenciam benefícios e desafios, mostrando que, embora o Tangram estimule raciocínio espacial, criatividade e resolução de problemas, ainda persistem limitações estruturais e necessidade de formação continuada. Assim, os achados demonstram que o Tangram se configura como um recurso pedagógico potente, articulando tanto a dimensão concreta e experimental defendida por Lorenzato quanto à dimensão cultural e tecnológica destacada por D'Ambrosio, contribuindo para aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Os achados convergem com as pesquisas de Conceição (2018), Miranda (2020) e Borges (2024), que também identificaram desafios relacionados à estrutura escolar e formação docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que o Tangram constitui um recurso pedagógico eficaz para o ensino da Geometria nas séries iniciais, promovendo aprendizagens significativas e estimulando o raciocínio espacial dos alunos. Seu caráter lúdico contribui para tornar as aulas mais atrativas e possibilita que os estudantes construam conhecimentos por meio da experimentação, da manipulação e da reflexão.

Entretanto, desafios como falta de materiais, tempo insuficiente e necessidade de formação continuada demandam atenção das instituições escolares e políticas públicas, a fim de garantir condições para o uso consistente de metodologias inovadoras.

Conclui-se que, quando utilizado de forma planejada e contextualizada, o Tangram transforma a sala de aula em um ambiente de investigação, criatividade e participação ativa, constituindo-se em um importante mediador entre teoria e prática no ensino da Geometria.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, M. A. F. **O Tangram no processo ensino-aprendizagem de Matemática nos anos iniciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – IFG, 2024.

CONCEIÇÃO, E. R. Da. **O Tangram como ferramenta pedagógica nos 6º e 7º anos do ensino fundamental**. Dissertação – Centro Universitário Vale do Cricaré, 2018.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 2013.

FACIÓNI, G. D. **Tangram como recurso para ensino**. Dissertação – Universidade Estadual de Londrina, 2019.

FERRAZ, O; KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLUSENER, J. **Jogos e atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. Curitiba: Ibope, 2007.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MAR NETO, A. F. **Tangram tangível e a exploração de conceitos em geometria no ensino fundamental**. Dissertação – Universidade Federal do Amazonas, 2017.

MILLI, M. S. **Geometria plana: aplicações lúdicas e tecnológicas com base na aprendizagem significativa**. Dissertação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2020.

MIRANDA, R. **Estudo das formas geométricas através da utilização do Tangram**. Dissertação – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: teorizando a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RANGEL, C. **Ensino-aprendizagem de Matemática** – TDAH, inclusão e metodologias ativas. Dissertação – 2020.

ROCHA, R. P. **Construções geométricas das figuras do Tangram por meio das isometrias no plano do GeoGebra**: análise das estratégias dos alunos com base na teoria da atividade. Dissertação – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2022.

SMOLE, K; DINIZ, M. I; CÂNDIDO, P. **Brincando com a matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOCÊNCIA INOVADORA EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISES A PARTIR DO CONCURSO DE IDEIAS INOVADORAS EM PARCERIA COM O SEBRAE-ES

INNOVATIVE TEACHING IN FULL-TIME EDUCATION:
ANALYSES BASED ON THE INNOVATIVE IDEAS COMPETITION IN PARTNERSHIP WITH SEBRAE-ES

DOI: 10.2xxxxx1-1

Renata dos Santos Pinheiro¹
Anilton Salles Garcia²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este artigo analisa o desenvolvimento da docência inovadora em uma escola pública de Tempo Integral a partir do Concurso de Ideias Inovadoras, realizado em parceria com o SEBRAE-ES. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender como o projeto favorece práticas pedagógicas inovadoras e contribui para a formação integral dos estudantes. A partir de análise documental, observação direta, registros pedagógicos e questionários, identificou-se que o Concurso mobiliza metodologias ativas, fortalece a interdisciplinaridade e incentiva competências criativas, socioemocionais e empreendedoras. Os resultados apontam avanços no protagonismo estudantil, na colaboração e no pensamento crítico, embora persistam desafios estruturais e de tempo para planejamento. Como contribuição aplicada, apresenta-se um Guia Orientador do Concurso e recomenda-se a criação de um Living Lab Escolar para ampliar práticas de experimentação pedagógica. Conclui-se que a parceria com o SEBRAE-ES potencializa uma cultura escolar de inovação e reafirma o compromisso com uma educação integral e humanizadora.

Palavras-chave: Educação Integral; Docência Inovadora; Metodologias Ativas; Empreendedorismo Educacional; Protagonismo Juvenil; Inovação Pedagógica; Concurso de Ideias Inovadoras.

ABSTRACT

This article analyzes the development of innovative teaching practices in a Full-Time public school through the Concurso de Ideias Inovadoras (Innovative Ideas Contest), carried out in partnership with SEBRAE-ES. The qualitative research aimed to understand how this project fosters innovative pedagogical practices and contributes to students' holistic development. Based on documentary analysis, direct observation, pedagogical records, and questionnaires, the study found that the Contest activates active learning methodologies, strengthens interdisciplinarity, and promotes creative, socio-emotional, and entrepreneurial competencies. Results indicate advances in student protagonism, collaboration, and critical thinking, despite ongoing challenges such as structural limitations and reduced planning time. As an applied contribution, the study presents a Guiding Framework for the Contest and recommends the implementation of a School Living Lab to expand pedagogical experimentation. The findings conclude that the partnership with SEBRAE-ES enhances a school culture of innovation and reinforces the commitment to a holistic and humanizing education.

Keywords: Integral Education; Innovative Teaching; Active Learning Methodologies; Educational Entrepreneurship; Youth Protagonism; Pedagogical Innovation; Innovative Ideas Contest; SEBRAE-ES.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido desafiada por profundas transformações sociais, culturais, tecnológicas e econômicas, que reposicionam o papel da escola e exigem novas respostas pedagógicas. A sociedade do século XXI, marcada pela informação em tempo real, pela integração digital, pela intensificação das relações globais e por demandas crescentes de competências socioemocionais e criativas, requer processos formativos que ultrapassem a lógica da transmissão de conteúdos. Nesse cenário, a escola pública assume a responsabilidade de construir práticas que promovam aprendizagens significativas, desenvolvam autonomia intelectual e estimulem o protagonismo juvenil, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e com os princípios da Educação Integral.

A perspectiva da formação integral implica reconhecer que o estudante é um sujeito multidimensional, cujas potencialidades se manifestam não apenas no domínio cognitivo, mas também nos âmbitos social, emocional, ético e empreendedor. Trata-se de compreender a educação como um processo que envolve experiências, interações e vivências que favorecem a construção de sentido, o desenvolvimento de projetos de vida e a capacidade de intervenção no mundo. Autores como Freire (1996) e Moll (2012) reforçam que o processo educativo deve considerar a totalidade do sujeito, promovendo o diálogo, a reflexão crítica e o engajamento ativo dos estudantes.

É nesse contexto que iniciativas baseadas em metodologias ativas e práticas investigativas ganham relevância. Metodologias como aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem pela experiência, resolução de problemas e trabalho colaborativo configuram-se como alternativas potentes para enfrentar desafios contemporâneos da educação, ao deslocarem o estudante para o centro do processo de aprendizagem. A docência inovadora, portanto, exige do professor não apenas domínio do conteúdo, mas sensibilidade para criar ambientes de aprendizagem que estimulem a criatividade, a autonomia e a autoria.

O Concurso de Ideias Inovadoras, desenvolvido em parceria com o SEBRAE-ES, emerge como uma experiência que sintetiza esses pressupostos. A proposta articula educação empreendedora, inovação pedagógica e interdisciplinaridade, convidando estudantes a investigar problemas reais de sua comunidade, propor soluções criativas e construir protótipos que dialoguem com os desafios da Agenda 2030. Ao longo de suas etapas de investigação, ideação, planejamento, prototipagem e apresentação o concurso mobiliza competências gerais da BNCC, estimula o pensamento crítico e amplia o repertório formativo dos estudantes.

Para os professores, o concurso se apresenta como oportunidade de ressignificação da prática docente. A necessidade de integrar diferentes áreas do conhecimento, de orientar projetos e de mediar processos criativos e colaborativos fortalece o trabalho interdisciplinar e promove

uma cultura de inovação no espaço escolar. Assim, compreender o impacto do Concurso de Ideias Inovadoras na docência e na aprendizagem torna-se fundamental para avaliar sua potência pedagógica e suas possibilidades de institucionalização.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar como o Concurso de Ideias Inovadoras contribui para o desenvolvimento da docência inovadora e para a formação integral dos estudantes em uma escola pública de Tempo Integral. Busca-se responder à seguinte questão norteadora: De que forma a parceria com o SEBRAE-ES, por meio do concurso, favorece práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras no contexto escolar? Ao discutir essa experiência, pretende-se evidenciar caminhos possíveis para o fortalecimento da cultura de inovação na escola pública e para a promoção de práticas pedagógicas alinhadas às demandas formativas contemporâneas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Integral como Fundamento da Formação Contemporânea

A concepção de Educação Integral tem ganhado centralidade nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo após a implementação da BNCC (2018), que estabelece competências gerais orientadas ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Essa perspectiva rompe com uma visão fragmentada de ensino e defende a articulação entre dimensões cognitivas, socioemocionais, culturais, éticas e corporais como parte de um processo formativo ampliado.

Segundo Moll (2012), a Educação Integral compreende o estudante como sujeito multidimensional e parte do princípio de que a escola deve oferecer experiências que transcendam o domínio estritamente acadêmico, favorecendo a construção de sentidos e o desenvolvimento de projetos de vida. Para Freire (1996), a formação integral implica reconhecer os sujeitos como agentes históricos capazes de interpretar e transformar a realidade, por meio do diálogo, da reflexão crítica e da participação ativa. Nesse sentido, práticas pedagógicas que viabilizam investigação, colaboração e produção criativa como o Concurso de Ideias Inovadoras alinham-se diretamente aos pressupostos da Educação Integral, ao proporem vivências que articulam conhecimento, emoção, cultura e ação social.

2.2. Protagonismo Juvenil e Autonomia Investigativa

O protagonismo juvenil constitui-se como uma dimensão essencial da formação integral, permitindo que os estudantes assumam papel ativo na construção do conhecimento. Para Libâneo (2013), práticas pedagógicas centradas nos estudantes fortalecem autonomia, responsabilidade e capacidade de tomada de decisão. Já para Dayrell (2007), o protagonismo envolve reconhecer as juventudes como produtoras de cultura, saberes e ações transformadoras no ambiente escolar e comunitário.

A BNCC reforça essa concepção ao propor competências relacionadas ao autoconhecimento, à empatia, ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Iniciativas como o Concurso de Ideias Inovadoras promovem esse protagonismo ao estimular que os estudantes pesquisem problemas reais, proponham soluções e construam protótipos, colocando-os no centro do processo investigativo.

2.3. Docência Inovadora: Mediação, Criatividade e Transformação

A docência inovadora não se limita à adoção de novas tecnologias ou de recursos didáticos diferenciados. Ela implica reconfigurar o papel do professor como mediador de aprendizagens, articulador de saberes e promotor de experiências significativas. Para Moran (2015), práticas inovadoras pressupõem metodologias que tornem os estudantes protagonistas, em ambientes flexíveis, colaborativos e interativos.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2018) destacam que a docência inovadora exige intencionalidade pedagógica, planejamento integrado e abertura para experimentação, especialmente quando envolve projetos interdisciplinares e trabalho por investigação. Nesse contexto, o papel docente se expande para orientar equipes, acompanhar a aprendizagem processual e fomentar a criatividade.

O Concurso de Ideias Inovadoras, ao demandar acompanhamento contínuo, orientação de grupos, mediação de conflitos e incentivo à autoria, constitui-se como experiência que desafia e amplia a prática docente em direção a uma postura investigativa e inovadora.

2.4. Metodologias Ativas e Aprendizagens Significativas

As metodologias ativas representam um conjunto de abordagens que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua autonomia e participação efetiva. Entre elas, destacam-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem pela Experiência, o Design Thinking Educacional e a resolução de problemas. Dewey (1938) já afirmava que aprendemos na ação, ressaltando a importância da experiência vivida como elemento estruturante da aprendizagem.

As metodologias ativas potencializam competências essenciais ao século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e comunicação, todas alinhadas às competências gerais da BNCC. No Concurso de Ideias Inovadoras, tais metodologias são mobilizadas por meio da investigação de problemas, da prototipagem de soluções, do trabalho em equipe e do pitch final, configurando um percurso formativo rico em experimentação e autoria.

2.5. Interdisciplinaridade como Eixo Integrador

A interdisciplinaridade é apontada por autores como Fazenda (2011), como caminho para romper a fragmentação do conhecimento e para desenvolver uma visão mais integrada da realidade. Ela promove a articulação entre áreas distintas, favorecendo a compreensão ampliada de temas complexos e a construção coletiva de significados.

No contexto escolar, a interdisciplinaridade exige diálogo entre docentes, reorganização dos tempos pedagógicos e planejamento articulado. O Concurso de Ideias Inovadoras mobiliza esse princípio ao integrar componentes da BNCC, como Ciências da Natureza, Linguagens, Ciências Humanas, Matemática e Empreendedorismo, em torno de problemas reais do território. Esse processo fortalece práticas colaborativas entre professores e amplia a relevância social da aprendizagem.

2.6. Educação Empreendedora e Cultura de Inovação

A educação empreendedora tem ganhado destaque como abordagens que desenvolvem competências voltadas à criatividade, liderança, autonomia e resolução de problemas. Para Doblabela (2003), o empreendedorismo educacional não se limita ao desenvolvimento de negócios, mas refere-se à construção de atitudes investigativas e transformadoras, conectadas ao território e à comunidade.

A parceria com o SEBRAE-ES reforça esse movimento ao ofertar formação docente, materiais pedagógicos, oficinas e metodologias baseadas em desafios. O Concurso de Ideias Inovadoras amplia a cultura de inovação na escola, fortalecendo práticas colaborativas, o engajamento estudantil e a produção de soluções criativas, alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030.

Essa cultura de inovação, segundo Tidd e Bessant (2015), envolve processos contínuos de experimentação, reflexão, prototipagem e aprendizagem coletiva, elementos fortemente presentes no concurso.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo foi organizado de forma clara e rigorosa, assegurando a consistência científica e a credibilidade dos resultados. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, articulando investigação bibliográfica e de campo, com o uso de questionários semiestruturados compostos por perguntas fechadas. Essa escolha fundamenta-se em Minayo (2001), para quem a pesquisa qualitativa permite acessar significados, valores, percepções e atitudes dos sujeitos investigados.

A metodologia empregada possibilitou compreender, de maneira contextualizada, como a Educação Integral, as práticas pedagógicas inovadoras e o Concurso de Ideias Inovadoras se manifestam no cotidiano escolar, revelando interações, experiências e dinâmicas próprias da escola de tempo integral.

3.1. Contexto da Pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral “Governador Carlos Lindenberg”, no município de Pinheiros-ES. A instituição atende 350 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e se destaca pela oferta de uma proposta pedagógica ampliada, integrada e articulada aos princípios da Educação Integral.

3.2. Instrumentos de coleta de dados

O questionário semiestruturado é composto por 10 perguntas objetivas fechadas para o grupo de professores da BNCC, 10 perguntas objetivas fechadas para a professora de Empreendedorismo e 10 perguntas objetivas fechadas para os estudantes, organizadas de forma a orientar as respostas dos participantes sem deixar de captar suas percepções de maneira estruturada. Essa escolha metodológica é coerente com Gil (2008), que afirma que as perguntas fechadas permitem respostas uniformes e favorecem a organização e comparação dos resultados coletados, garantindo maior precisão e clareza na interpretação das informações.

Simultaneamente, por meio da observação direta, foi possível registrar elementos significativos das práticas pedagógicas desenvolvidas nas disciplinas da BNCC, bem como aspectos relacionados ao trabalho com Empreendedorismo e às interações colaborativas entre os estudantes durante as etapas de investigação, planejamento, produção e apresentação das ideias.

3.3. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados desta pesquisa foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011), adotada por sua adequação à investigação de práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no contexto da educação em tempo integral, com ênfase no Concurso de Ideias Inovadoras como estratégia didático-pedagógica. O processo analítico estruturou-se em três etapas articuladas e complementares.

A pré-análise consistiu das respostas aos questionários aplicados aos estudantes e dos registros das observações realizadas durante o desenvolvimento do concurso. Essa etapa possibi-

litou a organização do corpus e a identificação inicial de recorrências relacionadas ao protagonismo estudantil, à interdisciplinaridade, ao uso de metodologias ativas e à ressignificação do espaço da sala de aula como ambiente de criação, diálogo e resolução de problemas.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se à codificação e categorização dos dados, orientadas pelos três objetivos específicos da pesquisa. As categorias emergentes evidenciaram como o Concurso de Ideias Inovadoras favoreceu a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, ao estimular a participação ativa dos estudantes, o trabalho colaborativo, o pensamento crítico e a articulação entre conhecimentos escolares e demandas do contexto social e comunitário.

Por fim, o tratamento e a interpretação dos dados foram realizados por meio da articulação entre os achados empíricos e o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, dialogando com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa etapa permitiu compreender que o Concurso de Ideias Inovadoras se configura como uma prática pedagógica potente no âmbito da docência inovadora, ao promover aprendizagens significativas, fortalecer o protagonismo juvenil e contribuir para a formação integral dos estudantes, ao mesmo tempo em que evidencia a importância das condições estruturais e formativas para a consolidação de práticas inovadoras no cotidiano escolar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da pesquisa qualitativa realizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado. Participaram da investigação 40 estudantes do 6º ano, 40 estudantes do 7º ano, 40 estudantes do 8º ano e 40 estudantes do 9º ano, totalizando 160 alunos. O questionário também foi aplicado para 19 professores das disciplinas da BNCC e 1 professora de Empreendedorismo envolvida em práticas de inovação e no Concurso de Ideias Inovadoras. O instrumento utilizado continha 10 perguntas semiestruturadas relacionadas diretamente à temática central deste estudo, servindo de base para a construção e análise dos dados apresentados.

4.1. Percepção dos estudantes sobre o Concurso de Ideias Inovadoras

A percepção dos estudantes acerca do Concurso de Ideias Inovadoras demonstrou alto nível de aceitação e reconhecimento da relevância pedagógica do projeto. Os dados revelam que 92,5% dos participantes afirmaram que participariam novamente do Concurso, enquanto 7,5% responderam “talvez”, não havendo registros de recusa. Esse resultado evidencia que a atividade foi compreendida como significativa, motivadora e alinhada aos interesses do público escolar.

Outro dado relevante refere-se ao sentimento de protagonismo: 77,5% dos estudantes declararam considerar-se jovens protagonistas, enquanto 22,5% afirmaram perceber-se protagonistas “em parte”. Essa autopercepção expressa que o Concurso favoreceu a autonomia, a tomada de decisões e a expressão criativa, reforçando o caráter formativo da proposta.

Nas percepções qualitativas registradas nas respostas, os estudantes destacaram que o projeto os ajudou a desenvolver criatividade, coragem para apresentar, responsabilidade, cooperação e organização das ideias. Esses aspectos revelam que o Concurso extrapolou o espaço da competição, tornando-se uma estratégia pedagógica eficaz para promover competências previstas na BNCC e fortalecer o engajamento dos estudantes com a escola.

Assim, a análise dos dados demonstra que o Concurso de Ideias Inovadoras não apenas ampliou o interesse dos jovens pela aprendizagem, como também contribuiu para consolidar uma cultura de inovação e protagonismo no contexto da Educação Integral.

4.2. Percepção dos Professores da BNCC

A análise das respostas dos professores revela uma percepção amplamente positiva sobre o uso de práticas inovadoras e sobre o impacto do Concurso de Ideias Inovadoras no desenvolvimento dos estudantes.

Os dados mostram que 100% dos docentes utilizam frequentemente práticas inovadoras, indicando uma cultura pedagógica consolidada na escola. Entre os objetivos desse uso, destacam-se o estímulo ao pensamento crítico e criativo (50%), o engajamento estudantil (23,7%) e, em menor proporção, o desenvolvimento de habilidades práticas e a interdisciplinaridade (13,1% cada).

4.3. Contribuição das formações do SEBRAE

Todos os docentes (100%) avaliaram que as formações continuadas oferecidas pelo SEBRAE-ES contribuíram significativamente para sua prática pedagógica, fortalecendo o uso de metodologias ativas e de educação empreendedora.

Os principais desafios apontados para implementar práticas inovadoras foram a falta de recursos e infraestrutura (73,6%) e a falta de tempo para planejamento (26,4%). Não houve marcações relacionadas à resistência discente ou falta de formação.

4.4. Contribuições do Concurso de Ideias Inovadoras

A percepção dos professores foi unânime: 100% afirmaram que o concurso contribui plenamente para o desenvolvimento das competências da BNCC. Os aspectos mais fortalecidos

entre os estudantes foram a criatividade e inovação (38%), o protagonismo estudantil (30,9%) e a integração entre teoria e prática (26,1%). No geral, 100% dos docentes avaliaram o concurso como “excelente” para o desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC.

4.5. Percepção da professora de Empreendedorismo

A análise das respostas da professora responsável pelo componente de Empreendedorismo revela uma avaliação plenamente positiva em todas as dimensões investigadas. A docente afirmou sentir-se excelentemente preparada para conduzir o Concurso de Ideias Inovadoras (100%), indicando segurança metodológica e clareza quanto aos objetivos do projeto. Da mesma forma, avaliou o apoio da gestão escolar como muito satisfatório (100%), reforçando que houve um ambiente institucional favorável à inovação.

As formações continuadas ofertadas pelo SEBRAE, UNIVC e pela escola foram reconhecidas como fundamentais, tendo contribuído plenamente para sua atuação no concurso (100%). A professora também avaliou o engajamento dos estudantes como muito alto (100%), evidenciando participação ativa, motivação e envolvimento consistente ao longo de todas as etapas do processo.

No que diz respeito às aprendizagens, a docente afirmou que o concurso favoreceu plenamente o desenvolvimento das competências gerais da BNCC (100%), destacando o protagonismo estudantil como o maior impacto pedagógico observado. Para ela, o Empreendedorismo esteve totalmente integrado às demais áreas do currículo durante o projeto, confirmando o caráter interdisciplinar da proposta.

Apesar dos resultados positivos, a professora apontou como principal desafio a falta de recursos e materiais (100%), refletindo uma limitação estrutural comum em escolas públicas e que impacta a implementação de práticas inovadoras. Por outro lado, destacou que o concurso aproximou significativamente a escola da comunidade, fortalecendo vínculos e promovendo maior participação social. Por fim, a docente afirmou que participaria novamente da organização do concurso, demonstrando satisfação com a experiência e reconhecimento do potencial formativo da iniciativa para estudantes e professores.

4.6. Estratégias Pedagógicas eficazes identificadas na pesquisa

A pesquisa evidenciou um conjunto de estratégias pedagógicas eficazes que contribuíram significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e para o fortalecimento da cultura de inovação na escola. Entre as práticas mais relevantes destacam-se o uso de metodologias ativas, como aprendizagem por projetos, investigação orientada e resolução de problemas reais, que favoreceram o protagonismo e a autonomia discente.

A integração entre Empreendedorismo e demais componentes curriculares mostrou-se especialmente potente, permitindo a articulação entre teoria e prática e ampliando o sentido das aprendizagens. As práticas inovadoras adotadas pelos professores utilizadas frequentemente por 100% deles, também se mostraram eficazes ao estimular o pensamento crítico e criativo, aumentar o engajamento dos estudantes e promover aprendizagens mais significativas.

Além disso, o apoio institucional e as formações continuadas oferecidas pelo SEBRAE, UNIVC e pela escola contribuíram diretamente para qualificar as práticas docentes, garantindo a segurança metodológica e repertório pedagógico consistente. No conjunto, essas estratégias evidenciam que a inovação pedagógica, quando alinhada à BNCC, apoiada pela gestão e integrada ao cotidiano escolar, torna-se um caminho efetivo para promover autoria, participação ativa e desenvolvimento de competências essenciais.

4.7. Engajamento dos Estudantes no Concurso de Ideias Inovadoras

A pesquisa demonstrou um alto nível de engajamento dos estudantes ao longo do Concurso de Ideias Inovadoras, evidenciado tanto pelos dados quantitativos quanto pelas observações qualitativas. Na percepção da professora responsável, o engajamento foi muito alto (100%), caracterizado pela participação ativa, interesse contínuo e entusiasmo dos alunos em todas as etapas do processo desde a escolha do tema, passando pela pesquisa e elaboração dos projetos, até a apresentação final. Esse envolvimento revela que o concurso conseguiu mobilizar o protagonismo juvenil e despertar nos estudantes o desejo de criar, investigar e propor soluções significativas para problemas reais. Além disso, o compromisso demonstrado pelos alunos reforça que práticas baseadas em projetos, desafios e produção autoral são capazes de gerar motivação intrínseca, fortalecer vínculos com a escola e promover aprendizagens mais profundas e contextualizadas. O elevado nível de engajamento observado confirma o potencial do concurso como estratégia pedagógica inovadora e alinhada às competências gerais da BNCC, especialmente aquelas relacionadas à autoria, ao pensamento crítico, à comunicação e à responsabilidade.

4.8. Desafios enfrentados pelos professores

A pesquisa identificou que os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inovadoras estão relacionados, sobretudo, às condições estruturais da escola. O obstáculo mais recorrente apontado pelos docentes foi a falta de recursos e materiais, responsável por 73,6% das indicações, evidenciando que a escassez de infraestrutura ainda li-

mita a realização de atividades que demandam tecnologia, materiais específicos ou ambientes adequados. Em seguida, a falta de tempo para planejamento foi mencionada por 26,4% dos professores, refletindo a sobrecarga de tarefas e a dificuldade de dedicar períodos mais extensos ao preparo de propostas diferenciadas. Importante destacar que nenhum docente apontou resistência dos alunos, falta de formação ou dificuldade de avaliação como entraves, o que demonstra que o maior desafio não reside na dimensão pedagógica, mas nas condições objetivas de trabalho. Esses resultados reforçam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, planejamento institucionalizado e políticas de apoio à inovação, garantindo que o potencial criativo e formativo dos professores possa se materializar plenamente no cotidiano escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados neste estudo permitem afirmar que o Concurso de Ideias Inovadoras constitui uma estratégia pedagógica relevante para o fortalecimento da docência inovadora e para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes em uma escola pública de Educação em Tempo Integral. As evidências empíricas demonstram que tanto professores quanto estudantes perceberam o concurso como uma iniciativa capaz de ampliar o engajamento, estimular o protagonismo juvenil e favorecer a construção de competências previstas na Base Nacional Comum Curricular, sobretudo aquelas relacionadas à criatividade, ao pensamento crítico, à comunicação e à resolução de problemas.

A análise das práticas docentes evidencia que a utilização frequente de metodologias inovadoras, aliada às formações continuadas oferecidas por instituições parceiras, contribuiu significativamente para qualificar o processo educativo e para assegurar maior coerência entre teoria e prática. Ao mesmo tempo, a pesquisa revelou desafios estruturais que ainda persistem no contexto escolar, especialmente no que diz respeito à disponibilidade de recursos materiais e ao tempo destinado ao planejamento, fatores que podem limitar a ampliação e a consolidação de práticas inovadoras no cotidiano da escola.

Apesar dessas limitações, os achados indicam que o Concurso de Ideias Inovadoras promoveu impactos pedagógicos expressivos, fortalecendo a integração curricular, aproximando a escola da comunidade e ampliando as oportunidades de aprendizagem significativa. Conclui-se, portanto, que iniciativas dessa natureza apresentam potencial para contribuir de forma consistente com a qualificação da educação pública, desde que acompanhadas de políticas institucionais de apoio, investimentos em infraestrutura e continuidade das ações formativas. Recomenda-se, assim, a manutenção e expansão do projeto, bem como sua incorporação como prática regular e estruturante no âmbito da Educação Integral.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no século XX: o desafio da educação. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 11–24, abr. 2009.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 128, p. 1203–1220, out./dez. 2014.
- DOLABELA, Fernando. O segredo de Luísa. São Paulo: Cultura, 2003.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 1998.
- DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.
- ENOLL – European Network of Living Labs. Bruxelas, 2020.
- FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. São Paulo: Atlas, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FURTADO, Ducenilde da Costa. Educação (em tempo integral) na escola pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. São Paulo: Cortez, 2018.

REIS, Ana Cristina Figueiredo dos. Educação integral em tempo integral: desafios para a organização do trabalho pedagógico. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

SANTOS, José Fernandes dos. Concepção, qualificação e políticas docentes na educação em tempo integral: metanálise qualitativa. 2022. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Governo) – Fundação Getúlio Vargas (FGV/EPPG), Brasília, 15 jun. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SEBRAE. Programa Nacional de Educação Empreendedora. Brasília, 2022.

SOUZA, José. Educação e história da educação no Brasil. Educação Pública, 2021.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Projetos na Educação Básica: um caminho para a criatividade. Humanidades & Inovação, Palmas, v. 7, n. 18, nov. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. Rio de Janeiro: UFRJ, 1977.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educação Integral e ampliação de tempos e espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 97–112.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2011.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. In: MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral: textos para discussão. Brasília: MEC/SECAD, 2012.

TRILLING, Bernie; FADEL, Charles. 21st Century Skills: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MOSÉ, Viviane. A escola e os desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Porto: Editora Asa, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1977.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 15–41.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BROWN, Tim. Design thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

IDEO. Design Thinking for Educators. 2. ed. California: IDEO, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

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

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Projeto de Vida: metodologia para orientar escolhas e promover autonomia. São Paulo: Moderna, 2020.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

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

MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

UNESCO. Os quatro pilares da educação para o século XXI. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação. Paris: UNESCO, 2001.

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José; TANZI NETO, Adolfo (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Projeto de Vida: metodologia para orientar escolhas e promover autonomia. São Paulo: Moderna, 2020.

DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

DEWEY, John. Experiência e educação. 13. ed. São Paulo: Vozes, 2011. (Obra original de 1938).

DORNELAS, José Carlos Assis. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

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

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEBRAE. Educação Empreendedora: Programa Nacional de Educação Empreendedora – PNEE. Brasília: SEBRAE Nacional, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

UNESCO. Os quatro pilares da educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 2001.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista com perguntas abertas e fechadas: vantagens e desvantagens em relação ao uso de questionários. In: LD – Revista de Comunicação, Educação e Pesquisa, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

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

FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria. A nova pedagogia para a aprendizagem profunda. São Paulo: Fundação Telefônica/Vivo, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. 7. ed. São Paulo: Ática, 1994.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; LANGWORTHY, Maria. A nova pedagogia para a aprendizagem profunda. São Paulo: Fundação Telefônica/Vivo, 2014.

- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOLL, Jaqueline. Educação Integral. Brasília: MEC/SECADI, 2012.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora. São Paulo: Editora Penso, 2015.
- NÓVOA, António. Entre a casa e a escola: reinventar a profissão docente. Lisboa: Porto Editora, 2017.
- PACHECO, José. Escola da Ponte: formação e transformação da educação. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ZABALA, Antoni. A prática educativa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas: Papyrus, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 200
- MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- KOLB, David A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NA ADOLESCÊNCIA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PROMOÇÃO DE HÁBITOS SAUDÁVEIS

PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH IN ADOLESCENCE:
PEDAGOGICAL PRACTICES AND PROMOTION OF HEALTHY HABITS

DOI: 10.2xxxxx1-1

Sara dos Santos Pinheiro¹
José Roberto Gonçalves de Abreu²

1 Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

2 Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

A Educação Física escolar representa um espaço estratégico para a promoção da saúde e o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente na adolescência, fase marcada pela consolidação de hábitos, valores e comportamentos. Este artigo tem como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas da Educação Física contribuem para a adoção de hábitos saudáveis entre adolescentes do 8º ano de uma escola pública do município de Pinheiros-ES. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, envolvendo 70 estudantes e 2 professores de Educação Física. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários, entrevistas e observação direta das aulas. Os resultados indicam que 91% dos estudantes reconhecem as aulas como espaço de aprendizagem sobre saúde e bem-estar, e 84% afirmam ter mudado algum comportamento após as intervenções pedagógicas. As entrevistas revelam que os professores enfrentam desafios como falta de materiais, espaços inadequados e ausência de formação continuada, mas reconhecem o potencial da disciplina para promover consciência corporal, autonomia e prevenção de riscos à saúde. Conclui-se que práticas pedagógicas críticas, dialógicas e contextualizadas contribuem de modo significativo para o desenvolvimento de hábitos saudáveis e para a formação integral dos adolescentes.

Palavras-chave: Educação Física escolar; saúde; adolescência; práticas pedagógicas; hábitos saudáveis.

ABSTRACT

School Physical Education represents a strategic space for promoting health and the integral development of students, especially during adolescence, a phase marked by the consolidation of habits, values, and behaviors. This article aims to analyze how the pedagogical practices of Physical Education contribute to the adoption of healthy habits among 8th-grade students in a public school in the municipality of Pinheiros-ES. This is a qualitative, descriptive, and interpretive research study involving 70 students and 2 Physical Education teachers. Data collection occurred through questionnaires, interviews, and direct observation of classes. The results indicate that 91% of students recognize the classes as a learning space about health and well-being, and 84% affirm having changed some behavior after the pedagogical interventions. The interviews reveal that teachers face challenges such as lack of materials, inadequate spaces, and absence of continuing education, but recognize the potential of the discipline to promote body awareness, autonomy, and prevention of health risks. It is concluded that critical, dialogical, and contextualized pedagogical practices contribute significantly to the development of healthy habits and the holistic education of adolescents.

Keywords: School Physical Education; health; adolescence; pedagogical practices; healthy habits.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é reconhecida como uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por intensas modificações físicas, emocionais, cognitivas e sociais que influenciam diretamente a construção de hábitos relacionados à saúde, alimentação, atividade física e modos de vida.

Esse período, situado entre a infância e a vida adulta, constitui-se como espaço crítico de formação de identidade e definição de padrões comportamentais, muitos dos quais tendem a se consolidar e perdurar ao longo da vida (MATSUDO, 2002). Nesse contexto, torna-se fundamental compreender o papel da escola enquanto instituição social formadora, capaz de intervir pedagogicamente para promover o bem-estar, a autonomia e a adoção de práticas saudáveis entre os jovens.

A Educação Física escolar, ao articular movimento, conhecimento, cultura e corpo, possui potencial significativo para atuar na formação integral dos adolescentes. Conforme defendem Darido (2003) e Bracht (1999), a disciplina ultrapassa a dimensão meramente esportiva, ampliando sua atuação para o campo da saúde, da consciência corporal, da criticidade e da promoção de estilos de vida ativos. A BNCC (2018) reforça essa concepção ao apontar que as práticas corporais devem ser compreendidas enquanto linguagem e expressão cultural, vinculadas ao autocuidado, à prevenção de riscos, ao respeito à diversidade e à formação cidadã.

A escola, portanto, configura-se como espaço estratégico para a promoção da saúde, especialmente em um cenário contemporâneo marcado pelo aumento do sedentarismo, da obesidade infantil, dos comportamentos alimentares inadequados e da intensificação de padrões estéticos excludentes. Nesse sentido, a Educação Física pode promover vivências corporais capazes de desconstruir modelos hegemônicos de corpo, estimular o pensamento crítico, fortalecer a autoestima e incentivar a adoção de hábitos saudáveis.

Considerando tal panorama, este artigo tem como objetivo compreender de que forma as práticas pedagógicas da Educação Física escolar contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis entre adolescentes do 8º ano. Para isso, analisa-se o discurso dos professores, a percepção dos estudantes e as evidências observadas nas aulas, de modo a identificar desafios, potencialidades e caminhos para qualificar a ação pedagógica na área.

A relevância deste estudo reside no fato de que, ao fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e integradas à realidade juvenil, a Educação Física pode atuar como importante estratégia de prevenção de fatores de risco, promoção da saúde e fortalecimento da formação integral dos adolescentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Educação Física escolar e saúde

Nas últimas décadas, a Educação Física escolar passou por um importante processo de ressignificação. De um modelo centrado na aptidão física e no rendimento esportivo, a disciplina evoluiu para uma perspectiva crítica e cultural, considerando o corpo como construção social e a saúde como fenômeno multidimensional (BRACHT, 1999; DAOLIO, 2004).

Bracht (1999) afirma que o modelo tradicional reduziu a Educação Física à mera reprodução de técnicas esportivas e ao desenvolvimento motor, desconsiderando aspectos socioeducativos e culturais. Para o autor, a saúde escolar deve ser compreendida para além da aptidão física, envolvendo dimensões emocionais, cognitivas e sociais. Assim, o papel da Educação Física amplia-se para formar sujeitos capazes de compreender o próprio corpo, refletir sobre práticas corporais e adotar comportamentos saudáveis de maneira autônoma.

Daolio (2004) reforça que a Educação Física precisa considerar a diversidade cultural, pois o corpo e suas expressões são produtos da experiência sociocultural de cada indivíduo. Nesse sentido, abordar saúde na escola exige sensibilidade às realidades juvenis, valorizando suas vivências, identidades e modos de se relacionar com o corpo e com o movimento.

Darido (2003) contribui ao destacar que a promoção da saúde na escola deve estar vinculada a experiências pedagógicas significativas que incentivem a participação, o diálogo, a cooperação e a reflexão. Para a autora, trabalhar saúde não se limita à execução de exercícios, mas envolve problematizar sentidos, valores, riscos e comportamentos presentes na vida dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça esse entendimento ao organizar a Educação Física como um campo de conhecimento ligado às práticas corporais. Entre as competências e habilidades previstas, destacam-se aquelas voltadas ao autocuidado, consciência corporal, prevenção de riscos, respeito à diversidade e promoção da saúde como dimensão inseparável da vida escolar.

Dessa forma, ensinar Educação Física no contexto atual implica articular movimento, cultura, saúde e formação cidadã, reconhecendo que a adolescência demanda ações pedagógicas que fomentem participação ativa, criticidade e tomada consciente de decisões.

2.2. Adolescência e hábitos de saúde

A adolescência é marcada por transformações que influenciam diretamente comportamentos relacionados à saúde. Segundo Matsudo (2002), esse período apresenta redução significativa nos níveis de atividade física e aumento de comportamentos sedentários, alimentares inadequados e exposição a riscos psicossociais.

Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na promoção da saúde, especialmente por alcançar adolescentes em seus cotidianos e oferecer experiências que dialogam com sua realidade. A Educação Física, ao integrar conhecimento e movimento, constitui-se espaço privilegiado para compreender as dimensões biológicas, emocionais e sociais que influenciam hábitos saudáveis.

Diversos fatores podem interferir negativamente na saúde dos adolescentes, como:

- Pressões estéticas e padrões corporais irreais;
- Consumo excessivo de alimentos ultraprocessados;
- Uso reduzido de espaços públicos de lazer;
- Sedentarismo decorrente do uso de tecnologias;
- Baixa autoestima e dificuldades emocionais;
- Falta de conhecimento sobre autocuidado e prevenção.

Por isso, práticas pedagógicas que promovam autonomia, reflexão crítica e conscientização sobre riscos são fundamentais para a formação de uma juventude saudável e participativa.

2.3. Práticas Pedagógicas Críticas e Potencial Formativo da Educação Física

O ensino crítico da Educação Física enfatiza a participação ativa dos estudantes, o diálogo como ferramenta de aprendizagem e a contextualização das práticas corporais. Bracht (2003) defende que experiências práticas devem ser acompanhadas de reflexão, permitindo que adolescentes compreendam sentidos e implicações das escolhas que fazem em relação à saúde.

Freire (1996), ainda que não seja autor específico da área, é amplamente referenciado por pesquisadores da Educação Física por defender uma prática pedagógica humanizadora, dialógica e emancipadora. Sua perspectiva reforça a importância de:

- Escuta ativa;
- Problematisação;
- Construção coletiva de conhecimento;
- Respeito às experiências dos estudantes.

No campo específico da promoção da saúde, Darido (2003) argumenta que aulas participativas e interativas geram maior engajamento e favorecem mudanças de comportamento, especialmente na adolescência. É nesse sentido que metodologias ativas como jogos cooperativos, práticas lúdicas, projetos investigativos, rodas de conversa e sequências didáticas problematizadoras tornam-se estratégias eficazes.

A literatura converge para a compreensão de que a Educação Física escolar, fundamentada em uma abordagem crítica e cultural, contribui significativamente para:

- Fortalecer a autonomia dos estudantes;
- Desenvolver consciência corporal;
- Promover o autocuidado e o bem-estar;
- Prevenir fatores de risco;
- Reduzir desigualdades de acesso às práticas corporais;
- Estimular estilos de vida ativos e saudáveis.

Essa perspectiva fundamenta os achados desta pesquisa e dialoga diretamente com os desafios e potencialidades observados no contexto escolar investigado.

3. METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa foi estruturada de forma a garantir rigor científico, profundidade interpretativa e coerência com os objetivos propostos. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentado na compreensão das percepções, sentidos e experiências atribuídas por professores e estudantes às práticas pedagógicas de Educação Física relacionadas à promoção da saúde. Segundo Darido e Rangel (2005), pesquisas qualitativas na área da Educação Física permitem acessar significados construídos nas interações pedagógicas, nas reflexões corporais e nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, justificando a escolha dessa abordagem.

A opção pela pesquisa qualitativa também se alinha aos pressupostos de Bracht (1999) e Daolio (2004), que defendem que o corpo, o movimento e a saúde devem ser investigados em suas dimensões simbólicas, socioculturais e subjetivas, ultrapassando análises meramente quantitativas ou biomédicas. Assim, os procedimentos metodológicos foram organizados para captar discursos, percepções, atitudes e comportamentos, integrando múltiplas fontes de evidências.

3.1. Contexto da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal localizada em Pinheiros-ES, atendendo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

Participaram da pesquisa 70 estudantes do 8º ano e 2 professores de Educação Física, constituindo um universo representativo da realidade escolar estudada. A escolha desse público justifica-se pela relevância pedagógica e científica da adolescência como fase de consolidação de hábitos relacionados à saúde (MATSUDO, 2002).

3.2. Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu mediante três instrumentos complementares:

- Questionário aplicado aos estudantes: Esse instrumento foi aplicado a 70 estudantes, contendo questões objetivas e discursivas. O questionário permitiu identificar tendências gerais e percepções individuais, articulando dimensões quantitativas e qualitativas.
- Entrevistas semiestruturadas com os professores, realizadas individualmente no auditório da escola, sem gravação, com registro escrito direto pela pesquisadora, com duração média de 30 minutos cada. Essa estratégia favoreceu a espontaneidade discursiva dos professores, permitindo captar nuances importantes da prática pedagógica.
- Observação direta das aulas: a observação ocorreu de forma não participativa, permitindo que a pesquisadora acompanhasse a organização das atividades, as estratégias de ensino utilizadas, as interações entre professores e estudantes, o engajamento dos adolescentes e a relação dos conteúdos com temas de saúde.

3.2. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), articulando:

1. **Pré-análise:** leitura flutuante das anotações das entrevistas, respostas dos questionários e registros das observações.
2. **Exploração do material:** categorização de temas emergentes relacionados aos três objetivos específicos.
3. **Tratamento e interpretação:** articulação dos dados empíricos com o referencial teórico (Darido, Bracht, Daolio, Matsudo, Freire, BNCC).

Essa análise possibilitou compreender relações entre práticas pedagógicas, percepções dos estudantes e condições estruturais e formativas do trabalho docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa foram organizados em duas dimensões complementares: A percepção dos estudantes do 8º ano sobre saúde e aulas de Educação Física, e as concepções e práticas pedagógicas dos professores responsáveis de Educação Física. A triangulação dos dados obtidos por questionário, entrevistas e observação direta das aulas permitiu construir um panorama coerente sobre o papel da Educação Física escolar na promoção de hábitos saudáveis entre adolescentes.

4.1. Percepção dos Estudantes sobre Saúde e Práticas Corporais

Dos 70 estudantes participantes, constatou-se elevado reconhecimento da importância da Educação Física como espaço de aprendizagem sobre saúde, autocuidado e bem-estar. As respostas indicam que os adolescentes percebem a disciplina não apenas como momento de prática corporal, mas também como oportunidade de reflexão sobre hábitos saudáveis e prevenção de riscos.

Gráfico 1 – Percepção dos estudantes sobre a contribuição da Educação Física para a saúde.

Pergunta: As aulas de Educação Física ajudam você a aprender mais sobre saúde, bem-estar e hábitos saudáveis?

- 91% – Sim
- 6% – Às vezes
- 3% – Não

Os dados do questionário revelam que 91% dos estudantes consideram que as aulas contribuem significativamente para sua compreensão sobre saúde, bem-estar e autocuidado. Esse reconhecimento demonstra que os adolescentes atribuem sentido às práticas vivenciadas, o que reforça a perspectiva de Freire (1996) de que a aprendizagem só ocorre quando o sujeito identifica relevância e significado no conteúdo trabalhado, resultado que dialoga com Matsudo (2002) ao afirmar que intervenções escolares têm impacto direto no comportamento dos adolescentes.

Mudança de comportamento após as aulas

Um dos principais indicadores desta pesquisa foi identificar se as práticas pedagógicas contribuíram para transformação de hábitos.

Gráfico 2 – Mudanças de hábitos relatadas pelos estudantes

Pergunta: Você mudou algum hábito em razão do que aprendeu nas aulas de Educação Física?

- 84% – Sim
- 11% – Não
- 5% – Não sei dizer

O fato de 84% dos estudantes relatarem mudanças em seus hábitos, como aumento da prática de atividade física, maior atenção à alimentação e adoção de comportamentos saudáveis, confirma que as intervenções pedagógicas realizadas pelos professores quando contextualizadas e vivenciadas de forma crítica, favorecem mudanças positivas nos comportamentos dos adolescentes. Conforme argumentam Darido e Rangel (2005), quando a Educação Física trabalha a saúde de maneira crítica e integrada às vivências dos jovens, ela contribui efetivamente para a construção de estilos de vida ativos.

Aspectos qualitativos observados nas respostas dos estudantes

As falas abertas revelam quatro eixos principais:

- 1. Alimentação mais saudável:** Estudantes relataram ter reduzido consumo de refrigerantes e doces, incorporando frutas e alimentos naturais.
- 2. Aumento da prática de atividade física:** Alguns mencionaram iniciar caminhadas, exercícios recreativos e participação em esportes fora da escola.
- 3. Consciência corporal e autoestima:** Aulas que abordaram imagem corporal e bem-estar tiveram impacto na autoaceitação.
- 4. Entendimento da importância do movimento:** Os alunos passaram a compreender o papel da atividade física para a saúde física e emocional.

Essas dimensões convergem com Freire (1996) e Daolio (2004), ao reforçarem a necessidade de acolher o estudante em sua integralidade — corpo, cultura e subjetividade.

4.2.1. Concepções dos Professores sobre Saúde e Educação Física

Os professores demonstraram compreensão ampliada da relação entre Educação Física e saúde, alinhada à BNCC e à literatura crítica.

Quadro 1 – Concepções dos docentes sobre o papel da Educação Física na promoção da saúde

PROFESSOR	SINTESE DE CONCEPÇÃO
Professor A	Saúde envolve práticas esportivas, atividades lúdicas, conscientização sobre o movimento e construção de hábitos saudáveis.
Professor B	A Educação Física deve articular teoria e prática, promovendo saúde física, mental e social.

Essas concepções dialogam com Bracht (1999), ao compreenderem a saúde de maneira integrada e não reduzida ao condicionamento físico.

4.2.2. Desafios enfrentados pelos Professores

Os docentes apontam desafios recorrentes, que impactam diretamente a qualidade das práticas pedagógicas.

Quadro 2 – Principais desafios identificados pelos professores

Categoria de Desafio	Descrição
Infraestrutura	Espaço físico inadequado e falta de materiais pedagógicos.
Formação Docente	Ausência de formação continuada específica sobre saúde.
Engajamento	Baixa motivação de parte dos alunos.
Apoio estrutural	Necessidade de maior suporte financeiro e pedagógico.

Tais desafios refletem problemas estruturais comuns em escolas públicas brasileiras, como destacam Darido e Rangel (2005). A insuficiência de materiais e espaços limita a diversidade de práticas corporais, empobrece metodologicamente as aulas e dificulta o trabalho crítico do professor, além disso a ausência de formação continuada compromete o aprofundamento teórico e metodológico da prática docente. Bracht (2003) argumenta que a formação é elemento indispensável para que professores desenvolvam propostas que articulem cultura corporal, saúde, criticidade e autonomia.

4.3. Estratégias Pedagógicas eficazes identificadas na pesquisa

As práticas que apresentaram maior impacto entre os estudantes foram: Jogos cooperativos, práticas corporais lúdicas, rodas de conversa, projetos investigativos, sequências didáticas temáticas (alimentação, autocuidado), uso de espaços comunitários (praças, parques) e atividades interativas com reflexão crítica.

Esses achados dialogam com a perspectiva crítica de Bracht (2003), que defende que experiências corporais contextualizadas estimulam autonomia e consciência.

4.4. Engajamento dos Estudantes nas Aulas de Educação Física

Embora a maioria dos estudantes reconheça a importância da Educação Física, nas entrevistas os professores afirmam que parte dos adolescentes apresenta baixa motivação. Esse fenômeno é amplamente discutido por Darido e Rangel (2005), que ressaltam que a adesão às práticas corporais depende da identificação do aluno com a atividade, da relevância percebida e da construção de vínculos significativos.

Os dados desta pesquisa confirmam essa afirmativa, as observações realizadas mostram que o engajamento aumenta quando: as práticas corporais fazem sentido para a realidade dos alunos, as atividades valorizam a cultura juvenil, há integração entre teoria e vivência e a aula envolve diálogo e participação ativa.

Essa compreensão reforça Freire (1996), ao afirmar que somente práticas significativas são capazes de mobilizar os sujeitos, assim, reafirma-se a necessidade de metodologias críticas, ativas e participativas como caminho para enfrentar a desmotivação juvenil e fortalecer a aprendizagem significativa.

4.5. Desafios enfrentados pelos professores

Os docentes destacaram desafios estruturais, como falta de materiais, escassez de espaço físico adequado e ausência de formação continuada. Também relataram baixa participação de alguns alunos. Esses achados reforçam as análises de Darido e Rangel (2005) sobre as limitações históricas da Educação Física na escola pública.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender, de forma ampla e aprofundada, o papel da Educação Física escolar na promoção de hábitos saudáveis entre adolescentes do 8º ano do Ensino Fundamental. Ao integrar dados de questionários, entrevistas e observação direta, os resultados demonstram que a disciplina, quando conduzida por práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e dialogadas, possui forte potencial para influenciar positivamente comportamentos, percepções e escolhas relacionadas à saúde, ao bem-estar e ao autocuidado.

A partir dos objetivos específicos, constatou-se inicialmente que os professores enfrentam desafios significativos na implementação de ações voltadas à promoção da saúde, incluindo insuficiência de materiais, espaços inadequados e carência de formação continuada. Esses obstáculos, amplamente discutidos por Darido e Rangel (2005), evidenciam que o trabalho docente é condicionado por estruturas institucionais que precisam ser revistas, ampliadas e apoiadas por políticas públicas mais consistentes.

Em relação à percepção dos estudantes, os resultados revelam que 91% reconhecem a Educação Física como espaço privilegiado para aprender sobre saúde e bem-estar, e 84% afirmam ter modificado algum comportamento após as vivências pedagógicas. Esses dados confirmam o que defendem autores como Matsudo (2002) e Darido (2003), as práticas escolares sistemáticas e contextualizadas são capazes de influenciar comportamentos e consolidar hábitos saudáveis na adolescência. Além disso, a compreensão ampliada de saúde manifestada pelos estudantes indica que a Educação Física está conseguindo ultrapassar uma visão reducionista da aptidão física, incorporando dimensões emocionais, sociais e culturais conforme propõe a BNCC (2018).

No terceiro objetivo, observou-se que a Educação Física constitui um espaço formativo crítico, no qual os adolescentes não apenas vivenciam práticas corporais, mas também refletem sobre escolhas, identificam riscos e desenvolvem autonomia. A presença de metodologias participativas, como projetos investigativos, dinâmicas lúdicas e rodas de conversa, mostrou-se decisiva para o engajamento dos estudantes e para a compreensão crítica do corpo e do movimento, esse achado dialoga diretamente com Bracht (1999) e Daolio (2004), os quais defendem que práticas corporais precisam assumir sentido cultural e reflexivo para promover transformação.

Assim, os resultados apontam que a Educação Física escolar, quando planejada com intencionalidade, sensibilidade pedagógica e fundamentação crítica, contribui para a formação de adolescentes mais conscientes, ativos e capazes de cuidar de si e de sua comunidade. Além de promover saúde, a disciplina fortalece vínculos, estimula autoestima, desenvolve o senso de pertencimento e oferece um espaço de diálogo e acolhimento — especialmente relevante em uma fase permeada por vulnerabilidades e pressões socioculturais.

Como desdobramento direto desta pesquisa, e em resposta às necessidades identificadas em campo, foram produzidos dois produtos educacionais complementares: Um Guia Didático, contendo práticas pedagógicas, sequências didáticas, atividades reflexivas e propostas de intervenção voltadas à promoção de hábitos saudáveis e uma proposta de Formação Continuada destinada à Secretaria Municipal de Educação, com foco no fortalecimento da prática docente em Educação Física e na qualificação das ações de promoção da saúde no contexto escolar.

Conclui-se que investir em práticas pedagógicas críticas e em formação continuada de professores é fundamental para consolidar uma Educação Física escolar que cumpra seu papel na formação integral dos estudantes, conforme preconiza a BNCC. Ao articular corpo, cultura, saúde e criticidade, a Educação Física transforma-se em um campo potente de produção de conhecimento, de emancipação e de cuidado com a vida, aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma juventude mais saudável, consciente e participativa.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. S.; DANTAS, E. H. M. Educação Física escolar e promoção da saúde: reflexões contemporâneas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 43, n. 2, p. 1–12, 2021.
- ARAÚJO, C. R.; DANTAS, E. H. M. Educação Física, corpo e saúde na contemporaneidade: interfaces com os ODS 3 e 4. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 43, n. 4, p. 1–14, 2021.
- ASSIS, Marcelo de; SANTOS, Ricardo dos. O papel do professor de educação física na promoção da saúde de alunos do ensino médio das escolas públicas de Paranavaí-PR. 2017.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física e cultura de movimento: desafios para o século XXI. *Revista Movimento*, v. 25, p. 1-18, 2019.
- BRACHT, Valter. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRACHT, V. *A Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 3. ed. São Paulo: Unijuí, 2007.
- BRACHT, V. Educação Física & saúde: debates atuais. *Movimento*, Porto Alegre, v. 27, n. e27054, 2021.
- BRACHT, Valter. A Educação Física escolar como prática social: contribuições para uma reflexão crítica. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 27, 2021.
- BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social: uma perspectiva crítica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018.
- BRITO, A. C.; SILVA, J. A. A Educação Física e a saúde escolar: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 2, p. 145–158, 2018.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 19. ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- COELHO, R. S. et al. Educação em saúde: possibilidades de atuação da escola. *Revista Brasileira de Saúde Escolar*, v. 1, n. 2, p. 45–58, 2008.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 30, n. 3, p. 831–836, 2016.
- DANTAS, E. H. M. *A prática da Educação Física e a saúde*. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

- DAOLIO, Jocimar. Cultura, corpo e movimento. Campinas: Papirus, 2004.
- DARIDO, S. C. Educação Física escolar e saúde: reflexões e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, v. 17, n. 2, p. 97–107, 2003.
- DARIDO, S. C. et al. A Educação Física Escolar e a Promoção da Saúde. São Paulo: Phorte, 2004.
- DARIDO, Suraya Cristina; SANCHES NETO, Luiz. A Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, Oliveira. Educação Física escolar e saúde: novos olhares. São Paulo: Phorte, 2018.
- DEVIDE, F. P. Educação Física e saúde: uma análise crítica da promoção da saúde no espaço escolar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Educar em Revista, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 213–226, 2017.
- FERREIRA, Luciana. Psicomotricidade e Educação Física escolar. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUEDES, D. P. Educação Física escolar e promoção da saúde. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 18, n. 1, p. 55–68, 1997.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida: conceitos e aplicações. Londrina: Midiograf, 2003.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Promoção da saúde na escola: uma abordagem multidisciplinar. Londrina: Midiograf, 2007.
- GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação Física, atividade física e saúde na adolescência. Londrina: Midiograf, 2020.
- KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2015.
- MATSUDO, Victor K. R. Atividade física, saúde e qualidade de vida. Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde, v. 7, n. 2, p. 5–18, 2002.
- MIRANDA, M. Júnior. Educação Física e Saúde na Escola. Estudos – Revista de Ciências Ambientais e Saúde, v. 33, n. 4, p. 643–653, 2007.

- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- NAHAS, M. V. Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida. 8. ed. Londrina: Midiograf, 2021.
- OLIVEIRA, M. A.; GATTI, B. A. Entrevistas semiestruturadas e pesquisa educacional. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 49, e2023001, 2023.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. Conceito de saúde e bem-estar. Genebra: OMS, 2020.
- PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de; PALMA, José Augusto Victoria. Educação Física e a organização curricular. Londrina: Editora da UEL, 2010.
- SANTANA, Dayane Pereira de; COSTA, Célia Regina Bernardes. Educação Física escolar na promoção da saúde. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LITERATURA INFANTIL REGIONAL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO LEITORA

DIDACTIC SEQUENCE AND REGIONAL CHILDREN'S LITERATURE IN THE LITERACY PROCESS: PRACTICES AND CONTRIBUTIONS TO READING COMPREHENSION

DOI: 10.2xxxxx1-1

Suelen Silva Pinheiro¹
Ivana Esteves Passos de Oliveira²

¹ Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professora Orientadora do curso de Mestrado Profissional em Ciencia Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

O artigo apresenta um recorte de uma pesquisa qualitativa, participativa e com elementos da pesquisa-ação, desenvolvida com professoras alfabetizadoras da Rede Pública de Cachoeiro de Itapemirim/ES. O objetivo foi investigar a prática de formação em leitura e escrita a partir de uma sequência didática estruturada com base na literatura infantil regional, aplicada junto a crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A questão que orientou o estudo foi: a sequência didática, por meio das estratégias de leitura com a literatura infantil regional, pode favorecer a compreensão das crianças quanto aos textos literários? O referencial teórico apoia-se em Oliveira (2018), Filho (2024), Souza (2010) e Solé (1998), abordando literatura regional, identidade, estratégias de leitura e aprendizagem da leitura. Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados às professoras alfabetizadoras. Os resultados indicam que a literatura infantil regional constitui um recurso significativo para a valorização cultural e desenvolvimento da compreensão leitora, especialmente quando mediada por uma sequência didática estruturada em estratégias de leitura. Conclui-se que práticas pedagógicas intencionais com obras regionais fortalecem o engajamento, a identificação cultural e a formação do leitor literário nos anos iniciais.

Palavras-chave: alfabetização; literatura infantil regional; sequência didática; estratégias de leitura; compreensão leitora.

ABSTRACT

This article presents a section of a qualitative, participatory research project with elements of action research, developed with literacy teachers from the public school system of Cachoeiro de Itapemirim/ES. The objective was to investigate the practice of reading and writing education based on a didactic sequence structured around regional children's literature, applied to second-grade elementary school children. The guiding question of the study was: can the didactic sequence, through reading strategies using regional children's literature, enhance children's understanding of literary texts? The theoretical framework is based on Oliveira (2018), Filho (2024), Souza (2010), and Solé (1998), addressing regional literature, identity, reading strategies, and reading acquisition. Data were collected through questionnaires administered to the literacy teachers. The results indicate that regional children's literature constitutes a significant resource for cultural appreciation and the development of reading comprehension, especially when mediated by a didactic sequence structured around reading strategies. It is concluded that intentional pedagogical practices with regional works strengthen engagement, cultural identification, and the formation of the literary reader in the early years.

Keywords: literacy; regional children's literature; teaching sequence; reading strategies; reading comprehension.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas do desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças, pois envolve processos que extrapolam a codificação e decodificação da linguagem escrita, abarcando também a formação do leitor crítico e sensível ao texto literário. Nesse contexto, a literatura infantil tem se consolidado como ferramenta essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que amplia o repertório cultural, estimula a criatividade e possibilita experiências estéticas essenciais ao processo educativo.

Entre os diversos gêneros da literatura infantil, a literatura infantil regional apresenta função determinante na construção identitária das crianças, ao valorizar elementos culturais, geográficos e sociais de seu contexto local. Assim, discutir seu papel no processo de alfabetização permite que se ampliem as possibilidades de aprendizagem, fortalecendo vínculos culturais e contribuindo para a compreensão leitora de forma significativa.

Nesse sentido, este artigo apresenta um recorte da pesquisa intitulada “Sequência didática na integração da literatura regional no processo de alfabetização: práticas, desafios e impactos”, desenvolvida com professoras do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Cachoeiro de Itapemirim/ES. O estudo foi guiado pela seguinte questão: a sequência didática, por meio das estratégias de leitura com a literatura infantil regional, pode favorecer a compreensão das crianças quanto aos textos literários?

O objetivo geral definido foi investigar a prática de formação em leitura e escrita por meio de uma sequência didática elaborada com base na literatura infantil regional, considerando sua aplicação no processo de alfabetização e as percepções das professoras alfabetizadoras. Para isso, fundamentou-se a discussão em Oliveira (2018), Filho (2024), Giroto; Souza (2010), autores que ampliam o entendimento sobre a literatura regional, as estratégias de leitura e o desenvolvimento da competência leitora. A seguir, discute-se o referencial teórico, a metodologia empregada, a análise dos dados e as considerações finais resultantes da investigação.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Literatura infantil regional e formação do leitor

A literatura infantil regional tem sido apontada como uma via potente para a formação cultural das crianças, uma vez que privilegia narrativas, personagens, cenários e práticas sociais reconhecíveis em seu contexto de vida. Para Oliveira (2018), a regionalidade presente nas obras infantis contribui para a construção da identidade e para o fortalecimento de vínculos simbólicos que ampliam o interesse pela leitura e favorecem a compreensão textual.

A literatura infantil capixaba apresenta diversas contribuições significativas que enriquecem o cenário literário e educacional. Primeiramente, reflete a diversidade cultural local, incorporando elementos da história, tradições e folclore do Espírito Santo, o que ajuda a fortalecer a identidade regional. Os autores frequentemente abordam temas que permitem às crianças se reconhecerem em suas histórias, promovendo um senso de pertencimento.

Além disso, a literatura capixaba é marcada pela inovação e criatividade, com escritores que utilizam diferentes formatos e estilos narrativos para estimular a imaginação dos pequenos leitores. Essas obras desempenham um papel crucial na educação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e incentivando a formação de leitores críticos e reflexivos.

Outro aspecto importante é a interação com a natureza, presente em muitos textos, que promove a conscientização ecológica desde a infância. A literatura infantil capixaba também aborda questões de inclusão e diversidade, representando diferentes realidades sociais e culturais, o que enriquece a formação de uma sociedade mais igualitária.

De acordo com Oliveira (2018), sempre que um de seus livros é adotado por escolas, ela agenda visitas para interagir com as crianças, valorizando a troca e o impacto que suas obras têm sobre elas. Essa paixão pelo universo infantil e a necessidade de reinvenção profissional a levaram a assumir a gestão completa de seu trabalho, desde a criação até a comercialização.

Oliveira (2018), em “A Indústria Criativa da Literatura Infantil: Histórias de Autores e Livros” aborda a literatura infantil sob a ótica cultural e pedagógica, analisando como as obras destinadas às crianças refletem valores sociais e educacionais. A autora enfatiza que o contato com narrativas literárias regionais contribui não apenas para o desenvolvimento da leitura, mas também para a construção da imaginação, da criticidade e do prazer estético, elementos essenciais para uma alfabetização humanizadora.

Oliveira (2018) enfatiza a necessidade de reconhecimento para esses escritores, que enfrentam grandes obstáculos na divulgação e distribuição de seus livros. A obra propõe uma reflexão sobre o papel do escritor na produção literária, ampliando a discussão além da tradicional relação entre autor, texto e leitor, e explorando as dinâmicas do mercado cultural. Apesar do crescimento da literatura infantil no Espírito Santo, a dependência da publicação independente ainda é significativa, com autores gerenciando cada etapa do processo, da criação à distribuição.

Oliveira (2018), que investiga a cadeia produtiva da literatura infantil no Espírito Santo. A autora expressa uma sensação de desesperança em relação à valorização dos escritores e à importância de suas obras, ressaltando a luta constante desses autores para criar histórias envolventes em um cenário desafiador. Esse cenário se caracteriza pela escassez de livrarias, pelo desinteresse de educadores e pela indiferença de mediadores de leitura.

Por meio de uma abordagem etnográfica e crítica genética, Oliveira (2018) busca entender as práticas de cinco autores representativos da literatura infantil capixaba: Martins, Ribeiro, Filho, Jorden e Pinheiro. O objetivo é revelar os procedimentos e desafios enfrentados por esses autores na criação de literatura para crianças, destacando a relevância de suas contribuições para o cenário literário local.

O professor Francisco Aurélio Ribeiro, do Departamento de Línguas e Letras da UFES, é uma figura central na literatura infantil capixaba. Autor de obras como "Era uma vez uma chave" e "O Gato Xadrez", ele se destaca também pelo seu envolvimento no Projeto Salas de Leitura, que ele ajudou a elaborar no Espírito Santo. Apesar de sua participação ativa, Ribeiro critica as dificuldades burocráticas que dificultaram a implementação do projeto, ressaltando que poderia ter sido mais abrangente.

Ribeiro é um defensor incansável da literatura infantil, atuando na difusão de obras destinadas às crianças. Ele expressa preocupações sobre a estrutura educacional do Estado, afirmando que não oferece suporte adequado às crianças. O projeto visa facilitar o acesso a bons livros, sem custos para os leitores, mas, segundo ele, a situação da literatura infanto-juvenil no Espírito Santo é preocupante.

Em 2010, um projeto da Editora Nova Alexandria, em colaboração com escritores capixabas, buscou publicar livros para promover a literatura e a cultura local. No entanto, a falta de aquisição por parte da SEDU desestimulou os investimentos em autores regionais e ilustra a ausência de incentivo público à literatura infantil.

Ribeiro aponta que a divulgação e distribuição dos livros são precárias, tanto dentro quanto fora do Estado. Em um artigo publicado em 2015, ele reflete sobre a produção editorial no Espírito Santo, que é vasta, mas com circulação limitada a áreas locais. Ao longo de sua trajetória de mais de 35 anos na literatura infantil, Ribeiro se mostra um ativista que enfrenta a decepção e ressentimento diante do descaso do poder público e da mídia, destacando que o cenário da literatura infantil ainda depende de iniciativas individuais para se consolidar. Essa realidade tem gerado um sentimento de cansaço e desilusão em relação ao futuro da literatura infantil no Espírito Santo.

Elizabeth Martins, nascida em 1952 em Vitória, é uma proeminente escritora capixaba de literatura infantil. Formada em História pela UFES em 1973, começou sua carreira no ensino médio, lecionando por 12 anos em diversas instituições. Desde a infância, Elizabeth é apaixonada pela literatura, uma influência que veio de seu pai. Sua gratidão se expressa na escrita para crianças, que ela considera uma forma de compartilhar as fantasias que carrega desde pequena.

Ela se destacou como escritora com três títulos: "A bailarina cor de rosa" (1993), "João, o botão" (1999) e "O jardim de Laila" (2007), todos reconhecidos e publicados com apoio da Lei Rubem Braga. Seu primeiro livro, "A bailarina cor de rosa", foi um marco, mas trouxe desafios sobre como alcançar seu público-alvo, revelando sua imersão no mercado editorial.

Martins se tornou uma empreendedora precursora da indústria criativa da literatura no Espírito Santo, percebendo que o autor deve se envolver em todas as etapas da divulgação. Com o apoio de amigos como Sérgio Blank, ela começou a se conectar com bibliotecárias e a promover seus livros em academias de balé e apresentações de dança.

Segundo Oliveira (2018) a escritora Martins tem prazer em trabalhar seus livros com as crianças nas escolas públicas e privadas, com o intuito de incentivar a leitura e a literatura, sobretudo a capixaba – especialmente considerando-se que não mantém outra atividade comercial em paralelo, sendo já aposentada como professora de História. Desde 1994, faz visitas às escolas do Espírito Santo, com o objetivo de levar às crianças a ideia do livro como fonte de brincadeira, prazer e alimento para a imaginação e o sonho. O contato com as escolas é feito pela própria escritora, para prospectar sua obra.

Silvana Pinheiro, natural de Vitória, é uma renomada escritora capixaba com uma trajetória notável na literatura infantil. Mestre em Estudos Literários pela UFES e graduada em Letras e Pedagogia, atua como educadora na Rede Estadual de Ensino e realiza palestras e oficinas para formar mediadores de leitura. Ela já publicou nove livros voltados para crianças e jovens, com várias de suas obras selecionadas para acervos de escolas em todo o Brasil.

Entre seus títulos mais conhecidos estão "História de estrela" (1994), "O jogo dos sete tempos" (1995), "De bichos pequenos e grandes" (1997) e "Vitória – uma ilha cercada de terras" (2007), todos com ilustrações de artistas renomados. Silvana é uma das poucas autoras capixabas que conseguiu expandir seu alcance além do Estado, publicando em editoras nacionais.

Na década de 1990, ela integrou o PROLER-ES, projeto do Ministério da Educação voltado ao estímulo da leitura. Sua dedicação à literatura infanto-juvenil rendeu prêmios, como Menção Honrosa no Concurso Literário da Fundação Ceciliano Abel de Almeida e o 1º lugar no Concurso de Literatura Infantil da Editora Venham Comunicações.

Pinheiro enfatiza a importância de suas obras serem divulgadas por meio de projetos escolares e a necessidade de uma editora dedicada à literatura infantil no Espírito Santo. Ela critica a falta de investimento governamental em livros de autores locais e a escassa adoção de suas obras por escolas particulares. Apesar das dificuldades, Pinheiro tem usado a internet para promover seus livros, reconhecendo a necessidade de uma atuação mais forte dos poderes públicos na formação de leitores e no acesso a bibliotecas equipadas.

Desde o lançamento de seu primeiro livro, "História de Estrela", Pinheiro se preocupa com a diminuição de concursos literários, que são cruciais para a divulgação e distribuição de obras. Ela valoriza esses concursos por não estarem contaminados pelo mercado editorial, acreditando que é uma forma eficaz de promover a literatura capixaba.

Jorden, natural de Muniz Freire, é uma escritora capixaba que sempre sonhou em ser autora. Formada em Letras Português-Inglês, sua trajetória inicial a levou a se envolver com o comércio, ajudando seus pais desde os 12 anos e, posteriormente, trabalhando como bancária e dona de supermercado. No entanto, no ano 2000, ela decidiu retomar seu antigo sonho de escrever, afirmando que “a gente pode ser o que a gente quiser, quando quiser e não precisa ter pressa”. Essa filosofia tem sido um ensinamento que ela compartilha com as crianças nas escolas.

Desde o início de sua carreira literária, Jorden publicou diversos livros voltados para crianças e jovens, incluindo "Ciça" (2000), "Ciça e a rainha" (2002) e "De cabelo em pé" (2003). Seu primeiro sucesso, "Ciça", foi lançado com uma tiragem de 500 exemplares, que ela conseguiu vender em apenas 56 dias, através de um esforço de vendas porta a porta em Iúna e Muniz Freire. Neusa utilizou seu conhecimento do comércio para patrocinar seus livros com fornecedores, estabelecendo uma configuração de produção que é comum nas indústrias criativas.

Neusa Maria Jorden também teve o apoio do escritor e editor Marvila, que a incentivou a continuar escrevendo, além de receber valiosas orientações do professor Francisco Aurélio Ribeiro. Com essa rede de apoio e sua determinação, Jorden se destacou como uma autora prolífica, publicando crônicas e romances, além de suas obras infantis.

A trajetória de Jorden exemplifica como a criatividade, aliada a um quadro sócio institucional e a estratégias de promoção e distribuição, pode gerar valor no mercado literário, destacando a importância das indústrias criativas na formação de escritores e na disseminação de suas obras.

De acordo com Oliveira (2018) Jorden buscava patrocínio junto às empresas fornecedoras ou estabelecimento comercial, ou quando percorria a cidade vendendo seus livros de porta em porta, negociando com conhecidos, a escritora se vale de suas redes sociais e empregando recursos de produção, promoção e distribuição inerentes às indústrias tradicionais. Ao mesmo tempo, estão intercambiando os valores artísticos e instrumentais, em face de o produto livro aparecer na confluência dessas instâncias valorativas, atitudes conformativas ao campo da economia criativa.

Outra prática oriunda do contexto da economia tradicional e bastante usual no comércio são os cadernos de anotação de clientes. Na comercialização de seus livros, tanto os publicados de forma independente, como os da Editora Paulinas, pela qual ela tem publicados *Ciça* e *Ciça e a Rainha*, a escritora utiliza agendas onde faz uma programação da negociação em escolas. Quando o estoque acaba, a escritora imprime mais uma tiragem para atender a demandas das escolas (OLIVEIRA, 2018).

Filho (2024), nascido no Rio de Janeiro em 15 de abril de 1967, mudou-se para o Espírito Santo, onde se formou em Comunicação Social e trabalhou como chargista, cartunista e ilustrador. Com uma carreira que inclui a ministração de cursos de Desenho e Quadrinhos, Ilvan também participou de diversas exposições de arte. Em 2009, lançou seu primeiro livro infantil, "O gato verde", seguido por outras obras como "O besouro catapora" e "Uma casinha lá no alto".

Desde criança, Filho desenha e é um leitor ávido de histórias em quadrinhos, o que influenciou sua decisão de se tornar escritor. O nascimento de seu filho, José Antônio, o motivou a criar histórias para crianças, e sua primeira obra publicada foi um reflexo desse novo papel. Ele desenvolve suas ideias em cadernos, onde anota trechos e conceitos, utilizando essa prática para organizar suas narrativas posteriormente.

Filho (2024) descreve seu processo criativo como não linear, onde as ideias surgem aleatoriamente, e a fase de "sentar no escritório" é a etapa em que ele organiza essas anotações em um texto coeso. Ele aborda questões estéticas, ideológicas e éticas em suas obras, buscando um equilíbrio entre a arte e o mercado. Embora considere as questões mercadológicas importantes, ele enfatiza que suas obras devem surgir de uma inspiração genuína, mesmo que isso signifique buscar patrocínios e parcerias para viabilizar a produção.

Seus livros abordam temas relevantes, como bullying e a aceitação das diferenças, utilizando personagens animais para transmitir mensagens importantes. A estratégia de captação de patrocínios é uma parte fundamental de seu trabalho, e Ilvan utiliza panfletos com sinopses de suas obras para promover suas histórias nas escolas. Com uma visão empreendedora, ele continua a explorar novas ideias e a expandir seu alcance como autor e ilustrador, sempre em busca de conectar-se com seu público infanto-juvenil. O escritor, que hoje profere palestras em escolas e chega a ficar horas conversando com as crianças, lamenta o fato de que não seja as narrativas o mais relevante em um livro, mas esses momentos de exibição de si.

Segundo Soares (2005), os desafios enfrentados pelos autores capixabas de literatura infantil revelam as desigualdades estruturais que marcam o campo da leitura no Brasil. À ausência de políticas públicas que incentivem a produção, a publicação e a circulação de obras para crianças compromete não apenas o desenvolvimento desses escritores, mas também o direito das próprias crianças ao acesso a materiais de leitura diversificados e culturalmente significativos. Além disso, a falta de editoras voltadas à literatura infantil no Espírito Santo restringe a produção local e obriga muitos autores a buscar espaços editoriais fora do estado, o que evidencia, na perspectiva de Soares, como as condições socioculturais e institucionais interferem diretamente na formação de leitores e na democratização da cultura escrita.

À luz de Freire (2000), a dificuldade de distribuição das obras revela um problema mais profundo: a limitação do acesso à cultura escrita enquanto direito. Quando faltam canais que garantam a circulação dos livros e quando instituições de ensino, sobretudo as particulares, demonstram desinteresse pela produção de autores locais, reforça-se um processo de silenciamento cultural. Nesse cenário, as crianças têm reduzidas suas possibilidades de encontro com textos que dialogam com sua realidade, o que contraria a perspectiva freireana de uma educação que valorize a identidade, a experiência e a leitura de mundo dos sujeitos.

Filho (2024) complementa esse entendimento ao destacar que a literatura infantil regional atua como instrumento de valorização identitária e cultural, proporcionando às crianças a oportunidade de perceber-se como parte integrante do universo literário. Ao reconhecer elementos de sua realidade, o estudante tende a se envolver mais intensamente com a leitura, criando relações de pertencimento e ampliando sua compreensão do mundo.

Assim, a literatura regional, quando integrada ao processo de alfabetização, constitui-se em recurso significativo para tornar a leitura mais significativa, contextualizada e atraente.

2.2. Estratégias de leitura e compreensão textual

Segundo Girotto; Souza (2010) o tema das estratégias de leitura chegou ao Brasil na década de 1980, por meio da pesquisadora Isabel Solé (1998), com seu livro “Estratégia de Leitura”. A pesquisadora Ângela Kleiman (2009) também abordou esse assunto, trazendo contribuições significativas para o aprendizado dos conceitos e imagens sobre o letramento.

Atualmente, esse tema tem despertado o interesse de diversos estudiosos e pesquisadores, que buscam revelar, entre outros aspectos, como as estratégias de leitura constituem um campo fértil para estudos e práticas pedagógicas voltadas para garantir o ensino e a aprendizagem da leitura compreensiva, promovendo leitores autônomos, proficientes e competentes (FERREIRO, 1996).

Girotto; Souza (2010) afirma que a compreensão textual é resultado de um processo ativo, no qual o leitor mobiliza estratégias cognitivas e metacognitivas, como antecipação, inferência, confirmação de hipóteses, levantamento de ideias principais e síntese. Tais estratégias são fundamentais no desenvolvimento da autonomia leitora e exigem mediação docente qualificada.

Segundo Cosson (2014) ao aplicar estratégias de leitura em sala de aula, o professor oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades de análise, interpretação e compreensão textual, contribuindo para seu desempenho leitor. Portanto, o uso consciente de estratégias de leitura se mostra essencial para alcançar os objetivos da alfabetização.

Solé (1998) destaca que a aprendizagem inicial da leitura está diretamente relacionada às práticas pedagógicas e ao modo como o professor organiza a sequência didática de leitura. A autora defende que a leitura deve ser ensinada de forma contextualizada, intencional e planejada, inserindo o estudante em situações reais de interação com o texto.

Nesse sentido, a sequência didática constitui um instrumento metodológico capaz de estruturar, de forma progressiva, a aprendizagem, garantindo a sistematização de atividades e a articulação entre diferentes estratégias de leitura. Assim, ao ser utilizado com obras da literatura infantil regional, a sequência didática amplia as possibilidades de apropriação significativa da leitura e da escrita pelas crianças.

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de pesquisa

Este estudo caracteriza-se como qualitativo participativo e com elementos da pesquisa-ação, uma vez que envolve professoras alfabetizadoras na análise e reflexão sobre suas próprias práticas.

A pesquisa foi desenvolvida com professoras do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Cachoeiro de Itapemirim/ES. As participantes atuam diretamente no processo de alfabetização e possuem experiência na mediação da leitura literária em sala de aula.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados às professoras alfabetizadoras, contendo questões abertas e fechadas. Os instrumentos buscaram investigar: práticas de leitura realizadas em sala; uso da literatura infantil regional; estratégias de leitura utilizadas; percepções sobre a sequência didática; impactos observados na compreensão leitora das crianças.

Os dados foram analisados por meio de categorização temática, articulando-se as respostas das professoras com os referenciais teóricos, o que possibilitou compreender as concepções e práticas relacionadas ao uso da literatura regional na alfabetização.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Concepções das professoras sobre a literatura infantil regional

As professoras participantes reconheceram que a literatura infantil regional desempenha papel relevante na formação cultural das crianças. Relataram que os textos regionais despertam maior interesse dos estudantes, pois trazem elementos familiares, como histórias locais, festas tradicionais e paisagens conhecidas. Esse aspecto confirma as contribuições de Oliveira (2018) e Filho (2024), ao ressaltarem o potencial identitários e cultural das obras regionais.

4.2. Uso da literatura regional no cotidiano da alfabetização

Apesar do reconhecimento de sua importância, as professoras afirmaram que o uso da literatura infantil regional ainda é limitado, principalmente pela escassez de materiais disponíveis nas escolas. Relataram também que nem sempre encontra tempo para desenvolver projetos de leitura mais aprofundados, o que impacta diretamente na qualidade das práticas alfabetizadoras.

Os resultados indicam tendências significativas sobre como a literatura é integrada ao processo de alfabetização e como as professoras equilibram as exigências do currículo escolar com estratégias motivadoras e diversificadas. Ao detalhar os padrões de respostas das oito professoras participantes, é possível identificar os recursos mais utilizados, os principais desafios enfrentados, bem como as estratégias pedagógicas recorrentes, permitindo uma compreensão mais aprofundada da prática docente e de seu impacto na aprendizagem das crianças.

A análise do questionário buscou compreender as práticas pedagógicas das professoras em relação ao uso da literatura no processo de alfabetização, com foco nas estratégias de leitura mediadas por sequências didáticas. As respostas revelam um panorama significativo das concepções e práticas docentes no contexto da escola pública, evidenciando tanto o comprometimento das professoras com a promoção da leitura quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Em síntese, as respostas das professoras revelam um cenário de comprometimento pedagógico, criatividade e resistência, em que as professoras procuram equilibrar as exigências curriculares com práticas que despertem o prazer de ler. Assim como propõe Souza (2010), a literatura na escola deve ser um espaço de experiência estética, diálogo e descoberta, e não apenas um instrumento didático. Nesse sentido, a análise evidencia que, apesar dos desafios materiais e institucionais, as professoras reconhecem o potencial transformador da leitura e atuam como mediadoras entre o texto literário e a formação crítica e sensível das crianças.

4.3. As oficinas: sequência didática e estratégias de leitura

As Oficinas de Estratégias de Leitura com a Literatura Infantil, direcionadas as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas sob a tutela desta investigadora, utilizando como recurso o livro infantil *O Livro de Asas*, do autor capixaba Ilvan Filho.

A aplicação da sequência didática baseada na literatura infantil regional permitiu às professoras explorar estratégias de leitura mais eficazes, como previsões, antecipações, levantamento de hipóteses e construção de sentidos. Ao utilizar essas estratégias, observaram maior envolvimento dos estudantes e avanços na compreensão textual. Durante a leitura compartilhada, as histórias foram lidas em voz alta, estimulando a visualização e a participação ativa, enquanto a professora mediava questionamentos e promovia a interpretação inicial do texto. Na etapa de interpretação, os estudantes discutiram metáforas e simbolismos, exercitando a inferência e reflexão crítica.

Na fase de produção criativa, aplicou-se a estratégia de síntese, permitindo que os alunos expressassem suas próprias ideias por meio de desenhos e pequenos poemas. Por fim, na etapa de ampliação, foram estabelecidas conexões intertextuais e sociais, por meio de comparações com outros textos e entrevistas familiares, ampliando o repertório cultural e promovendo a relação entre literatura, cotidiano e comunidade.

O envolvimento da professora/mediadora e pesquisadora durante todas as etapas possibilitou registro detalhado das interações e reações dos alunos, permitindo analisar como a aplicação das estratégias de leitura e da sequência didática contribuiu para o engajamento, a compreensão textual e a formação humanizadora dos estudantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições desta pesquisa estendem-se tanto para o campo teórico quanto para o prático, ao avançar nas discussões sobre a integração entre literatura regional, leitura e alfabetização. Como produto final do estudo, foi elaborado o Produto Educacional “Sequência Didática Prática – O Livro de Asas, de Ilvan Filho”, desenvolvido com o propósito de oferecer subsídios pedagógicos que integrem a leitura literária, a reflexão crítica e a valorização da cultura capixaba. O material propõe atividades que estimulam a interpretação e a produção textual, incentivando a autonomia leitora e o vínculo afetivo com o texto literário.

A literatura, como um veículo de transmissão de cultura e conhecimento, possui um papel fundamental no enriquecimento do vocabulário, na expansão da percepção de mundo e no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação. Nesse sentido, a utilização de livros que despertam a imaginação e envolvem os alunos em narrativas fantásticas pode ser um caminho eficaz para engajar os estudantes no processo de aprendizado.

A investigação evidenciou que a sequência didática estruturada com base na literatura infantil regional contribuiu para o fortalecimento da compreensão leitora das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. A mediação docente, articulada às estratégias de leitura, foi fundamental para promover aprendizagens significativas.

A literatura regional, além de favorecer a compreensão textual, estimula a valorização da identidade local e fortalece a relação das crianças com seu contexto cultural. Assim, integrar obras regionais ao processo de alfabetização representa uma prática formativa potente e necessária. Como encaminhamentos futuros, sugere-se: ampliar o acervo de literatura infantil regional nas escolas; investir em formação docente voltada às estratégias de leitura; desenvolver novas pesquisas que aprofundem os impactos da literatura regional na alfabetização. Conclui-se que a sequência didática, quando aliada a práticas de leitura intencionais e culturalmente situadas, favorece o desenvolvimento da competência leitora e amplia o letramento literário das crianças.

REFERÊNCIAS

- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FILHO, Ilvan. **O Livro de Asas**. Vitória: Muqueca Editorial. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. **Estratégias de leitura**: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, R. (O.) *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- OLIVEIRA, Ivana Esteves Passos de. **A indústria criativa da literatura infantil** – história de autores e livros. Vitória, Editora Diálogo Comunicação e Marketing, 2018.
- SOARES, Magda. **Letramento de um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2005.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling – 6ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O CASO DE UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE KENNEDY-ES

THE INFLUENCE OF SCHOOL ON THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL:
THE CASE OF A SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF PRESIDENTE KENNEDY-ES

DOI: 10.2xxxxx1-1

Ana Lúcia Pedro das Neves Nunes¹
Sebastião Pimentel Franco²

¹ Mestranda do curso de Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

² Professor Orientador do curso de Mestrado Profissional em Ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré - UNIVC

RESUMO

Este trabalho explorou a influência da mediação docente no desenvolvimento socioemocional de alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública buscando conhecer as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica no desenvolvimento socioemocional, assim como as habilidades essenciais e estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes nesse processo. Assim, para que as crianças se tornem adultos social e emocionalmente maduros, elas devem adquirir uma ampla gama de habilidades por meio das diferentes maneiras pelas quais os professores podem influenciá-las na prática pedagógica diária, seja diretamente por meio de programas explícitos de aprendizagem socioemocional ou indiretamente por meio do próprio comportamento. O objetivo desse trabalho foi analisar como os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Presidente Kennedy/ES, tem trabalhado o desenvolvimento socioemocional da criança matriculada. Para alcance do objetivo realizou-se uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso descritivo com a utilização de um roteiro de entrevista para levantamento dos dados junto a 10 (dez) professores de uma escola pública do município de Presidente Kennedy-ES. O produto educativo desenvolvido, uma cartilha digital em formato digital com ações e orientações pedagógicas voltadas aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias que fortaleçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos, evidencia a importância de ações e estratégias que lhes proporcione a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções e problemas de forma eficaz, dentro e fora do ambiente escolar. Concluiu-se que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais junto aos alunos do Ensino Fundamental, bem como o processo geral de aquisição dessas habilidades em sala de aula, através da mediação docente, fortalece de forma direta o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento socioemocional. Mediação docente. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study explored the influence of teacher mediation on the socioemotional development of elementary school students in a public school, seeking to understand the challenges faced in pedagogical practice in socioemotional development, as well as the essential skills and pedagogical strategies used by teachers in this process. The presence of strong socioemotional skills is linked to effective communication, the ability to interact with others, both inside and outside the school environment, and academic performance and future success. Thus, for children to become socially and emotionally mature adults, they must acquire a wide range of skills through the different ways teachers can influence them in daily pedagogical practice, whether directly through explicit socioemotional learning programs or indirectly through their own behavior. The objective of this study was to analyze how elementary school teachers in the early years of a municipal public school in Presidente Kennedy, Espírito Santo, have worked on the socioemotional development of their enrolled children. To achieve the objective, a bibliographic research and a descriptive case study were carried out using an interview guide to collect data from 10 (ten) teachers from a public school in the municipality of Presidente Kennedy-ES. The resulting educational product, a digital booklet with pedagogical actions and guidelines aimed at elementary school teachers, aims to assist in the development of new methodologies that strengthen students' socio-emotional development. It highlights the importance of actions and strategies that empower them to recognize and manage emotions and problems effectively, both inside and outside the school environment. It was concluded that the development of socio-emotional skills among elementary school students, as well as the overall process of acquiring these skills in the classroom through teacher mediation, directly strengthens the learning process.

Keywords: Socio-emotional development. Teacher mediation. Elementary school.

1. INTRODUÇÃO

O estudo analisa a influência da escola no desenvolvimento socioemocional de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Presidente Kennedy/ES. Considerando que a escola é o primeiro espaço de socialização após a família, ela desempenha papel central na formação de habilidades sociais, emocionais e comportamentais, influenciando diretamente a aprendizagem (Ferreiro, 2018). As interações entre professores e alunos podem impulsionar, de forma positiva ou negativa, esse desenvolvimento, seja por meio de estratégias pedagógicas intencionais ou pelo próprio comportamento docente (Breeman et al., 2015). Ambientes de sala de aula marcados por relações acolhedoras favorecem aprendizagens profundas e o fortalecimento socioemocional das crianças (Cadmá et al., 2016). O estudo pretende destacar como a escola pode impactar o desenvolvimento socioemocional tanto por práticas explícitas quanto pela postura cotidiana dos docentes. Teoricamente, busca discutir estratégias utilizadas pelos professores dos anos iniciais; na prática, pretende oferecer subsídios que auxiliem esses profissionais a potencializar tais habilidades em seus alunos.

A pesquisa se justifica pela percepção da autora sobre a ausência de iniciativas e estratégias voltadas ao desenvolvimento socioemocional no município, somada à escassez de estudos locais sobre a temática. A questão central da investigação é: Qual a visão dos professores sobre o desenvolvimento socioemocional dos alunos dos anos iniciais em uma escola pública municipal de Presidente Kennedy/ES? O objetivo geral é analisar como esses docentes têm trabalhado tal desenvolvimento com as crianças matriculadas.

Somam-se a esse objetivo geral os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de desenvolvimento socioemocional.
- Compreender as habilidades essenciais dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o seu desenvolvimento socioemocional.
- Verificar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de desenvolvimento socioemocional de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Construir junto aos professores uma cartilha em formato digital com ações e orientações pedagógicas voltadas aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a quem mais possa interessar, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias que fortaleçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos proporcionando-lhes a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções e problemas de forma eficaz, dentro e fora do ambiente escolar.

Pesquisas sobre o desenvolvimento socioemocional nos anos iniciais mostram impactos significativos nas áreas educacional, econômica e social, influenciando desde o desempenho

escolar até produtividade, criminalidade e bem-estar coletivo. Assim, investir em programas e práticas voltados às habilidades socioemocionais pode fortalecer a formação docente, ampliar o envolvimento familiar, apoiar a saúde mental e aprimorar sistemas de avaliação.

Este estudo discute a influência da escola no desenvolvimento socioemocional das crianças, reconhecendo que essa influência ocorre de forma direta ou indireta, intencional ou não, podendo ser positiva ou negativa. A pesquisa adota abordagem qualitativa com elementos quantitativos, estruturada como pesquisa-ação. O levantamento bibliográfico será realizado em bases digitais, e os dados empíricos serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com dez professores de uma escola pública municipal de Presidente Kennedy/ES.

A coleta de dados inclui análise documental e entrevistas, visando compreender a realidade local e reunir informações que sustentem a análise do problema investigado. A estrutura do trabalho compreende: capítulo introdutório; revisão sobre desenvolvimento socioemocional e práticas pedagógicas associadas; capítulo metodológico; e, por fim, análise e discussão dos dados.

Como produto final, foi elaborada uma cartilha com orientações metodológicas para fortalecer o desenvolvimento socioemocional dos alunos, construída a partir dos relatos dos professores, definindo conteúdo, layout e sugestões pedagógicas adicionais da pesquisadora. Essa cartilha foi enviada à Secretaria Municipal de Educação para disponibilização pública.

As considerações finais apresentam as dificuldades enfrentadas pelos docentes e as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano para promover o desenvolvimento socioemocional das crianças dos anos iniciais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Uma visão da educação no Brasil: do plano nacional ao Espírito Santo

O texto aborda a alfabetização e a educação primária no Brasil a partir de perspectivas históricas, teóricas e sociológicas. Inicia destacando que a alfabetização vai além da simples decodificação de signos, envolvendo o domínio de uma tecnologia de representação da linguagem escrita (Mortatti & Frade, 2014). Ferreiro e Teberosky (1999) mostraram que a criança já elabora hipóteses sobre a escrita antes de chegar à escola, passando por etapas até dominar leitura e escrita.

Em seguida, discute-se o desenvolvimento histórico da educação no Brasil. Durante o período colonial, a instrução era conduzida por jesuítas com foco na catequização. Apenas no Império surgem normas para a instrução primária, ainda restrita às camadas mais pobres e voltada à “civilização” dos indivíduos. Durkheim (2014) é mobilizado para

explicar a educação como processo social que forma indivíduos para a vida coletiva, garantindo homogeneidade e especialização necessárias à sociedade. A desigualdade educacional persiste em função de desigualdades sociais e redução de investimentos públicos (Franco, 2018; Ferreira, 2018).

No Espírito Santo, entre o Império e a Primeira República, a educação primária passou por regulamentações que definiram obrigatoriedade, gratuidade e critérios de matrícula, embora com avanços e retrocessos. Pesquisas de Schwartz, Peres e Frade (2010) mostram que, apesar do aumento de escolas no início do século XX, o acesso permaneceu limitado.

A tese de Locatelli (2012) contribui para entender a implantação dos grupos escolares capixabas a partir de 1908, influenciados pelo modelo paulista e pelo ideário republicano, que via a educação como instrumento de modernização social. A arquitetura dos grupos escolares — prédios próprios, organização dos espaços, estética republicana — simbolizava valores de ordem, moral e civismo. Porém, a expansão desse modelo foi lenta, marcada por restrições econômicas e interesses políticos locais, resultando em poucos prédios escolares no estado. Apesar das dificuldades financeiras e do alcance limitado, a criação dos grupos escolares representou um marco na reorganização do ensino capixaba e na tentativa de alinhar o estado aos princípios modernizadores da Primeira República.

2.2. Contexto histórico da educação no Brasil: a construção do processo de alfabetização

A alfabetização no Brasil começou a ser estruturada entre o final do século XIX e o início da República, quando leitura e escrita passaram a ser vistas como instrumentos de modernização social. Desde então, tornou-se o principal indicador de desempenho escolar, gerando disputas entre métodos sintéticos (soletração, fonético, silábico) e analíticos. No final do século XIX e início do XX, o país já enfrentava altos índices de analfabetismo, agravados pela falta de políticas eficazes e pela distância entre as garantias legais e a realidade educacional. As Constituições de 1824 e 1891 pouco avançaram, e apenas a Carta de 1934 introduziu propostas mais sólidas, como gratuidade, obrigatoriedade e financiamento específico da educação. Ainda assim, o analfabetismo continuou crescendo até a década de 1980, demonstrando a fragilidade das políticas públicas.

Movimentos populares de educação, especialmente nas décadas de 1960 e 1970, como o Sistema Paulo Freire, o Movimento de Cultura Popular, o MEB e o MOBRL, representaram tentativas de enfrentar o problema, embora nem sempre articulados ao Estado. Com o processo de redemocratização nos anos 1980, intensificaram-se as pressões sociais por um ensino público de qualidade e pela universalização da escolarização.

Nos anos 1990, sob influência das transformações econômicas globais, a educação passou a ser associada à formação da força de trabalho, orientando reformas estruturais, especialmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Essa lei, alinhada ao Plano Nacional de Educação, consolidou a ampliação do ensino fundamental para nove anos e reforçou o direito à educação como dever do Estado e da família, orientado pelos princípios de liberdade, solidariedade e desenvolvimento integral do educando.

A discussão contemporânea sobre alfabetização e letramento envolve a análise crítica das políticas educacionais, suas convergências e divergências, e sua capacidade de garantir uma educação de qualidade para todos. A história demonstra que não há modelo único de educação, pois ela ocorre em diversos espaços sociais e carrega forte dimensão política. Assim, políticas públicas, movimentos sociais e práticas pedagógicas se entrelaçam na busca de uma educação democrática, equitativa e comprometida com a transformação social.

2.3. A política nacional de alfabetização brasileira

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, representa uma das recentes iniciativas do governo brasileiro para qualificar o sistema público de ensino, alinhando-o a agendas internacionais que enfatizam meritocracia, eficiência e resultados. A política fundamenta-se em evidências científicas e prioriza seis componentes essenciais da alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, vocabulário, compreensão de textos e produção escrita.

A PNA assume caráter de política de Estado e busca contribuir para o cumprimento das metas 5 e 9 do PNE, que preveem alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental e erradicar o analfabetismo absoluto e funcional. Para isso, a União oferece assistência técnica e financeira aos entes federados, respeitando sua autonomia. A política também define conceitos-chave e referencia experiências nacionais e internacionais consideradas exitosas.

Os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/2016), que revelaram níveis insuficientes de aprendizagem entre alunos do 3º ano, reforçam a necessidade de repensar o ensino da leitura e da escrita. A PNA propõe uma hierarquização da aprendizagem baseada no princípio alfabético, o que contrasta com a concepção de alfabetizar letrando, amplamente defendida por pesquisadores.

Autores como Soares (2020) apontam críticas à PNA por separar alfabetização e letramento, processos considerados interdependentes. Outros estudiosos, como Maciel e Resende (2019), denunciam retrocessos na política ao priorizar métodos fônicos e desconsiderar a diversidade das práticas e realidades escolares brasileiras.

Nesse cenário, há defesa de uma política de alfabetização mais humanizada, que integre alfabetização e letramento, e que favoreça experiências significativas com diferentes linguagens desde os primeiros anos escolares. O fortalecimento da formação docente e a promoção de ambientes alfabetizadores ricos continuam sendo desafios essenciais para superar uma abordagem tecnicista e garantir o direito à educação de qualidade para todas as crianças.

2.4. O desafio do desenvolvimento socioemocional das crianças nos anos iniciais

O texto aborda a importância decisiva da mediação docente no desenvolvimento socioemocional e acadêmico das crianças, especialmente nos primeiros anos escolares. A qualidade das interações professor-aluno afeta diretamente o comportamento, a aprendizagem, a maturação emocional e a socialização dos estudantes (Chung et al., 2020; Lippard et al., 2018). Relações positivas favorecem engajamento, autoconfiança, autorregulação e melhor desempenho escolar, enquanto interações tensas podem gerar desmotivação, problemas comportamentais e dificuldades emocionais (Breeman et al., 2015; Cadima et al., 2016).

Os autores enfatizam que habilidades socioemocionais — como autocontrole, empatia, comunicação, regulação emocional e consciência social — são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e influenciam sua saúde mental, relações interpessoais e trajetória acadêmica (Ng & Bull, 2018; Wu et al., 2018). Crianças emocionalmente equilibradas tendem a apresentar maior preparo escolar, melhores resultados cognitivos e menor risco de comportamentos prejudiciais na adolescência e vida adulta (Sutherland et al., 2018).

A literatura também destaca que a escola, como segundo contexto de socialização após a família, possui papel central na formação emocional e social. Professores atuam como modelos de comportamento, oferecendo suporte, afeto e ambientes seguros que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional (Denham et al., 2017; Durlak, 2016). Experiências escolares positivas promovem motivação, adaptação, bem-estar e aprendizagem significativa, enquanto emoções negativas podem comprometer a atenção, a participação e o desempenho acadêmico (Denham et al., 2018; Morris et al., 2013).

Além disso, competências socioemocionais bem desenvolvidas estão ligadas a relacionamentos mais saudáveis, satisfação com a vida e proteção contra ansiedade, depressão e isolamento social. A ausência dessas habilidades pode gerar comportamentos de auto-ocultação, baixa autoestima e dificuldades de pedir ajuda (Hartup, 2019; Collie et al., 2019).

Pesquisas demonstram que o trabalho intencional dos professores — por meio de atividades, rotinas, comunicação positiva, colaboração e apoio emocional — fortalece significati-

vamente o desenvolvimento socioemocional das crianças, facilitando sua adaptação escolar e ampliando suas possibilidades de sucesso presente e futuro (Ashdown & Bernard, 2018; Cadima et al., 2016).

Em síntese, o desenvolvimento socioemocional é indissociável do processo de aprendizagem, sendo essencial para o bem-estar, a convivência e o desempenho acadêmico. O professor, portanto, desempenha papel central como mediador, modelo e facilitador desse desenvolvimento, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam habilidades sociais, emocionais e comportamentais desde a infância.

3. METODOLOGIA

A pesquisa por nós desenvolvida foi de natureza qualitativa, de cunho exploratório, mas particularmente podemos dizer que se trata de um estudo de caso. Pesquisas de caráter qualitativo caracterizam-se por serem, na visão de Yin (2016) multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo.

Uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa é estudar o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações - uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real” (Yin, 2016).

Quanto ao estudo de caso descritivo, uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, ajuda a coletar, apresentar e analisar os dados corretamente (Yin, 2016).

Concomitantemente podemos dizer que estudos de caráter qualitativo como o que iremos realizar permite-nos responder melhor aos objetivos que propomos desenvolver nessa pesquisa que objetiva em última instância analisar como os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Presidente Kennedy/ES, tem trabalhado o desenvolvimento socioemocional dos seus alunos do Ensino Fundamental I.

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: análise bibliográfica, entrevistas e posterior análise de dados. No primeiro momento dispôs-se a uma análise bibliográfica de autores como Durkheim (2014), Ferreiro (2018), Ferreiro; Teberosky (1999), Nix et al., (2013), autores esses que discutem o tema desen-

volvimento socioemocional em estudantes, ao mesmo tempo em que sugerem ações e estratégias para desenvolvimento de novas metodologias como recurso pedagógico para se trabalhar o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo o uso de novas metodologias como recurso pedagógico para o desenvolvimento socioemocional do aluno. Assim foram buscadas estratégias e metodologias que pudessem ser utilizadas para preencher essa lacuna ainda encontrada em muitos ambientes escolares e podermos assim avançar nesse campo de ensino.

Em seguida, buscou-se nos catálogos de dissertações e teses da Capes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e do Programa de Pós-Graduação em ciência Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, dissertações ou teses sobre temas similares ao que pretendemos estudar nessa pesquisa.

3.1. Ambiente da pesquisa e colaboradores

Essa etapa foi dividida em duas partes. Na primeira delas, apresentaram-se os dados obtidos com as entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando aspectos quantificáveis como idade, formação, tempo na educação, tempo na escola lócus, etc., para, em seguida, apresentar uma análise qualitativa do que conseguimos captar com as mesmas.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações das entrevistas cujos resultados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa, onde os dados foram devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto, usando a técnica de análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin (2011) que visualiza a análise de conteúdo, como uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

Como produto final foi apresentada uma cartilha em formato digital com ações e orientações pedagógicas voltadas aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e a quem mais possa interessar, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias que fortaleçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos proporcionando-lhes a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções e problemas de forma eficaz, dentro e fora do ambiente escolar.

Quanto à coleta de dados Yin (2016) lembra da existência de seis fontes possíveis de evidência para estudos de caso: documentos, registros de arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. De fato, ressalta, força única do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma grande variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Os estudos de caso não implicam o uso de um tipo particular de evidência e elas podem ser feitas usando tanto qualitativas ou quantitativas (ou ambas). Os benefícios dessas fontes podem ser maximizados se três princípios forem seguidos: o uso de múltiplas fontes de evidência; a criação de um banco de dados de estudo de caso e a manutenção de uma cadeia de evidências (Yin, 2016).

Na visão de Yin (2016) o método do estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.

As principais vantagens do estudo de caso traduzem-se na investigação em profundidade (exploração aprofundada de um fenômeno contemporâneo no contexto real); compreensão de fenômenos complexos (quando os limites entre fenômeno/contexto não são evidentes); uso de múltiplas fontes de evidência (triangulação de dados quantitativos e qualitativos de entrevistas, observações e documentos); flexibilidade e aplicação prática (flexível e útil na avaliação de situações onde o elemento humano está); potencial para testar e estender teorias, sendo decisivo para teste, confirmação, contestação e estender uma teoria (Yin, 2016).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aprendizagem socioemocional (ASE) tem se consolidado como um campo essencial na educação, evoluindo de abordagens focadas apenas em competências sociais para modelos abrangentes que articulam dimensões sociais, emocionais e cognitivas. Pesquisas recentes demonstram que essas competências influenciam positivamente o desempenho acadêmico, a saúde mental, os relacionamentos e o sucesso profissional, além de reduzirem comportamentos de risco (Osher et al., 2016; Cefai et al., 2018; Jones et al., 2019; Domitrovich et al., 2017).

O ensino socioemocional envolve atividades e práticas que promovem autoconsciência, autorregulação, empatia, habilidades sociais e tomada de decisão responsável (Yang; Nasri, 2024; Cramer et al., 2019; Greenberg et al., 2017). A literatura confirma seus efeitos positivos na aprendizagem, no comportamento, na prevenção de problemas e no fortalecimento da parceria escola-família.

A pesquisa buscou analisar a mediação docente no desenvolvimento socioemocional de alunos do Ensino Fundamental em uma escola pública de Presidente Kennedy, considerando dificuldades, práticas pedagógicas e perfil profissional dos professores. Os dados mostram que:

- **Tempo de atuação:** a maioria dos docentes possui mais de 11 anos de experiência, o que contribui para a gestão da sala de aula, mas também se relaciona a desafios como preconceito etário (ageísmo) e exigências crescentes da profissão.

- **Formação acadêmica:** 60% possuem apenas graduação e 40% formação *stricto sensu*. Muitos buscam especializações para se manterem competitivos nos processos seletivos de Designação Temporária (DT).
- **Carga horária:** 90% trabalham 25 horas semanais, em consonância com a Lei do Piso. Tais condições se somam a desafios como turmas numerosas e grande tempo gasto com disciplina e tarefas administrativas.
- **Práticas socioemocionais:** os professores afirmam priorizar a criação de ambientes acolhedores, interações positivas e alfabetização emocional por meio de histórias, embora apontem dificuldades como falta de interesse dos alunos e carência de recursos pedagógicos.
- **Metodologias:** 60% utilizam abordagens lúdicas, mas ainda há forte presença de práticas tradicionais, indicando resistência à inovação. A literatura enfatiza a importância de métodos integrados e flexíveis para desenvolver competências socioemocionais (Weissberg et al., 2015).
- **Desafios:** destacam-se a falta de infraestrutura, baixa motivação dos alunos e necessidade de estratégias mais diversificadas. A parceria escola-família, embora crucial, não foi considerada pelos entrevistados como uma dificuldade central.
- **Influência da escola:** 80% acreditam que a instituição exerce forte influência no desenvolvimento socioemocional, especialmente por meio da mediação do professor e de um clima escolar positivo.
- **Prática diária:** os docentes consideram essenciais atividades de conversas sobre emoções, leitura, identificação de sentimentos e rotinas de acolhimento.

Os achados reforçam o papel fundamental dos professores na construção das competências socioemocionais, apontando para a necessidade de apoio institucional, formação continuada e melhores condições de trabalho. O estudo conclui destacando que a mediação docente tem impacto direto na aprendizagem, no comportamento e na permanência escolar. Como produto final, propõe-se a elaboração de uma cartilha orientadora para apoiar a Rede Municipal de Educação de Presidente Kennedy na implementação de práticas que fortaleçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar como os professores do Ensino Fundamental dos anos iniciais de uma escola pública municipal de Presidente Kennedy/ES tem trabalhado o desenvolvimento socioemocional da criança matriculada processo de mediação docente no desenvolvimento socioemocional de alunos do Ensino Fundamental.

O desenvolvimento socioemocional possibilita ao aluno aprender a compreender e gerenciar as próprias emoções, formar relacionamentos positivos e interagir de forma saudável com o ambiente e os outros. Sua essencialidade se dá pelo fato de constituir a base para o bem-estar ao longo da vida e os impactos positivos que traz o sucesso acadêmico, saúde mental, autoconfiança, empatia e fazer frente aos os desafios da vida presente e futura.

Através dos dados coletados e analisados na pesquisa conclui-se que há muito a avançar nesse processo na escola lócus. Os desafios pautam-se em obstáculos desde a carência de infraestrutura e recursos para desenvolvimento socioemocional, até uso de metodologias tradicionais que prejudicam o desenvolvimento dessas habilidades impedindo interações sociais positivas, reduzindo oportunidades de colaboração e limitando o apoio necessário ao crescimento emocional.

Outro fator percebido, no desenvolvimento socioemocional dos alunos, revela que, mesmo a maioria docente reconhecendo sua contribuição significativa na aprendizagem e desempenho acadêmico, assim como na interação dentro e fora da escola, boa parte ainda subestima sua importância, revelada pela falta de qualificação adequada e abordagens tradicionais de ensino, minimizando o uso da tecnologia que pode potencializar o ensino.

Diante do exposto foi possível entender melhor as adversidades enfrentadas pelo professor em sala de aula na prática pedagógica junto aos alunos do Ensino Fundamental I no processo de desenvolvimento socioemocional nas escolas lócus dessa pesquisa, identificando inclusive as estratégias pedagógicas utilizadas nesse processo, da mesma maneira que elas são aplicadas na prática diária.

Recomenda-se a realização de mais estudos que reforcem o conhecimento das habilidades socioemocionais pelo conjunto de ações e valores que são, e que um indivíduo deve ter na lida com situações interpessoais e sociais eficazmente, dentro de um processo de interação e desafios diários que vão da regulação de emoções e comportamentos à interação com os pares, dentro e fora da escola.

Em relação aos objetivos perseguidos neste estudo, os mesmos foram alcançados uma vez que se conheceu, por intermédio das entrevistas realizadas, as dificuldades enfrentadas na prática pedagógica junto aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de desenvolvimento socioemocional. Somado a isso foi possível ainda compreender as habilidades essenciais desses alunos para o seu desenvolvimento socioemocional.

Por fim, foi possível ainda verificar as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de desenvolvimento socioemocional deles e, ao final, construiu-se, junto com os professores, uma cartilha em formato digital (produto final) com ações e orientações pedagógicas voltadas aos docentes desse segmento para auxiliar no desenvolvimento de novas metodologias que fortaleçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos proporcionando-lhes a capacidade de reconhecer e gerenciar emoções e problemas de forma eficaz, dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALAHARI, Uma. **Apoio à competência socioemocional e ao bem-estar psicológico de psicólogos escolares por meio da prática de mindfulness**. *Contemporary School Psychology*, 21, p. 369-379, 2017.
- ALMAS, Alice; GRUSEC, Joana; TACKETT, Jennifer. **Revelação e segredo das crianças: relações com características maternas e habilidades de enfrentamento das crianças**. *Desenvolvimento Social*, 20, pág. 624–643, 2011.
- ASHDOWN, Daniela Maree; BERNARD, Michael. O ensino explícito de habilidades de aprendizagem socioemocional pode beneficiar o desenvolvimento socioemocional, o bem-estar e o desempenho acadêmico de crianças pequenas? **Early Childhood Education Journal**, 39(6), p.397-405, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre/RS: Penso, 2018.
- BAIER, Franzisca; DECKER, Aanna Theresia; VOSS, Thamar, et al. O que faz um bom professor? A importância relativa da capacidade cognitiva, personalidade, conhecimento, crenças e motivação dos professores de matemática para a qualidade do ensino. **British Journal of Educational Psychology**, 89(4), p.767-786, 2019.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.
- BOWLING, Ann; GRUNDY, Emily. Diferenças na mortalidade até 20 anos após a entrevista inicial entre idosos no leste de Londres e Essex. **Age and Ageing**, 38, p.51–55, 2019.
- BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. BRASIL.
- BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília/DF: Presidência da República: Casa Civil: MEC, 2006.
- BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília/DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BREEMAN, Linda; WUBBELS, Theo; TICK, Nouchka, et al. Características do professor, relações sociais em sala de aula e adaptação social, emocional e comportamental de crianças na educação especial. **Journal of school psychology**, 53(1), p.87-103, 2015.

BROTTO, Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008. 238 f.

CADIMA, Joana; VERSCHUEREN, Karine; LEAL, Teresa. et al. Interações em sala de aula, relações diádicas professor-aluno e autorregulação em crianças pequenas socialmente desfavorecidas. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 44(1), p.7-17, 2016.

CRAMER, Travis; MORRIS, Pamela; BLAIR, Clancy. Relatos de professores sobre o desenvolvimento socioemocional: da mensuração à construção. **Early Childhood Research Quarterly**. v. 48, p. 98-110, 2019.

CURY, Carlos Roberto. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 5 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

DURLAK, Joseph. **Manual de aprendizagem socioemocional: pesquisa e prática**. Guilford Publications, 2016.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 84 ed., 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JESUS, Jorge Antônio Lima de; SOUSA, Celita Maria. A política nacional de alfabetização aprovada em 2019 no Brasil: impactos para o sistema educacional. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.18, 2022.

LOCATELLI, Andrea Brandão. **Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX**: arquitetura, memórias e história. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; RESENDE, Valéria Barbosa. Alfabetização de jovens e adultos na política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte/MG, v.1, n.10, p.129-133, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

MORTATTI, Maria do Rosario; FRADE, Isabel Cristina Alves. **Alfabetização e seus sentidos**. O que sabemos, fazemos e queremos? Marília/SP: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014, 352p.

MORTATTI, Maria do Rosario; FRADE, Isabel Cristina Alves. **História do ensino de leitura e escrita**: métodos e material didático. São Paulo; Marília/SP: Editora Unesp; Oficina Universitária, 2014.

ROSTAS, Marcia Helena Sauaia. Formação de professores: aspectos de um processo em construção. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 169–185, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados, 2015.

SCHWARTZ, Cleomara Maria; PERES, Eliana; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória/ES: EDUFES, 2010b.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Dp & A, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre/RS: Bookman, 2016.

ISBN: 97xxxx6-6