

Aurum
EDITORA

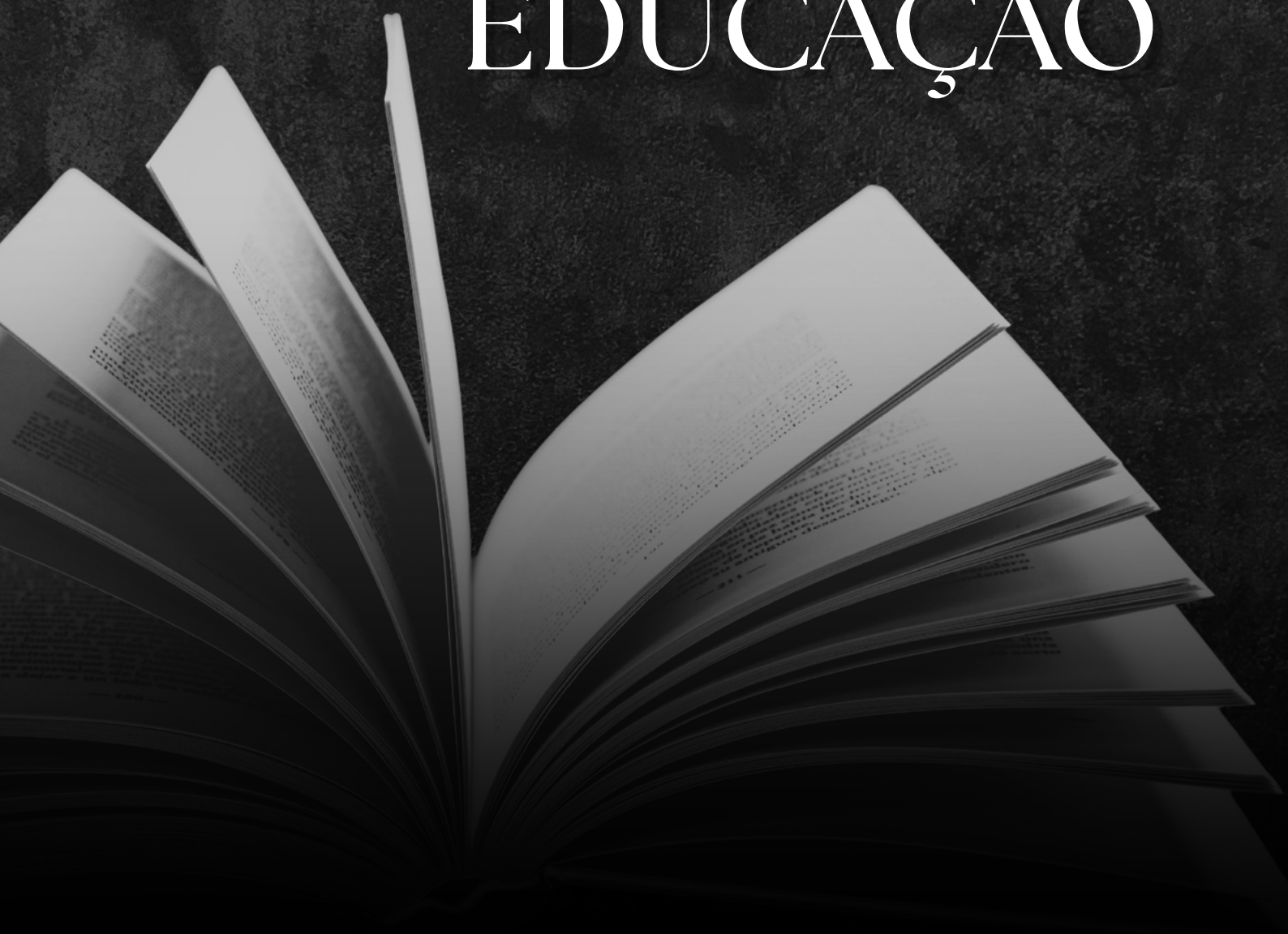
PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



ORGANIZAÇÃO
MARIA RIZONEIDE ARAÚJO PONTES

Aurum
EDITORA

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO



ORGANIZAÇÃO
MARIA RIZONEIDE ARAÚJO PONTES

AURUM EDITORA LTDA - 2026
Curitiba – Paraná - Brasil

EDITOR CHEFE

Lucas Gabriel Vieira Ewers

ORGANIZADORA DO LIVRO

Maria Rizoneide Araújo Pontes

EDIÇÃO DE TEXTO

Stefanie Vitoria Garcia de Bastos

EDIÇÃO DE ARTE

Aurum Editora Ltda

IMAGENS DA CAPA

Magnific Team, Canva.

BIBLIOTECÁRIA

Bruna Heller

ÁREAS DE CONHECIMENTO

Ciências da Educação

Copyright © Aurum Editora Ltda

Texto Copyright © 2026 Os Autores

Edição Copyright © 2026 Aurum Editora
Ltda



Este trabalho está licenciado sob uma
licença Creative Commons Attribution-
NonCommercial-NoDerivatives
4.0 International License.

A responsabilidade pelo conteúdo, precisão e veracidade dos dados apresentados neste texto é inteiramente do autor, não refletindo necessariamente a posição oficial da Editora. O trabalho pode ser baixado e compartilhado, desde que o crédito seja dado ao autor, mas não é permitida a modificação do conteúdo de qualquer forma ou seu uso para fins comerciais.

A Aurum Editora se compromete a manter a integridade editorial em todas as fases do processo de publicação, prevenindo plágio, dados ou resultados fraudulentos, e assegurando que interesses financeiros não afetem os padrões éticos da publicação. Qualquer suspeita de má conduta científica será verificada com atenção aos princípios éticos e acadêmicos. Todos os manuscritos passaram por uma avaliação duplo-cega, realizada pelos membros do Conselho Editorial, e foram aprovados para publicação com base em critérios de imparcialidade e objetividade acadêmica.

CORPO EDITORIAL

Adicélia Rodrigues Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Adriano Rosa da Silva - Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense.

Alessandro Sathler Leal da Silva - Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Alex Lourenço dos Santos - Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Catalão.

Aline Borba Alves - Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão.

Amanda Pereira Moreira - Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras.

Antonio Ismael Lopes de Sousa - Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

Ayla de Jesus Moura - Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Bárbara Silvestre da Silva Pereira - Doutoranda em Enfermagem e Biociências pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Bianca Martins Knap - Mestranda em Direito Econômico e Desenvolvimento pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Camila Aparecida da Silva Albach - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Carina Mandler Schmidmeier - Mestranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Carlos Adriano Martins - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Carolline Nunes Lopes - Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Cláudio Alberto de Sá Quirino - Mestre profissional em Administração Pública (PROFIAP) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Damião Evangelista Rocha - Doutorando em Saúde e Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle - Canoas.

Daniel da Rocha Silva - Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe.

Daniel Rodrigues de Lima - Mestre em História pela Universidade Federal do Amazonas.

Diego Emanuel Veis Bentancourt - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria.

Diego Pinto de Oliveira - Mestre em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Alfenas.

Elberto Teles Ribeiro - Mestrando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados.



Equiton Lorengian Grégio - Mestrando em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Evaldo Batista Mariano Júnior - Doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba.

Fábio Henrique de Souza Lacerda - Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

Fabio José Antonio da Silva - Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina.

Fabricio do Nascimento Moreira - Doutorando em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Felipe Antônio da Silva - Graduado em Direito pelo Centro Universitário Unihorizontes.

Flávia Maria Silva Brito - Doutora em Recursos Florestais pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz.

Flávio Roberto Chaddad - Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Francisco Samuel Laurindo de Lima - Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

Francisco Welton Machado - Editor Independente - Graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí.

Gabriella de Moraes - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Gleyson Martins Magalhães Reymão - Mestre Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação pelo Instituto Federal do Pará.

Glicerinaldo de Sousa Gomes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Gustavo Boni Minetto - Mestrando em Educação, Linguagens e Tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás.

Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira - Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins de Porto Nacional.

João Vitor Silva Almeida - Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal do Tocantins.

Joelson Lopes da Paixão - Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria.

Joice Marisa Görgen Junqueira - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas.

José Bruno Martins Leão - Doutor em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos pela Instituição Toledo de Ensino.

José Carlos dos Santos Silva - Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco.



José Cláudio da Silva Júnior - Mestrando em Ciências da Saúde pela Universidade de Pernambuco.

José Henrique Rodrigues Machado - Doutor em Ciências Sociais - Programa de Performances Culturais, pela Universidade Federal de Goiás.

José Leonardo Diniz de Melo Santos - Mestre em Educação, Culturas e Identidades pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

José Marciel Araújo Porcino - Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

José Neto de Oliveira Felipe - Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Passo Fundo.

José Ronaldo de Freitas Machado - Mestre em Educação pela Universidade de Uberaba.

Jungley de Oliveira Torres Neto - Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Karyne Oliveira Coelho - Doutora em Ciência Animal pela Universidade Federal de Goiás.

Layse da Silva Vieira - Mestranda em Vigilância em Saúde pela Universidade Iguazu.

Lidiana da Cruz Pereira - Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí.

Lidiane Álvares Mendes - Doutoranda em Estudos de Cultura Contemporânea pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Luan Brenner da Costa - Editor Independente - Graduado em Enfermagem pela Fundação Herminio Ometto.

Lucas Matheus Araujo Bicalho - Mestrando em Historia pela Universidade Estadual de Montes Claros, UNIMONTES, Brasil.

Lucia Helena Santana Ferreira - Doutoranda em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Luciano Victor da Silva Santos - Mestrando em Hotelaria e Turismo pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil.

Luzia Eleonora Rohr Balaj - Doutoranda em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Magno Fernando Almeida Nazaré - Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Maiara Martins Doná - Mestra em Educação pela Universidade de Sorocaba.

Maickon Willian de Freitas - Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.



Maikon Luiz Mirkoski - Mestre Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Mailson Moreira dos Santos Gama - Doutorando em História pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Marcelo Bustamante Chilingue - Doutorando em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marcelo Carvalho da Conceição - Doutor em Biologia Estrutural e Funcional pela Universidade Federal de São Paulo.

Marcos Scarpioni - Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Maria da Luz Olegário - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Maria Nazaré Lopes Baracho - Doutoranda em Odontologia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK.

Marilha da Silva Bastos - Mestranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

Marinely Aparecida Clemente - Mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Mario Marcos Lopes - Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Marlon Messias Santana Cruz - Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Michael Douglas Alves dos Santos - Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia.

Mirna Liz da Cruz - Editora Independente - Graduada em Odontologia pela Universidade Federal de Goiás.

Natan Gomes dos Santos - Graduado em Biomedicina pela Faculdade Madre Thais.

Newton Ataíde Meira - Mestrando em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Plinio da Silva Andrade - Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Leonardo Da Vinci.

Rafael José Kraisch - Doutorando em Neurociências pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Romário Silva Ribeiro - Doutorando em Educação pela Christian Business School.

Ryan Dutra Rodrigues - Editor Independente - Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

Samuel Francisco Rabelo - Doutorando em Direitos Humanos pela Universidade Tiradentes.

Sebastião Lacerda de Lima Filho - Doutorando em Medicina Translacional pela Universidade Federal do Ceará.



Silvana Maria Aparecida Viana Santos - Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University.

Silvio de Almeida Junior - Doutor em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca.

Stefany Reis Marquioli - Mestra em História Social pela Universidade Estadual de Montes Claros.

Suely Maria da Silva - Mestra em Gestão Pública Para o Desenvolvimento do Nordeste pela Universidade Federal de Pernambuco.

Swelen Freitas Gabarron Peralta - Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná.

Talita Benedcta Santos Künast - Doutoranda em Biodiversidade e Biotecnologia pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Tályta Carine da Silva Saraiva - Mestra em Agronomia pela Universidade Federal do Piauí.

Thiago Silva Prado - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

Vinicius Valim Pereira - Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá, UEM, Brasil.

Wilson Moura - Doutor em Psicologia pela Christian Business School.

Yohans de Oliveira Esteves - Doutor em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Zaqueu Henrique de Souza - Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Jataí.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474

Pesquisas em Educação [recurso eletrônico] /
organização Maria Rizioneide Araújo Pontes. –
Curitiba, PR: Aurum Editora, 2026.
Dados eletrônicos (1 PDF).

ISBN 978-65-6223-013-0

1. Educação. 2. Pesquisa. 3. Ciência. 4. Ensino.
I. Título.

CDU 37

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índices para catálogo sistemático:

1 Educação 37

DOI: 10.63330/livroautor612026-

Aurum Editora Ltda
CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná



NOTA

Informamos que cada autor participante do e-book é integralmente responsável pelo conteúdo de sua respectiva contribuição (capítulo), incluindo opiniões, informações, dados, referências e demais elementos apresentados no texto.

A organização e coordenação da obra não se responsabilizam por eventuais posicionamentos, interpretações ou informações expressas pelos autores, sendo estas de responsabilidade exclusiva de cada participante.



ORGANIZADORA

Maria Rizoneide Araújo Pontes

Formação Acadêmica:

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Evangélica Cristo Rei (2012) e em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) (2017). Possui especialização em Educação Básica pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACEN) (2015); em Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2016); em Gestão Pública pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) (2018); em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (2019); em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo IFPB; e em Supervisão Escolar e Orientação Educacional pela Unimais (2025). Atualmente, cursa a especialização em Docência na Educação Básica na Era Digital pela UFCG.

É Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (UNADES), no Paraguai.

Atuação Profissional:

Atuou como professora de Ciências e Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alexandre Diniz da Penha, no município de Damião-PB, no período de 2009 a 2011. Em 2010, exerceu a função de professora de Biologia na Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Marques de Melo. Posteriormente, foi professora de Ciências na Escola Municipal Professor Nino, nos anos de 2021 e 2022, também em Damião-PB.

Foi servidora pública da Prefeitura Municipal de Araruna-PB entre os anos de 2012 e 2024. Exerceu o cargo de Secretária Municipal de Educação e Cultura de Damião-PB nos anos de 2023 e 2024. Atualmente, integra o quadro efetivo de professores do município de Dona Inês-PB, desenvolvendo atividades voltadas à educação básica e à formação cidadã.



AUTORES

Gleicilene Silva Oliveira
José Flávio Ramos de Queiroz
Lucineide de Lima e Silva
Maria Rizoneide Araújo Pontes
Maysa Potiguara Lopes
Rosana Maria de Queiroz
Soraya Esfandiary Celestino Barbosa



DEDICATÓRIA

Dedico este e-book, primeiramente, a Deus, fonte de toda sabedoria, força e inspiração. A Ele, que ilumina nossos passos, concede o conhecimento necessário e torna possível a realização de cada objetivo alcançado. Que este e-book seja uma expressão de gratidão e que seu conteúdo possa contribuir positivamente para a aprendizagem, o crescimento e a transformação da vida de seus leitores.

A Deus, toda honra, glória e agradecimento!



PREFÁCIO

Receber o convite para prefaciar a obra **Pesquisas em Educação**, de autoria da professora, Pedagoga e Bióloga Rizioneide Pontes, foi motivo de grande alegria e satisfação. Mais do que apresentar um livro, tenho a honra de escrever algumas palavras sobre uma profissional cuja trajetória é marcada pela dedicação, pelo compromisso e pelo amor genuíno à educação. Falar de Rizioneide é falar de uma educadora que construiu sua caminhada pautada na busca constante pelo conhecimento e na convicção de que a educação é uma das mais poderosas ferramentas de transformação social.

Tive o privilégio de compartilhar experiências profissionais ao lado de Rizioneide na Secretaria Municipal de Educação de Damião, período em que pude conhecer de perto não apenas sua competência técnica, mas também sua sensibilidade humana, sua responsabilidade e sua determinação diante dos desafios que a educação nos apresenta diariamente. Ao longo dessa convivência, testemunhei seu empenho em promover uma educação de qualidade, sua disposição em aprender continuamente e sua capacidade de inspirar colegas, estudantes e toda a comunidade escolar por meio de seu exemplo.

Em um cenário educacional cada vez mais desafiador e dinâmico, a pesquisa assume um papel fundamental na compreensão das transformações sociais, culturais e pedagógicas que impactam o processo de ensino e aprendizagem. Produzir conhecimento científico é um exercício de compromisso com a realidade, uma oportunidade de investigar problemas, refletir sobre práticas e propor caminhos capazes de fortalecer a educação em seus diversos contextos. Nesse sentido, esta obra representa uma contribuição valiosa, pois reúne reflexões e estudos que dialogam com questões relevantes da área educacional e evidenciam a importância da pesquisa como instrumento de crescimento profissional e social.

As páginas que compõem este e-book revelam a inquietação intelectual de uma educadora que não se acomoda diante das perguntas e desafios que surgem em sua prática. Pelo contrário, busca na investigação científica respostas, possibilidades e novas perspectivas. Cada pesquisa apresentada carrega o olhar atento de quem compreende que educar vai muito além da transmissão de conteúdos: significa formar cidadãos críticos, promover inclusão, valorizar saberes e construir oportunidades de desenvolvimento humano.

Esta publicação também simboliza a materialização de um sonho construído com esforço, estudo e perseverança. É o resultado de uma trajetória que demonstra que a busca pelo conhecimento não tem limites e que o compromisso com a educação pode gerar contribuições significativas para a sociedade. Ao compartilhar suas pesquisas, Rizioneide amplia horizontes, incentiva novos debates e fortalece a produção acadêmica, oferecendo aos leitores importantes elementos para reflexão e aprofundamento.

Desejo que esta obra alcance professores, pesquisadores, estudantes e todos aqueles que acreditam na educação como instrumento de mudança e esperança. Que cada capítulo desperte novas inquietações, provoque reflexões e inspire práticas capazes de transformar realidades e ressignificar a educação, tornando-a cada vez mais humana, inclusiva, democrática e conectada às demandas do nosso tempo. Que os conhecimentos aqui apresentados contribuam para fortalecer o trabalho de educadores comprometidos com uma escola mais humana, inclusiva, democrática e conectada às demandas do nosso tempo.



Por fim, registro minha profunda admiração e respeito pela professora e amiga Rizoneide Pontes. Sua dedicação à educação, sua seriedade profissional e sua incansável busca pelo conhecimento são fontes de inspiração para todos que têm a oportunidade de conhecê-la. Tenho a convicção de que esta obra representa apenas mais uma das muitas contribuições que ela ainda oferecerá à educação. Que seu exemplo continue motivando educadores a acreditarem no poder da pesquisa, da aprendizagem e da transformação que nasce por meio do conhecimento.

Excelente leitura!

Pedro Costa da Silva Bezerra
Pedagogo/ Supervisor Educacional.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
-------------------	----

CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÍCERA DA SILVA SOUSA, EM BARRA DE SANTA ROSA/PB, BRASIL (2024)

Gleicilene Silva Oliveira.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-001>

.....	16-32
-------	-------

CAPÍTULO 2 - DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ RIBEIRO DINIZ, EM BARRA DE SANTA ROSA/PB, BRASIL, 2024

Lucineide de Lima e Silva.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-002>

.....	33-48
-------	-------

CAPÍTULO 3 - IDENTIDADE E CULTURA SURDA NO BRASIL: LINGUAGEM, RECONHECIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Soraya Esfandiary Celestino Barbosa.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-003>

.....	49-58
-------	-------

CAPÍTULO 4 - UTILIZAÇÃO DO MUNDO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Maysa Potiguara Lopes.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-004>

.....	59-66
-------	-------

CAPÍTULO 5 - A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO SÉCULO XXI

Rosana Maria de Queiroz.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-005>

.....	67-70
-------	-------

CAPÍTULO 6 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO: TEMAS RELEVANTES AOS DIAS ATUAIS

Maria Rizioneide Araújo Pontes.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-006>

.....	71-76
-------	-------

CAPÍTULO 7 - GESTÃO PARTICIPATIVA: O ENSINO INCLUSIVO DA MATEMÁTICA COMO CAMINHO PARA A MELHORIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

José Flávio Ramos de Queiroz.

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-006>

.....	77-88
-------	-------



APRESENTAÇÃO

A educação é o pilar fundamental para o desenvolvimento humano, social e profissional. Na atualidade vivemos em constante transformação, onde aprender e ensinar tornaram-se processos cada vez mais dinâmicos, exigindo novas abordagens, ferramentas e reflexões.

Este e-book foi elaborado com o escopo de contribuir para área educacional, abordando diferentes temáticas que culminam num único ponto – melhoria da aprendizagem. Ao longo dos sete capítulos, serão abordados temas relevantes dentro do grande campo educação, que auxiliam educadores e demais interessados a ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas mais eficazes de aprendizagem.

Esperamos que este material sirva como fonte de inspiração, reflexão e crescimento pessoal e intelectual, incentivando a construção de uma educação mais, inovadora, transformadora e significativa.

Desejamos uma excelente leitura!



CAPÍTULO 1

LETRAMENTO DIGITAL E ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CÍCERA DA SILVA SOUSA, EM BARRA DE SANTA ROSA/PB, BRASIL (2024)

DIGITAL LITERACY AND LITERACY: A STUDY BASED ON THE CÍCERA DA SILVA SOUSA MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN BARRA DE SANTA ROSA, PARAÍBA, BRAZIL (2024)

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-001>

Gleicilene Silva Oliveira

Pedagoga; Mestra em Ciências da Educação – UNADES.

E-mail: gleicilenesilva253@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como são desenvolvidas as práticas de alfabetização e letramento digital na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícera da Silva Sousa, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil (2024). O estudo destaca a origem dos conceitos de alfabetização e letramento, a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação TDICs no processo de alfabetização e letramento, a abordagem sobre a importância da alfabetização e letramento digital. A pesquisa adota uma abordagem qualiquantitativa. Como coleta de dados realizamos a aplicação de questionário semiestruturado com professores buscando saber sobre o uso de tecnologias para melhorar o aprendizado. Os resultados demonstraram a percepção dos docentes sobre a importância do letramento digital em todos os níveis de ensino. O uso de estratégias específicas desde melhor formação docente e disponibilidade de recursos tecnológicos eficientes, podem contribuir para o fortalecimento na interação e integração das tecnologias digitais no processo educacional, permitindo a exploração do letramento digital em ambientes virtuais de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino-aprendizagem; Letramento; Formação docente.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze how literacy and digital literacy practices are implemented at the Cícera da Silva Sousa Municipal Elementary School in Barra de Santa Rosa, Paraíba, Brazil (2024). The study highlights the origins of the concepts of literacy and digital literacy, the use of digital information and communication technologies (DICTs) in the literacy and digital literacy process, and the importance of digital literacy. The research adopts a qualitative-quantitative approach. For data collection, we administered a semi-structured questionnaire to teachers to understand their use of technologies to enhance learning. The results demonstrated teachers' perceptions regarding the importance of digital literacy at all

levels of education. The use of specific strategies—ranging from improved teacher training to the availability of efficient technological resources—can contribute to strengthening the interaction and integration of digital technologies in the educational process, enabling the exploration of digital literacy in virtual learning environments.

Keywords: Digital Technologies; Teaching and Learning; Literacy; Teacher Education.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual é resultado de profundas transformações, decorrente da combinação de diversos atores, que a caracterizam como a sociedade digital e tecnológica. Essas transformações permeiam todas as esferas da sociedade, não sendo muito diferente com o desenvolvimento no meio educacional, no qual as escolas cada vez mais têm se inserido no universo digital, com a disposição de novas tecnologias que emergiram a partir do início do século XXI.

A discussão sobre a alfabetização no Brasil, tem sido um tema recorrente desde o período de formação da sociedade brasileira, em suas fases colonial, imperial e republicana. Entretanto, somente no final do século XX, houve uma intensificação nas abordagens sobre o processo de letramento, contribuindo para um extenso acervo de livros, dissertações e teses sobre as referidas temáticas (BARBOSA, 2021). Considerando esse contexto, ressalta-se a relevância da abordagem integrada da alfabetização e do letramento.

No Brasil, os números são alarmantes, em pleno século XXI, diante da implementação de um novo modelo de ensino norteado pela construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que busca integrar todas as fases da educação básica, a partir do desenvolvimento de uma aprendizagem focada na aquisição de competências e habilidades, estima-se que o quantitativo de analfabetos é de aproximadamente 11,3 milhões (IBGE, 2019), essa realidade torna-se ainda mais assustadora, quando consideramos os dados sobre ao analfabetismo funcional, que conforme estudos do Instituto Paulo Montenegro, atinge cerca de quase 40 milhões de indivíduos (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018).

A escola desempenha um papel fundamental nesse processo, equilibrando métodos pedagógicos tradicionais com inovações tecnológicas para promover o completo letramento dos alunos, isso perpassa por uma abordagem pedagógica atual, centrada na integração das tecnologias enquanto elemento vital para formar cidadãos versáteis na utilização do conhecimento em ambientes tradicionais e digitais.

Sendo assim, elaboramos as seguintes questões de pesquisa, sendo a principal: “Como são desenvolvidas as práticas de alfabetização e letramento digital na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícera da Silva Sousa, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil (2024)? Como as tecnologias digitais da informação e da comunicação estão inseridas nas políticas educacionais de inclusão no processo de ensino-

aprendizagem? Como as tecnologias digitais da informação e da comunicação se inserem na formação docente? Como ocorrem os processos de alfabetização e de letramento?

Para responder tais questionamentos, definimos como objetivo geral analisar como são desenvolvidas as práticas de alfabetização e letramento digital na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícera da Silva Sousa, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil (2024). Como objetivos específicos, optamos por: Compreender como as tecnologias digitais da informação e da comunicação estão inseridas nas políticas educacionais de inclusão no processo de ensino- aprendizagem; Identificar as tecnologias digitais da informação e da comunicação que se inserem na formação docente; Observar os processos de alfabetização e de letramento digital aplicados em turmas do ensino fundamental I.

2 TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO ENQUANTO POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

A realidade escolar na atualidade reflete a pluralidade da sociedade na qual estamos inseridos, sendo portanto, a escola além de um espaço de convivência e da diversidade, um espaço de superação das desigualdades e do preconceito, além da promoção da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, fatores que demandam transformações não apenas da estrutura, mas das abordagens conceituais, da elaboração de instrumentos e objetos da aprendizagem a partir da inovação tecnológica, não apenas como acréscimo na disponibilidade de ferramentas, mas numa concepção mais ampla, no sentido de construção de novos atores didáticos e pedagógicos.

A relação de inserção das TDIC's nos processos não deve se restringir apenas a melhoria na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, mas promover a incorporação das inovações tecnológicas em conformidade com as funções sociais e especificidades dos processos educativos. É preciso considerar ações que possibilitem além de uma reflexão ampla do processo, o estabelecimento e fortalecimento de vínculos, a partir não apenas do uso, mas na seleção de ferramentas e estratégias pedagógicas cuja finalidade esteja além da mera utilização, considerando a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem a partir do uso das novas tecnologias digitais.

Embora o avanço tecnológico possibilite novas interações e a difusão de novas formas de abordagens e interação, sobretudo com o desenvolvimento da inteligência artificial e da robótica, no desenvolvimento desse processo, o professor é a parte insubstituível. É fundamental a atenção a disponibilidade e atualização de novos recursos, para que estes atuem na ampliação do conhecimento, sendo necessária a compreensão de novas formas de leitura e escrita, que estejam sintonizadas com as inovações tecnológicas em consonância com os objetivos, e estratégias educacionais integradas a função social.

Desse modo, a emergência de um novo contexto educacional nas primeiras décadas do século XXI aponta para a necessidade de ressignificação do papel do professor, entretanto, é preciso repensar não

somente o papel do professor, mas promover a reconfiguração dos conceitos e práticas a partir da reflexão e reordenamento dos ambientes de ensino-aprendizagem. Essa emergência das novas tecnologias, trouxe consigo, novas formas de interação, de gêneros e formatos textuais, que atingiram a escola em sua necessidade de inclusão e ampliação (COSCARELLI; RIBEIRO, 2007).

A incorporação adequada das novas tecnologias digitais nos processos educacionais passa pela indispensável intervenção do professor na mediação da aprendizagem de seus alunos, a partir da elaboração e desenvolvimento de situações e experiências de aprendizagem focadas na excelência da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e no fortalecimento das relações sociais e interpessoais.

O processo educativo atual tem se tornado cada vez mais dinâmico, atrativo e multiletrado, em face das inovações tecnológicas promovidas pela cultura digital, desse modo pode se afirmar que a geração atual imergida dessa cultura digital, não aprende mais da mesma maneira que as gerações anteriores. Nesse contexto os papéis do professor e do aluno têm sido ressignificados, pois ensinar a essa nova geração de forma crítica, inclusiva e inovadora, requer do professor uma compreensão contextual da Era Digital.

Conforme Almeida e Valente (2011) a incorporação das TDIC's no processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma gradativa e progressiva, possibilitando aos professores e alunos a interação, manipulação e comunicação de novas modalidades e meios de comunicação e expressão, escrita e leitura.

No entanto, há uma relação de interdependência no processo de integração das escolas na cultura digital a partir das novas tecnologias, é preciso para que de fato ocorra essa integração, o desenvolvimento de ações inovadoras e participativas, que permeiem o processo educacional em sua totalidade e não apenas ações isoladas de alguns professores ou disciplinas específicas. É preciso ainda destacar que a escola precisa desenvolver-se de maneira autônoma na promoção de projetos e de atividades alinhadas com as perspectivas atuais fundamentadas pela BNCC (BRASIL, 2017).

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A elaboração e difusão do conceito de letramento tem início nos anos 1980 a partir da discussão da psicogênese da língua escrita, numa perspectiva das áreas de educação e linguística sobre a função social a escrita e da leitura. Nesse momento ocorre simultaneamente a invenção do termo letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, alphabétisation (SOARES, 2004). A partir de então sucederam algumas transformações na construção e na compreensão da língua escrita.

Segundo Soares (2004) alfabetização e letramento apesar de processos e conceitos distintos, são ações que frequentemente se mesclam, se superpõe e até se confundem. Desse modo a alfabetização consiste no desenvolvimento e apreensão da escrita de letras, fonemas e palavras, enquanto o letramento consiste no conjunto de habilidades de leitura e escrita que envolvam a função social da língua escrita.

Embora esses processos possuam estratégias e planejamentos diferenciados, podem ser considerados simultaneamente, em uma relação de interdependência com características indissociáveis. Sendo a alfabetização o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica (SOARES, 2005).

Logo, pode se compreender que o processo de alfabetização consiste no domínio de uma tecnologia do código alfabético, com o desenvolvimento dos aspectos técnicos da linguagem, a partir das habilidades de leitura e escrita, além do exercício das capacidades motoras e cognitivas do sistema escrito. Entretanto, esse domínio por si só, não confere ao indivíduo a capacidade de utilização social dessas habilidades e técnicas. Nesse sentido a autora destaca ainda que:

Em primeiro lugar, a necessidade do reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como participação em eventos variados de leitura e escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...] (SOARES, 2004, p.16).

Nesse contexto a alfabetização tem a ver com o processo formal de escolarização do indivíduo, no qual este se apropria das habilidades de leitura e escrita, enquanto que o letramento, está relacionado ao nível de conhecimento que o indivíduo agrega a essas habilidades na utilização efetiva das mesmas em suas práticas sociais. Assim, o letramento vai além da decodificação e codificação do sistema escrito, pois o indivíduo considerado letrado, possui a capacidade de exercer tais habilidades em contextos sociais diversos.

Embora sejam processos distintos, a alfabetização e o letramento devem ser realizados simultaneamente, considerando as dimensões social e individual do letramento (SOARES, 2005). Desse modo o letramento refere-se à utilização social e individual das competências e habilidades de leitura e escrita.

Na mesma direção e sentido, a compreensão de Tfouni (2010) é de que enquanto a alfabetização consiste no desenvolvimento da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento consiste no domínio de um sistema escrito por uma sociedade. A relação entre a escrita e as práticas sociais ocorrem em contextos distintos, considerando a individualidade do ritmo no processo de domínio da escrita, a alfabetização se apresenta em sua dimensão individual, enquanto que o letramento se manifesta em uma dimensão sócio-histórica.

Para a educadora Magda Soares (2021), a alfabetização não acontece dissociada da convivência da criança, juntamente com os usos sociais da escrita em gêneros distintos e de ações planejadas para o desenrolar das habilidades objetivando uma prática eficiente de usos sociais da escrita.

A temática da alfabetização de crianças tem centralidade na produção científica, nas discussões acadêmicas, nas políticas, nos diálogos travados nas universidades e escolas, entre pesquisadores e professores de todo o Brasil. Concebida como processo de aprendizagem inicial da língua escrita (SMOLKA, 2012; SOARES, 2016).

Nesse sentido ler e escrever são atividades essenciais para o relacionamento humano e por esse motivo precisam ser articuladas e promovidas de modo a oportunizar sua aprendizagem de forma significativa. Se faz necessário promover reflexões sobre a leitura e escrita nessa fase tão importante da escolarização da criança, compreendendo que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis (SILVA *et al.*, 2020).

Desse modo, entende-se que os processos de alfabetização e letramento se desenvolvem paralelamente. A esse respeito, em sua concepção Soares (2017), conceitua alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, e pondera que letrado é quem se torna capaz de ler e interpretar as entrelinhas. Pensar diferente, ter uma condição social e cultural adequada às demandas sociais. Pois segundo a autora o letramento consiste no conjunto de práticas ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Alfabetização e letramento são linguagens distintas, no entanto, interdependentes e indissociáveis que devem se efetivar concomitantemente. A alfabetização é imprescindível para se inserir na sociedade letrada, por isso deve se desenvolver práticas/experiências de leitura e escrita em situações materiais e significativas (SILVA; COSTA, 2016). Entretanto, os referidos autores apresentam em seu trabalho de revisão bibliográfica, a principal constatação de que a escola de Ensino Fundamental não cumpre sua principal função social, alfabetizar na perspectiva do letramento, ainda não se efetiva como prática na realidade escolar, pois um percentual elevado de crianças chega ao final do 5º ano sem saber ler e escrever.

Considerando o contexto semelhante Cunha (2017), destaca a necessidade de se falar, pensar e refletir sobre letramento científico, sugerindo que o diálogo entre letrados e não letrados cientificamente pode ser muito mais frutífero que a mera transmissão unilateral e autoritária de um conhecimento, além de abordar questões sociais relacionadas à ciência e à tecnologia, seus impactos, os benefícios e os riscos, pode ser usado pedagogicamente e diversas disciplinas e nos mais variados níveis de ensino.

Em seus estudos sobre a inserção das crianças com deficiência no contexto de desenvolvimento das políticas de alfabetização e letramento, Cortez *et al.* (2018), apontaram lacuna decorrente da temática proposta e, portanto, um importante impacto no cenário educacional uma vez que, na maioria das vezes, os trabalhos científicos são bons norteadores dos caminhos propostos para a educação como um todo e, em especial para as pessoas com deficiência. Desse modo, destacam o importante papel da escola para a socialização dos aprendizados do mundo letrado e daí, advém a necessidade de entender os processos de

alfabetização/letramentos das crianças, mostrando o quanto a linguagem influencia na criação e constituição dos sujeitos.

Por sua vez, Castro *et al.* (2018), investigando sobre as práticas de letramento e alfabetização, sugerem como necessária a superação das concepções conservadoras de ensino- aprendizagem da escrita e das funções que historicamente ela tem assumido no processo civilizatório, de tal forma que novas palavras acabam tendo seus significados deslocados para a semântica mais conveniente à defesa de antigas práticas.

Nos últimos anos vem sendo discutida implementação da BNCC (BRASIL, 2017), entretanto, na perspectiva da alfabetização e letramento, Pertuzatti e Dickmann (2019), salientam em sua pesquisa sobre as convergências e divergências das indicações e conceitos para o processo de alfabetização e letramento existentes nas leis que regem o Ensino Fundamental, incluindo o documento preliminar da BNCC, que é possível demonstrar que não existe uma afinidade entre os documentos que normatizam a educação brasileira, quando o assunto é alfabetização e letramento.

Entretanto a discussão teórico-metodológica sobre a abordagem da alfabetização e letramento, realizada por Silva *et al.* (2019), a partir de uma experiência na educação do campo, demonstra a evolução dos níveis de aprendizado dos estudantes na construção do processo de alfabetização e letramento a partir da utilização de elementos lúdicos como jogos processo de ensino-aprendizagem.

A prática de letramento requer atenção e estudos que possibilitem o desenvolvimento de recursos que abarquem também essa perspectiva, possibilitando o uso da leitura e da escrita de forma reflexiva. Por isso há uma preocupação com relação ao letramento, pois está relacionado ao uso social da leitura e da escrita, ultrapassando o domínio do sistema alfabético portanto, deve-se ficar atento aos novos suportes textuais, pois as tecnologias digitais têm ampliado a propagação de textos e demandado o aprimoramento da capacidade de leitura e de escrita.

Diante desse contexto, Landin e Monteiro (2020), avaliam que no processo de interação e relação social, os softwares de leitura e escrita, são importantes instrumentos das práticas sociais e desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição. Por último, os dados do Plano Nacional de Educação para 2014-2024, revelam que as dificuldades do estudante ao aprender a ler e escrever, atinge mais da metade dos alfabetizandos de até oito anos de idade. Constatam ainda que, embora o PNE estabeleça metas para a educação, necessário estudos consistentes e investimentos adequados que norteiem garantam as ações educativas no interior das escolas.

Os principais resultados apresentados nas pesquisas supracitadas fortalecem a necessidade de uma melhor investigação e aprimoramento das práticas de alfabetização e letramento na educação infantil.

3 METODOLOGIA

A abordagem de pesquisa se dá a partir do diálogo entre os métodos qualitativos e quantitativos. Tendo em vista que na abordagem qualitativa a complexidade dos fenômenos sociais, se fez necessário adotar métodos de pesquisa que considerassem tal complexidade e que, diferentemente da abordagem quantitativa, que necessita mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas, valorizassem a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador o instrumento-chave, com foco principal no processo e seu significado.

Entretanto, numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997).

Nesse contexto, as técnicas e métodos estatísticos são indispensáveis devido à complexidade dos elementos e fenômenos sociais, que não podem ser quantificados com precisão devido à sua origem em ambientes naturais (CRESWELL, 2007).

Para a realização desta pesquisa foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário semiestruturado com 09 professores, disponibilizados via *Google Forms*, com intuito de elaborar um perfil sobre o nível de letramento digital dos mesmos que serviram para posterior análise de resultados.

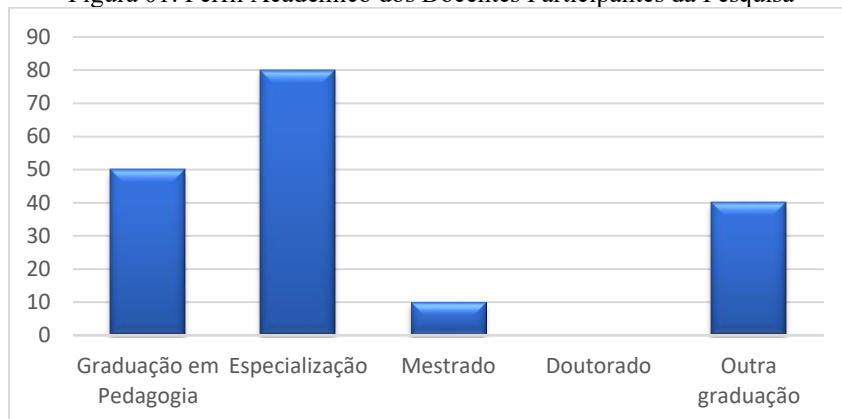
A referente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cícera da Silva Souza localizada na zona urbana do município de Barra de Santa Rosa – PB. É uma escola de ensino fundamental I que funciona em três turnos, atendendo, no ano de 2023, ao todo 395 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino no ensino regular e no turno noturno, aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos através da pesquisa, foram analisados e serão descritos nessa sessão com análise interpretativa das informações obtidas no processo de interação com os docentes participantes, na sequência os dados foram tabulados e agrupados em percentuais, compondo gráficos elaborados com a utilização do Microsoft Excel versão 2019, cuja interpretação constituiu a base dos resultados da referida pesquisa.

As informações na primeira parte do questionário, estão distribuídas nas figuras de 01 a 04, tendo como objetivo a demonstração do perfil dos docentes com base na formação acadêmica, tempo de exercício na função, gênero autodeclarado e séries em que lecionam.

Figura 01: Perfil Acadêmico dos Docentes Participantes da Pesquisa

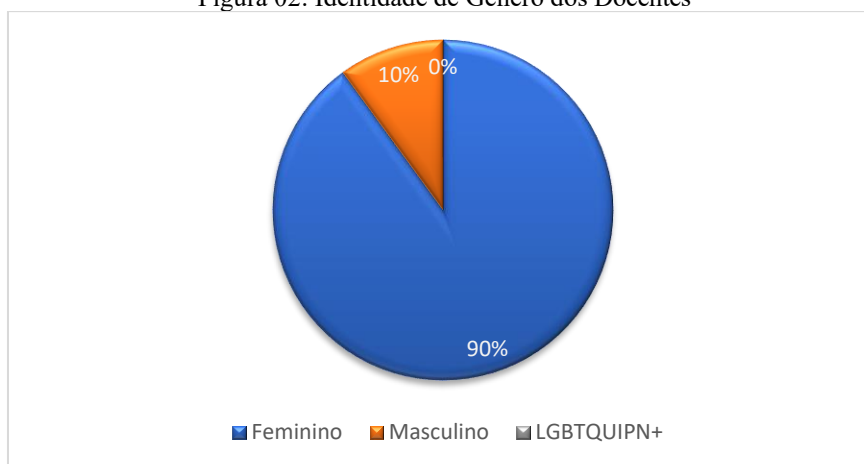


Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Os dados expostos na figura 01 demonstram elevada prevalência entre docentes cuja maior formação seja em nível de especialização, destaca-se que 50% dos docentes possuem graduação em nível de licenciatura em Pedagogia.

Seguindo uma tendência nacional que há maior prevalência de docentes do gênero feminino nos anos iniciais do ensino fundamental, 90% dos docentes que participaram da pesquisa se autodeclararam do gênero feminino, apenas 10% se autodeclararam do gênero masculino, não houve registros de docentes LGBTQIAP+, conforme os dados da figura 02.

Figura 02: Identidade de Gênero dos Docentes

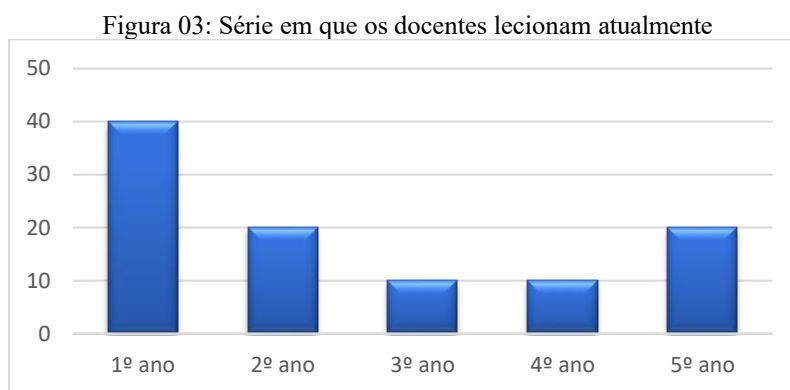


Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

De acordo com dados do IBGE (2020) o Brasil é um país de professoras, conforme o Censo Escolar realizado pelo MEC, a presença de docentes mulheres equivale a 96% na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental esse percentual cai para 88%, e nos anos finais do ensino fundamental é de respectivamente 67%. Apesar da diminuição percentual, a participação das mulheres nos anos iniciais do

ensino fundamental, no Brasil, demonstra uma aproximação com os dados da presente pesquisa em que 90% do corpo docente é constituído de docentes mulheres.

A pesquisa realizada demonstra uma tendência de concentração das mulheres na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, além disso demonstra a crescente no nível de formação, evidenciando o potencial para o desenvolvimento de um processo de ensino- aprendizagem qualitativamente satisfatório. Na sequência temos a distribuição dos professores por série e turma em que lecionam.



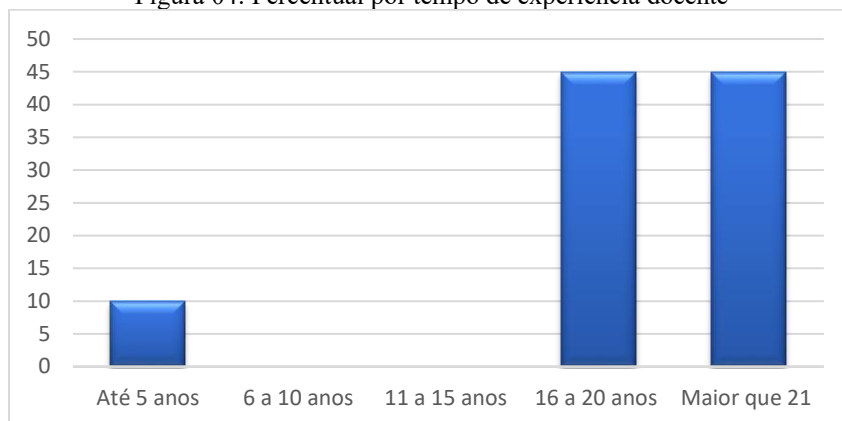
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

O contexto analisado pelas docentes resulta de um período recente de nossa história no qual entre os anos de 2020 a 2022 correspondem ao período mais intenso da pandemia do COVID 19, que dentre as medidas de contenção da pandemia, tivemos o fechamento das escolas e adoção imediata de um modelo de ensino remoto, por pelo menos dois anos letivos.

No Brasil, os docentes da primeira fase do ensino fundamental representam cerca de 45% do total de docentes que lecionam do 1º ao 5º ano, considerando todo o ensino fundamental (BRASIL, 2021). Esses docentes estão essencialmente em contato com alunos em processo de alfabetização e letramento, o que possibilita o planejamento e o desenvolvimento de estratégias integradas de alfabetização e letramento digital para maximizar o processo de ensino aprendizagem.

A questão 4 que tratou sobre o período de experiência das docentes no ensino fundamental I, demonstrou na figura 04, que o corpo docente participante da pesquisa, é constituído por profissionais com experiência superior a 15 anos, demonstrando um corpo docente experiente.

Figura 04: Percentual por tempo de experiência docente



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Os dados sociodemográficos coletados no questionário nos trouxeram observações importantes sobre os docentes participantes da pesquisa. Além do perfil sociodemográfico outro questionamento considerado essencial para a pesquisa foi o diálogo sobre as principais dificuldades enfrentadas no cotidiano dos processos de alfabetização e letramento.

Na sequência a questão abordada tratou da oferta adequada dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento digital por parte do poder público via Secretaria Municipal de Educação, e a opinião foi dividida, aproximadamente 2/3 dos professores apontaram as medidas adotadas pela SME, como satisfatórias ou adequadas, por outro lado, a outra 1/3 consideram as medidas por parte da SME insuficientes. Esse é um ponto a se refletir e sugerir melhores condições na disponibilidade desses recursos, conforme se pode observar na figura 05.

As figuras 05, 06, e 07 são referentes as informações acerca da percepção dos professores sobre a disponibilidade de recursos, oferta de formação continuada, estratégias de gamificação utilizadas pelos docentes em sala de aula, e sobre a frequência com que as formações e suporte técnico são ofertados aos professores para capacitação e orientação sobre as novas tecnologias.

Figura 05: Disponibilidade de recursos tecnológicos pela Secretaria Municipal de Educação, de modo adequado a contemplar a interação satisfatória entre professores e alunos



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

O corpo docente apontou ainda que não houve oferta adequada de formação ou suporte para a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, dificultando os processos de alfabetização e letramento digital tanto de docentes quanto de discentes, para o desenvolvimento de atividades de gamificação.

Além disso quando questionados sobre a disponibilidade adequada de suporte técnico por parte da SME, para utilização das TDICs, os docentes em sua maioria consideram que o suporte ofertado não se adequa as necessidades reais da escola, o que dificulta a utilização eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis, conforme demonstram as informações da figura 06.

Figura 06: Os professores recebem suporte e capacitação adequadas ao desenvolvimento de atividades por meio de gamificação?



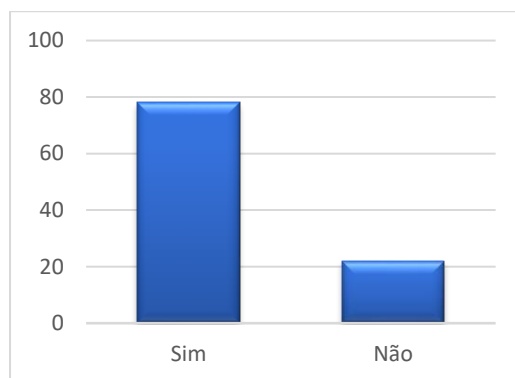
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A Figura 06 apresenta uma valiosa perspectiva sobre a capacitação e suporte dos professores no que diz respeito à gamificação, uma estratégia pedagógica que utiliza elementos de jogos para envolver os alunos e tornar o processo de aprendizado mais dinâmico e cativante. Os números revelam que 56% dos participantes acreditam que os professores estão, de fato, recebendo o suporte adequado, enquanto 44% expressam a preocupação de que tal suporte seja insuficiente.

No entanto, o fato de que 44% dos participantes responderam "Não" indica que ainda há um número substancial de pessoas que acreditam que os professores não estão recebendo o suporte adequado. Isso pode ser um sinal de que mais esforços precisam ser feitos para melhorar a capacitação dos educadores nessa área, a fim de garantir que a gamificação seja implementada de maneira eficaz e benéfica para os alunos.

As informações contidas na figura 07, são respostas a seguinte indagação: As tecnologias da informação são fundamentais no processo de alfabetização e letramento digital dos alunos dos anos iniciais, que alcançaram níveis satisfatórios sem prejuízos ao aprendizado?

Figura 07: Percepção sobre a importância das TDICs no processo de alfabetização e letramento digital dos alunos dos anos iniciais.



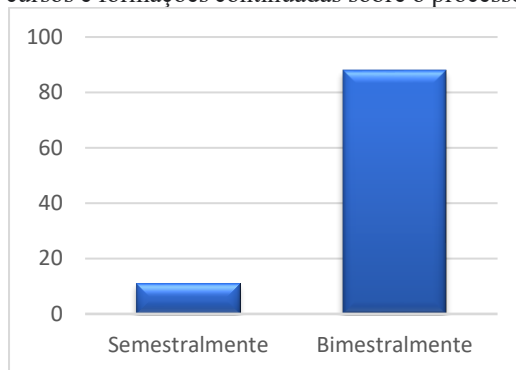
Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

A Figura 07 apresenta dados sobre a importância das tecnologias da informação no processo de alfabetização e letramento digital dos alunos dos anos iniciais, com ênfase na questão de se os alunos conseguiram atingir níveis satisfatórios sem prejuízo ao aprendizado. Os resultados indicam que a maioria dos participantes, 78%, respondeu "Sim", enquanto 22% respondeu "Não".

Considerando a necessidade de formação continuada a questão seguinte tratou sobre a relevância da formação continuada para professores com relação a aplicação das TDIC's, e foram unânimes ao destacar a importância de se realizar um processo contínuo de formação para capacitação do corpo docente, expondo e dispondo de novas metodologias e recursos para aplicação em sala de aula.

Os dados da figura 08, demonstram a percepção sobre a frequência com que a SME disponibiliza os cursos de formações continuadas sobre a utilização de tecnologias no processo de alfabetização e letramento digital do ensino básico. A essa questão a maior prevalência consiste em ofertas anuais, enquanto há a oferta esporádica de cursos semestrais.

Figura 08: Frequência de oferta dos cursos e formações continuadas sobre o processo de alfabetização e letramento digital



Fonte: Elaborado pela Autora (2023).

Os resultados apresentados revelam uma distribuição significativa, com 89% dos participantes indicando que cursos e formações continuadas sobre o processo de alfabetização e letramento digital para professores do ensino básico são oferecidos anualmente pelo poder público municipal, enquanto apenas 11% relatam que essas oportunidades são disponibilizadas semestralmente.

A oferta anual desses cursos também pode ser um reflexo da necessidade de avaliar o impacto dessas formações sobre o desempenho dos professores e, por conseguinte, sobre o aprendizado dos alunos. A realização anual permite um tempo adequado para avaliar os resultados e fazer ajustes, se necessário.

Desse modo quando nos deparamos com a afirmação das docentes de que o principal fator de dificuldade no processo de desenvolvimento da alfabetização e do letramento nos anos iniciais, consiste no baixo nível de instrução dos pais, é possível inferir que neste caso também o baixo nível de instrução ocasiona o desinteresse, e consequentemente o aluno fica apenas na dependência do contato com o professor na escola.

No tocante a disponibilidade de formação continuada na área de TDIC's as docentes participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar que no contexto atual é imprescindível que os docentes que trabalham com turmas de alfabetização e letramento possam ter a oferta de cursos de formação continuada em TDIC's como garantia contínua de qualificação e adequação aos novos cenários possibilitados pela inserção tecnológica no ambiente escolar.

O processo de transformação pelo qual a escola passa em sua forma prática de construir e difundir o conhecimento, resulta da necessidade de ressignificar sua práxis educativa acerca da formação docente e do uso das TDICs, impulsionada pela própria dinâmica escolar, uma vez que é do trabalho coletivo dos professores, ao se reunirem para pensar suas estratégias de planejamento e intervenção docente, que a metamorfose escolar ocorre, pois as diversas práticas pedagógicas emergem da necessidade urgente de respostas aos desafios concernentes ao modelo escolar (NÓVOA, 2019).

A sociedade digital, com sua dinâmica em que o fluxo de informações estão cada vez mais acelerados, se apresenta para a escola com novos desafios todos os dias, sobretudo no âmbito da

alfabetização e do letramento, exigindo de seus docentes uma capacidade de interação e de diálogo com as TDIC's cada vez mais intensas, de modo que possam garantir o progresso de seus educandos e minimizar as dificuldades que permeiam o ambiente escolar.

Nesse sentido os professores repensam continuamente suas práticas, através de um processo reflexivo, no qual buscam a compreensão de si mesmos e de suas ações constantes, por meio de suas atividades, de construção, de avaliação e reconstrução de práticas de aprendizagem.

Nesse contexto o papel do professor transcende a ideia de preparar o aluno para uma sociedade tecnológica e para o mercado de trabalho, pois há uma resignificação da prática docente mediada pela inserção e popularização das TDIC's, pois proporciona a sociedade novas formas de contato com o ambiente tecnológico, ampliando as formas de aprendizagem, que exige além de técnica, a exploração da criatividade e de novas habilidades para aplicações sociais das TDICs (BELONI, 2019).

5 CONCLUSÃO

Isso posto, a presente pesquisa destacou os desafios que os professores enfrentam ao buscar esse objetivo, identificando que embora reconheçam a importância das habilidades de letramento digital, muitos docentes carecem de formação adequada para extrair todo o potencial das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

É evidente, portanto, a necessidade premente de políticas públicas eficazes que não apenas capacitem os educadores, mas também avaliem o nível de letramento digital dos alunos, tendo em vista que a mera disponibilidade de tecnologia não é suficiente, é preciso que a integração efetiva dessas ferramentas no contexto escolar seja garantida, pois ela impulsiona a educação do século XXI. Consequentemente, a pesquisa ressalta a importância crucial de uma abordagem pedagógica renovada, colocando a tecnologia no cerne da sala de aula, capacitando os alunos a atender às demandas de letramento, tanto as tradicionais quanto as digitais, na sociedade contemporânea.

Diante da disparidade entre o acesso às tecnologias e o nível de letramento da população brasileira, nossa pesquisa destaca a necessidade de implementar políticas públicas direcionadas para a capacitação dos professores e a criação de avaliações que avaliem o nível de letramento digital dos alunos. A mera disponibilidade de tecnologias digitais não é suficiente para garantir o pleno desenvolvimento desse letramento.

Em suma, a aplicação dos questionário mostrou-se satisfatória, visto que foi possível compreender como as tecnologias digitais da informação e da comunicação estão inseridas nas no processo de ensino-aprendizagem, foi possível identificar como as tecnologias digitais da informação e da comunicação se inserem na formação docente mediante as respostas dos docentes, como também caracterizar os processos de alfabetização e de letramento, suas facilidades e desafios, no ensino fundamental I.

Nesse contexto, enfatiza-se mais uma vez a importância do uso das tecnologias digitais na escola, integradas às práticas de alfabetização digital, a fim de capacitar os alunos a atender às demandas de letramento, tanto as tradicionais quanto as digitais, impostas pela sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, I. U.; GONÇALVES, A. P. S. A importância da alfabetização em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.8, p. 84047-84057 aug. 2021.
- BARRETTO, E. de S. Universidade e educação básica; lugares e sentidos da formação de professores. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). **Universidade e educação básica: políticas e articulações possíveis**. Brasília: Faculdade de Educação, UnB; Liber Livro, 2012.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **Proinfo: Programa Nacional de Informática na Educação**. Brasília: MEC/FNDE, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE, 2017.
- _____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R.; CERDAS, L. O conceito de letramento e as práticas de alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 27, maio/ago. 2018.
- CORTEZ, R. M.; FANTACINI, R. A. F.; LESSA, T. C. R. Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual. **Research, Society and Development**, v.7, n. 7, p. 01-13, e177199, 2018.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA– IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 01 Abr. 2023.
- LIMA, A.; CATELLI JÚNIOR, R. (coord.). **Indicador de Alfabetismo Funcional: INAF Brasil 2018**. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Ação Educativa, 2018. p. 13-67.
- MINAYO, C. de S.; Deslandes, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social : teoria, método e criatividade**. 26. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

MONTEIRO, R. L. S; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta google forms como instrumento de avaliação do ensino na escola superior de guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)**, 2019. 4(2):28-38.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PERTUZATTI, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.105, p. 777-795, out./dez. 2019.

RIBEIRO, A. L.; COSCARELLI, C. V. Jogos online para alfabetização: o que a Internet oferece hoje. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte/MG, 2009.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JOSÉ RIBEIRO DINIZ, EM BARRA DE SANTA ROSA/PB, BRASIL, 2024

CHALLENGES AND PROSPECTS OF NEW TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS AT THE JOSÉ RIBEIRO DINIZ MUNICIPAL ELEMENTARY SCHOOL IN BARRA DE SANTA ROSA, PARAÍBA, BRAZIL, 2024

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-002>

Lucineide de Lima e Silva

Pedagoga; Mestra em Ciências da Educação - UNADES;

E-mail: lucineidebsr@gmail.com

RESUMO

O presente estudo discute o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia já se configura como algo que faz parte do sistema educacional vigente, neste cenário, a informática é um meio de trabalho atraente, com diversas possibilidades de interação, de comunicação e de crescimento pessoal e educacional. Para isso, define-se como objetivo geral analisar os desafios e perspectivas das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ribeiro Diniz, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil, 2014. Como metodologia, usa-se a abordagem quantitativa de pesquisa, do tipo exploratória. O estudo de campo se deu na sobredita escola com a participação de docentes e alunos, que responderam aos questionários abertos. Os resultados evidenciam que não basta apenas usar tecnologia em sala de aula, as aulas precisam ser motivadoras e atingir a todos, de modo que o manuseio e o entendimento do conteúdo se faça real. Ademais, o estudo revela que os principais desafios encontrados foram os recursos insuficientes, falta de preparação dos professores em lidar com os novos recursos, e falta de motivação dos alunos com o elo ensino, aprendizagem e tecnologia.

Palavras-chave: Novas Tecnologia; Ensino-Aprendizagem; Desafios e Perspectivas.

ABSTRACT

This study discusses the use of new technologies in the teaching-learning process. Technology is already an integral part of the current educational system; in this context, information technology is an attractive tool that offers a wide range of possibilities for interaction, communication, and personal and educational growth. To this end, the general objective is to analyze the challenges and prospects of new technologies in the teaching-learning process at the José Ribeiro Diniz Municipal Elementary School in Barra de Santa Rosa, Paraíba, Brazil, in 2014. The methodology employed is a quantitative, exploratory research approach. The field study was conducted at the aforementioned school with the participation of teachers and students,

who responded to open-ended questionnaires. The results show that it is not enough to simply use technology in the classroom; lessons must be engaging and reach everyone, so that the handling and understanding of the content become meaningful. Furthermore, the study reveals that the main challenges encountered were insufficient resources, a lack of teacher preparation in dealing with new resources, and a lack of student motivation regarding the link between teaching, learning, and technology.

Keywords: New Technologies; Teaching and Learning; Challenges and Prospects.

1 INTRODUÇÃO

O mundo das informações vem desbravando vários cenários e tem realizado diversas mudanças no processo de ensino e aprendizagem. A maneira de interceder em relação a construção do saber mudou.

A interação com as novas fontes tecnológicas, tornou-se mais dinâmica, obedecendo a uma lógica nunca vista anteriormente. Os computadores (*hardware*) estão em constante evolução assim como as ferramentas (*software*) estão cada vez mais funcionais para um melhor suporte no processo de ensino-aprendizagem. Esses recursos já fazem parte do cotidiano das pessoas, seja pelo entretenimento como também pela diversidade de informações contidas nesses recursos.

A tecnologia já se configura como algo que faz parte do sistema educacional vigente, neste cenário, a informática é um meio de trabalho atraente, com diversas possibilidades de interação, de comunicação e de crescimento pessoal e educacional. Porém, “é responsabilidade do educador, conhecedor e integrado com seu instrumento de trabalho, proporcionar uma interação entre a tecnologia e seus alunos de maneira eficaz, fazendo com que eles construam conhecimentos planejados de forma dinâmica e satisfatória” (ALMEIDA, 1998, p. 20).

Nesse contexto, elaboramos as seguintes questões de pesquisa, sendo a principal “Quais os desafios e perspectivas das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ribeiro Diniz, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil, 2024? Outras questões emergem como secundárias: “O que são as novas tecnologias? Qual o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Quais os desafios enfrentados em sala de aula para a inclusão digital?”.

Em busca de responder aos questionamentos sobreditos, definimos como objetivo geral analisar os desafios e perspectivas das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ribeiro Diniz, em Barra de Santa Rosa/PB, Brasil, 2024. Como objetivos específicos, elaboramos: conceituar o que são as novas tecnologias; descrever qual o uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem; e identificar quais os desafios enfrentados em sala de aula para a inclusão digital.

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo, no intuito de conhecer e mapear a realidade de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Barra de Santa Rosa/PB, com o intuito de esboçar sua identidade diante das novas tecnologias e as implicações no processo de ensino e aprendizagem ao qual está inserido.

2 AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E SEUS CONCEITOS

2.1 O QUE SÃO AS NOVAS TECNOLOGIAS

A origem de novas fontes tecnológicas promove um cenário de grandes mudanças e impactos na sociedade como um todo. Elas transformam a forma como trabalhamos, aprendemos, nos comunicamos e fazemos negócios. A velocidade com que tais mudanças ocorrem é diferente da evolução humana, a evolução das máquinas anda em passos muito mais rápidos e, naturalmente, as pessoas precisam aprender a lidar com isso.

De acordo com Viana (2004, p. 19) “a sociedade atual, vivencia uma realidade, onde as crianças nascem e crescem em contato com as tecnologias que estão ao seu alcance” e que estas novas tecnologias dão acesso, não somente a conhecimentos transmitidos por palavras, como também por sons, imagens, vídeos etc. As novas tecnologias estão cada vez mais presentes em nossa vida diária, sendo uma realidade comumente encontrada em nosso cotidiano, seja pelo uso do celular com whatsApp, com câmeras digitais, onde fazem filmagens, celulares com cartão de memória onde repassam músicas, tiram fotos, enviam através de mensagens e assistem vídeos, recebem mensagens instantâneas, tablets, computadores com internet, onde fazem pesquisas, conversam pela webcan com pessoas há quilômetros de distância, etc.

As novas tecnologias são fruto do desenvolvimento tecnológico alcançado pelo ser humano e têm um papel fundamental no âmbito da inovação. Além disso, são extremamente importantes porque elas têm o potencial de melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas em muitas áreas diferentes a depender de como são usadas.

Um dos grandes benefícios que as novas tecnologias podem trazer, está relacionado a melhoria da eficiência, uma vez que as novas tecnologias mundiais podem tornar muitas atividades mais eficientes, reduzindo o tempo necessário para executar tarefas e automatizando muitos processos. Isso pode levar a uma maior produtividade e a uma redução de custos.

No campo educacional, observa-se de forma crescente a democratização do conhecimento, impulsionada pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs). A tecnologia, ao tornar o acesso à informação mais rápido e abrangente, contribui para reduzir barreiras geográficas, sociais e econômicas, permitindo que pessoas de diferentes regiões e contextos culturais tenham acesso a conteúdos educacionais de qualidade. Assim, o conhecimento deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser um bem coletivo, disponível a todos os que dispõem de meios tecnológicos básicos e conectividade.

Essa realidade promove maior igualdade de oportunidades educacionais, estimulando a inclusão digital e social, além de possibilitar uma melhoria na qualidade de vida das pessoas, por meio do aprendizado contínuo e autônomo. Nesse sentido, a internet destaca-se como uma das principais mídias educativas contemporâneas, pois desperta a motivação dos alunos ao oferecer novidades constantes, múltiplas fontes de pesquisa e recursos interativos. Conforme Moran (2000, p. 53), a internet favorece interações significativas por meio de diferentes ambientes e ferramentas comunicativas, como e-mails, listas de discussão, fóruns, chats, blogs, plataformas de mensagens instantâneas e redes sociais. Tais instrumentos não apenas ampliam as possibilidades de comunicação entre professores e alunos, mas também transformam a forma de ensinar e aprender, tornando o processo educacional mais dinâmico, participativo e colaborativo.

2.1.1 A relação entre educação e inovação tecnológica

Nas últimas décadas, o mundo vem sendo marcado por constantes avanços da tecnologia, de modo especial, no que diz respeito à informática. É notório, o quanto a informática passou a ser uma ferramenta e um recurso metodológico para o ensino, pois as tecnologias fazem parte do meio educativo como um todo. A sociedade tem sentido o impacto deste novo cenário, em o quanto as novas tecnologias têm influenciado o comportamento das crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis, [...] Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos (BRASIL, 2000, p. 11-12).

As mídias educacionais são muitas, como aparelhos áudio visuais, notebook, e o data show, por exemplo, presente em grande maioria nas salas de aula, com uma forma de dinamizar as aulas expositivas de conteúdo. A escola tem a função de manter uma relação ativa entre educação e tecnologia. No entanto, nem todos os espaços são apropriados para receber equipamentos e muitos docentes ainda não possuem a formação adequada para lidar com muitos recursos didáticos.

Existe hoje grande preocupação com a melhoria da escola, expressa, sobretudo, nos resultados de aprendizagem dos seus alunos. Estar informado é um dos fatores primordiais nesse contexto. Assim sendo, as escolas não podem permanecer alheias ao processo de desenvolvimento tecnológico ou à nova realidade, sob pena de perder-se em meio a todo este processo de reestruturação educacional (FERREIRA, 2014, p. 15).

Desse modo, as dificuldades na aprendizagem podem estar relacionadas a motivos diversos. Alguns desses, podem ter origens: cultural, socioeconômico, familiar, cognitiva, emocional, dentre outros. Por isso, podem comprometer o desenvolvimento da criança e influenciar no fracasso escolar. Partindo desses pressupostos, entendemos que o uso das tecnologias, no contexto escolar, pode auxiliar o professor no desenvolvimento das atividades e, possibilitar ao aluno, a sua utilização para concretizar o saber sobre determinado conteúdo; contribuindo para a sua motivação e autonomia (FERNANDES *et al.*, 2021, p. 180).

As transformações em sala de aula são temas de debates constantes do uso dessas novas tecnologias, uma vez que o conhecimento nos diversos níveis educacionais passou a não ter fronteiras, ou seja, o professor passa a não ser o único detentor do saber, a informação está na palma da mão do aluno, no sentido que o aluno passou a contar com mais ferramentas para ter acesso ao conhecimento, o celular é um exemplo disso. Desse modo, o educador passou a atuar em constante processo de atualização, de formação para lidar com o público informatizado, que usa as mais diversas redes sociais de comunicação, que não pode ser desprezado pela escola.

A integração das tecnologias digitais ao contexto escolar exige muito mais do que a simples introdução de equipamentos tecnológicos na sala de aula. Ela demanda uma mudança profunda na cultura educacional, que envolve desde a formação continuada dos professores até a criação de políticas institucionais de apoio e incentivo à inovação pedagógica.

A formação docente continuada é um dos pilares fundamentais para o sucesso dessa integração. O professor precisa ser preparado não apenas para o uso técnico das ferramentas digitais, mas, sobretudo, para compreender seu potencial pedagógico. A tecnologia, quando incorporada de forma reflexiva, torna-se um instrumento que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, estimula a criatividade e contribui para a construção de um ambiente educacional mais interativo e participativo. Entretanto, quando utilizada sem planejamento ou sem intencionalidade educativa, pode se tornar um simples adereço, esvaziado de sentido.

Como destaca Moran (2000), as tecnologias favorecem interações significativas, e é nesse contexto que o professor assume a responsabilidade de guiar o aluno no desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Essa mudança de perspectiva representa uma reconfiguração das estratégias didáticas, que devem ser repensadas para incluir atividades mais dinâmicas, colaborativas e alinhadas à realidade dos estudantes. A tecnologia, nesse cenário, não substitui o trabalho docente, mas o enriquece e amplia seu alcance.

2.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A sociedade atual tem exigindo que os indivíduos tenham habilidades para acessar as diversas modalidades digitais voltadas para informações disponíveis online, e por consequência, muitos empregos

possuem como pré-requisito o domínio dos pacotes Office, as mídias sociais são uma ferramenta de propaganda e marketing.

É essencial encarar esta realidade como algo vai melhorar nossa qualidade de vida, agilizar processos, aprender mais, ter novas fontes de pesquisas, novas interações, ambientes diversificados movidos pelo uso da tecnologia, assim,

Os indivíduos precisam aprender a interagir com as tecnologias, de modo a utilizar suas ferramentas como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento, “As tecnologias na educação são ferramentas que podem ser utilizadas para melhorar a aprendizagem dos alunos, bem como, servir de suporte às atividades docentes” (KLEIN *et al.*, 2020, p. 282).

A utilização de tecnologia no ambiente escolar, pode ser diversificada por uma série de recursos como: o data show, a TV, caixas de som, Youtube, Canva, GoogleMeet, GoogleDrive etc., que por sua vez transformam o processo de aquisição de conhecimento mais acessível, envolvente e eficaz.

No entanto, para que os estes recursos tenham valia, os sujeitos envolvidos neste processo, no caso professores e alunos, não descartando a comunidade escolar como um todo, precisam assimilar, produzir conhecimento e cultura através do uso das tecnologias digitais, favorecendo o desenvolvimento de indivíduos interativos, com autonomia e colaboração. Contudo, a realidade em muitas instituições de ensino é bem desafiadora, seja, por exemplo, pela quantidade de recursos insuficientes, o que desmotiva o processo de aprendizagem frente as novas tecnologias, seja também, pela falta de capacitação dos professores para lidar com as mídias educacionais.

O professor precisa saber lidar com estes novos recursos, com também saber os limites de uso, de modo que as estratégias sejam corretas e o uso indevido seja descartado. As tecnologias proporcionam uma gama de informações, podendo fazer com que os estudantes confiem ou produzam informações inverídicas ou até mesmo que (re)produzam *fakenews*. As tecnologias digitais devem possibilitar uma maior interatividade entre os sujeitos, com trocas de informação e comunicação pelos ambientes digitais e redes sociais, como uma comunicação positiva, por meio da qual o aluno interage virtualmente e estabelece laços afetivos.

As mídias digitais, tais como vídeos, jogos e aplicativos interativos, têm o potencial de cativar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador e permitem que os alunos avancem em seu próprio ritmo e acessem recursos adequados às suas necessidades e estilos, a internet oferece uma vasta quantidade de recursos educacionais, como vídeos, artigos, tutoriais e simulações como animações e simulações, podem ajudar os alunos a visualizar conceitos abstratos e complexos, tornando-os mais compreensíveis e acessíveis a informações de conteúdo. “A informação é usada, absorvida, assimilada, manipulada, transformada, produzida e disseminada no mundo interconectado” (CARVALHO; SCHWARZELMÜLLER, 2006, p. 15).

Neste sentido, as práticas que podem ser utilizadas em sala são diversas, desde a simples aplicação até mesmo como forma avaliativa, e para tal, por exemplo, existem plataformas de aprendizagem online que oferecem recursos de avaliação formativa, como questionários e exercícios interativos, que permitem aos professores acompanharem o progresso dos alunos e fornecer feedback imediato.

Historicamente, a fim de melhorar e auxiliar o trabalho docente, diversos recursos foram criados e inseridos no cotidiano escolar, como TV, quadro interativo, projetor multimídia, computador com acesso à internet, entre outros recursos. Esse novo cenário com a tecnologia, vem influenciando a vida de diversos profissionais na vida escolar. O espaço escolar precisa pôr em prática as novas metodologias que motivam os alunos, combinando os recursos com as atividades propostas, deixando-as mais atuais. Moran (2009, p. 45) defende que:

Não basta dar aula expositiva para conhecer. O conhecimento se dá cada vez mais pela relação prática e teoria, pesquisa e análise, pelo equilíbrio entre o individual e o grupal. O conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado, numa sociedade conectada e multimídia, edifica-se melhor no equilíbrio entre atividades individuais e grupais, com muita interação e práticas significativas, refletivas e aplicadas. O conhecimento constrói-se de constantes desafios, de atividades significativas, que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade. [...]

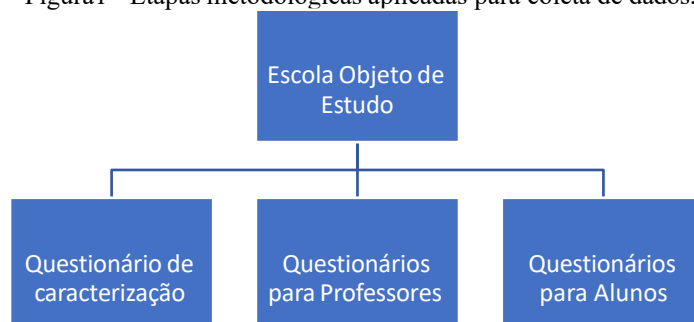
De acordo com Almeida (2002), o professor ao incorporar as tecnologias atuais aos métodos e estratégias, além de desenvolver habilidade de uso das mesmas, estabelece uma ligação entre esse domínio à prática pedagógica transformando assim sua atuação em sala de aula.

Portanto, o uso dos recursos tecnológicos de multimídia representa uma oportunidade de transformação pedagógica, desde que esteja alinhado a um planejamento educativo consistente e a uma postura docente comprometida com a inovação.

3 METODOLOGIA

Constitui-se em uma pesquisa de campo, com intuito de conhecer e mapear a realidade de uma Escola Pública Municipal localizada na cidade de Barra de Santa Rosa/PB, com o intuito de esboçar sua identidade diante das novas tecnologias e as implicações no processo de ensino e aprendizagem ao qual está inserido, como pode ser visualizado na Figura 1.

Figura1 - Etapas metodológicas aplicadas para coleta de dados.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024).

A estruturação da identidade da escola, efetivou-se mediante observação de fatores como: quantidade de recursos, número de alunos, professores, funcionários, frequência de usos dos recursos, como é feito o uso, interação professor aluno, e observação comportamental dos membros da comunidade escolar.

O objeto de estudo é uma escola pública localizada na cidade de Barra de Santa Rosa/PB, com diversos segmentos ativos, funcionando deste o Ensino Maternal até o Quarto ano do ensino Fundamental, como também, a Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Em relação a estrutura da Instituição de ensino, a mesma apresentou-se como uma escola ampla, totalizando sete salas de aulas dividida em três turnos de funcionamento, e claro com a presença de uma biblioteca. Possui sala de informática, mas disponibiliza de quatro computadores para uso da secretaria em serviços administrativos e para os professores. Da mesma forma, a escola não possui sala de jogos. Somando os recursos tecnológicos existentes, a instituição de ensino possui 16 itens tecnológicos em plena atividade, que são: 1 data show, 1 caixa de som, 1 notebook, 4 computadores de mesa, 1 TV, 1 lousa digital, 7 ar condicionados Possui sinal de internet. Na escola não há tablet, fone de ouvido, nem smartphone.

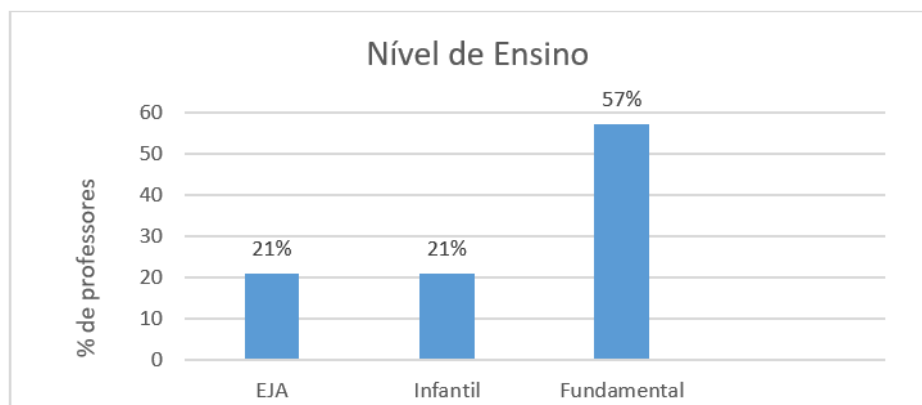
Outro instrumento de coleta de dados foi a aplicação de um questionário semiestruturado para professores, afim de avaliar suas relações com as mídias digitais dentro e fora da escola.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS DOS DOCENTES

Os questionários foram aplicados com todos os professores, distribuídos nos três turnos de funcionamento, finalizando um total de 14 docentes. A maioria dos professores lecionam no Ensino Fundamental, o restante estão distribuídos no Ensino Infantil e Educação para Jovens e Adultos – EJA, como pode ser visualizado na Figura 2.

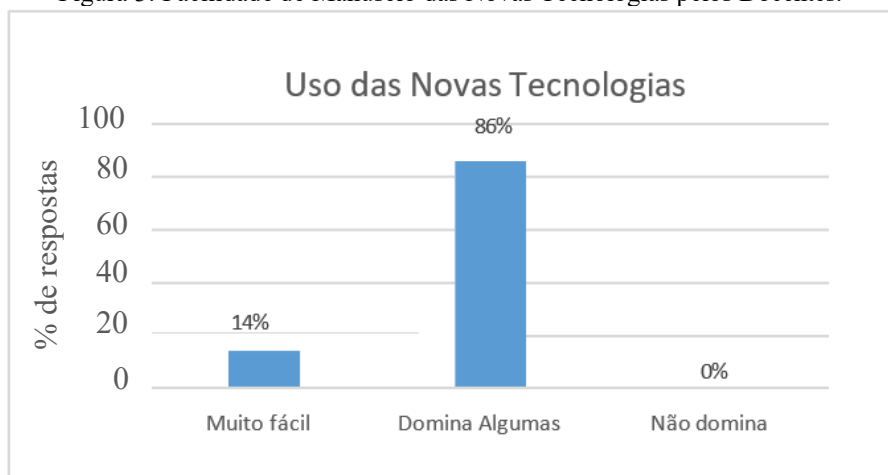
Figura 2: Níveis de Ensino exercidos pelos Docentes.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Quando perguntado sobre o uso e manuseio das novas tecnologias, os docentes deixaram claro, em sua maioria, que dominam algumas que são necessárias para as suas aulas, e uma pequena minoria de 14% (Figura 3) afirma ter facilidade para lidar com estas fontes. Isso mostra o empenho dos docentes que mesmo em meio a tantas novidades, que surgem a cada dia, sendo elas muitas vezes desafiadoras, não deixam de se esforçar, para atender as novas demandas e formatos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

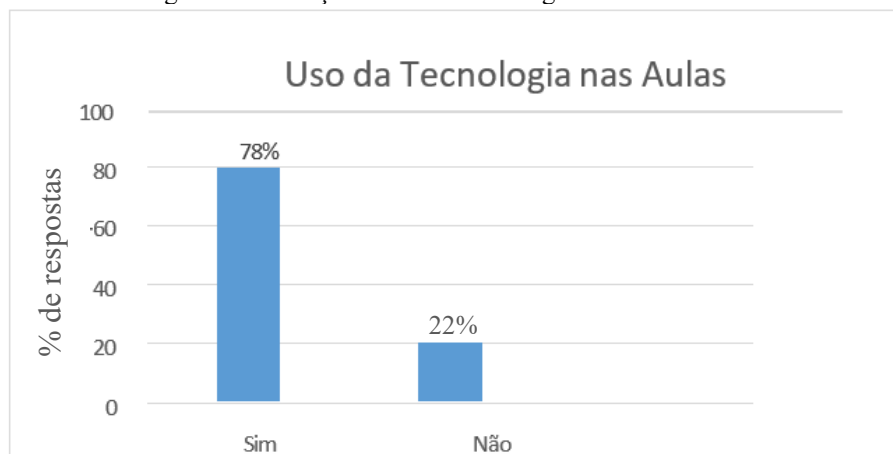
Figura 3: Facilidade de Manuseio das Novas Tecnologias pelos Docentes.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Este dado pode ser confirmado ao ser perguntado, se os docentes usam recursos tecnológicos para ministrar as suas aulas e os mesmos responderam em sua maioria, que fazem uso de meios tecnologicos no seu ambiente de trabalho, ficando apenas uma pequena minoria que não usa ou não usaram ainda (Figura 4).

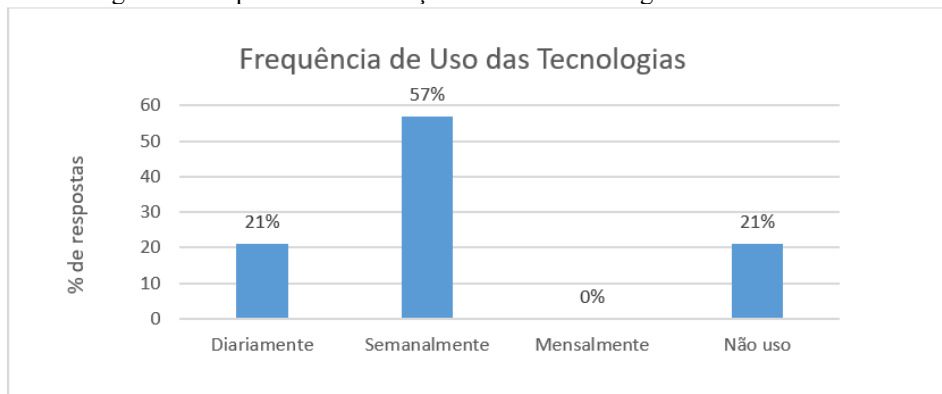
Figura 4: Utilização de meios tecnológicos em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Aqui é importante destacar, que a forma de lecionar pelo método tradicional ainda está vigente no ensino atual, o que se espera é que, o uso das novas tecnologias não deva ser total e sim gradativo, aos poucos, para que ambos professores e alunos, se conectem com esse novo modelo de ensino e aprendizagem, que não é apenas saber usar os recursos que usamos no nosso dia a dia, mas sim saber usa-lós da maneira certa, o que corrobora com Pretto (2014) quando chama atenção para a importância das tecnologias nesse aspecto, quando é preciso unir as metodologias tradicionais às novas formas de tecnologia educativa.

Figura 5: Frequência de utilização de meios tecnológicos em sala de aula.

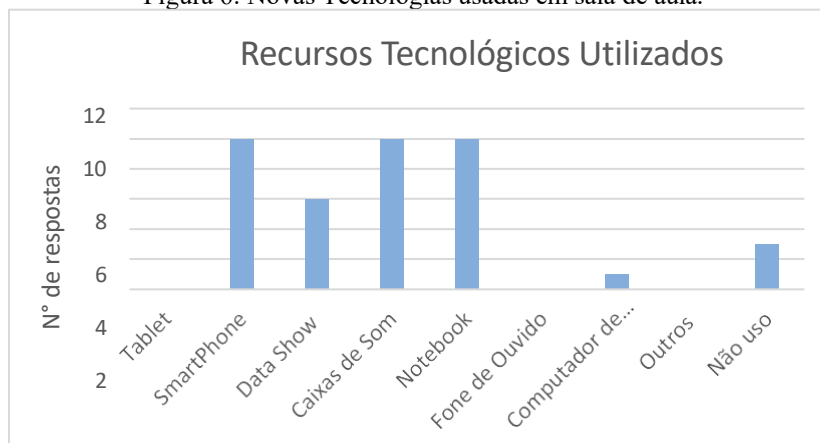


Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

A frequência de uso das novas tecnologias, foi marcada pela presença semanal (Figura 5) em atividades na sala de aula, o que mostra que o uso pode não acontecer, em sua maioria diariamente. O uso de recursos tecnológicos não precisa ser algo a ser usado à risca em todas as aulas, mas sim, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem em práticas que façam sentido e que gerem resultados.

Os recursos mais utilizados nos ambientes educativos foram: o famoso smartphone, com sendo um dos grandes meios de disseminação de informações na atualidade (Figura 6).

Figura 6: Novas Tecnologias usadas em sala de aula.



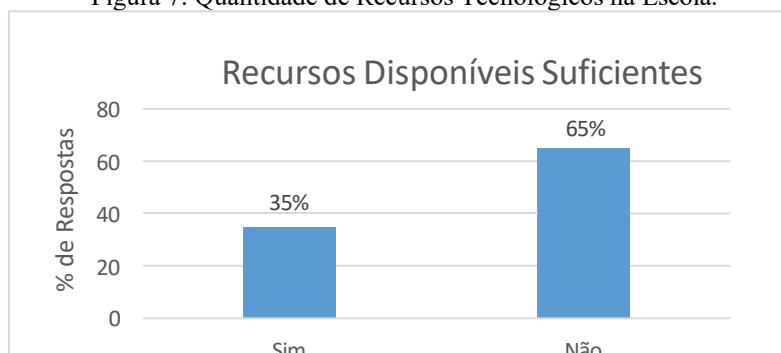
Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

As caixas de som, o notebook e o data show foram também citados como grandes aliados na preparação e execução das aulas dos docentes, ficando o computador de mesa, como sendo menos usado que o notebook, isso fica claro, seja pela facilidade de transporte, já que o professor pode usar o seu próprio computador móvel, seja também pela falta de computador de mesa em sala de aula. Ficando apenas para consultas na área administrativa da escola.

Muitas instituições de ensino, ainda não contam com recursos tecnológicos suficientes, na escola objeto de estudo, essa foi a realidade encontrada, em que a maioria dos docentes afirmam não ter recursos tecnológicos suficientes para administrar suas aulas com eficiência, como pode ser visto no Figura 7.

Outra questão crucial é a disparidade no acesso à tecnologia entre as diferentes regiões do país. Enquanto em áreas urbanas os recursos podem ser mais abundantes, em regiões rurais e periféricas o acesso à internet pode ser limitado ou inexistente, criando uma divisão digital que aprofunda as desigualdades educacionais.

Figura 7: Quantidade de Recursos Tecnológicos na Escola.

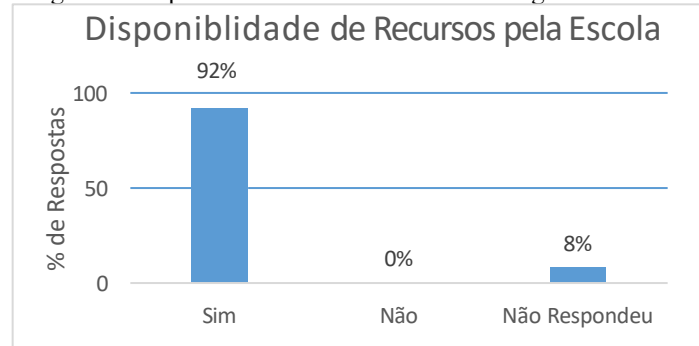


Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

No entanto, apesar dos recursos serem em sua maioria insuficientes, o que havia disponível era colocado à disposição dos docentes para uso em suas atividades escolares. O que revela o empenho dos

membros da comunidade escolar no esforço para garantir meios e utilização dos recursos tecnológicos, veja no Figura 8.

Figura 8: Disponibilidade de Recursos Tecnológicos na Escola.

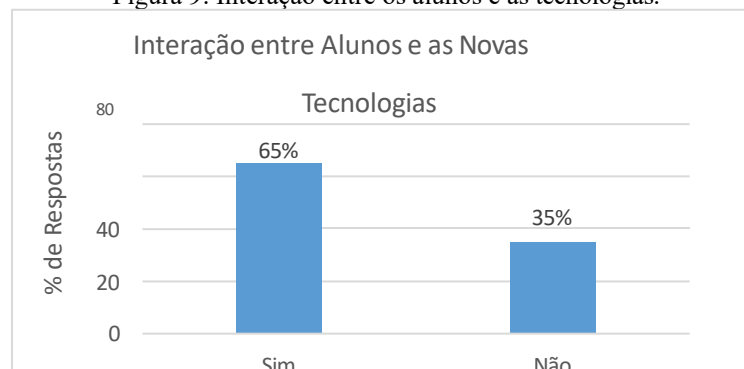


Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

A grande maioria dos professores afirmaram ter a disponibilidade de recursos tecnológico para sua utilização, bem como em suas aulas com os alunos.

Informação esta que pode também ser confirmada pela questionamento se realmente os alunos gostam de usar os recursos, e, segundo os professores, (Figura 9) os alunos se mostram empolgados ao utilizar recursos tecnológicos, contudo, ainda existe um percentual, representado com pouco menos das metade dos docentes, em que afirmaram existir alunos que não gostam ou não interagem com as novas tecnologias em sala de aula.

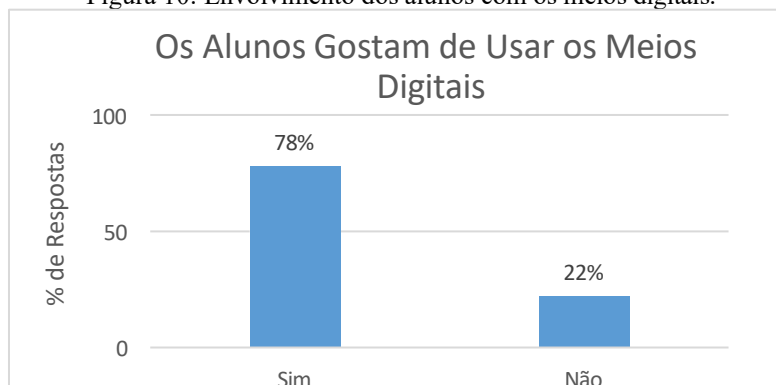
Figura 9: Interação entre os alunos e as tecnologias.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Não é surpresa que em meio a uma realidade de recursos tecnológicos insuficientes na escola, e até mesmo em casa, alguns alunos sintam dificuldades ou até mesmo não gostem de usar os meios digitais, seja pelo pouco contato ou até mesmo por receio de enfrentar essa nova realidade cheia de comandos e desafios.

Figura 10: Envolvimento dos alunos com os meios digitais.

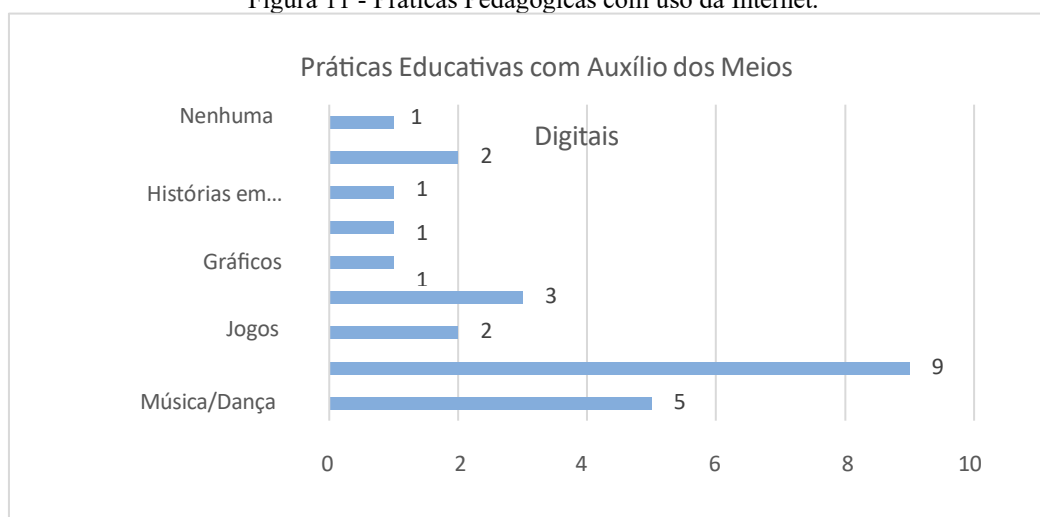


Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Essa minoria de 22% como mostra o gráfico acima, exhibe essa realidade. Este resultado corrobora com Matias e Nascimento (2015), quando falam que, para que essas tecnologias tenham significado educacional, não somente os alunos devem saber manipulá-las e utilizá-las para o processo de aprendizagem, os professores devem estar cientes dessa utilização criando estratégias de ensino e incluindo-as em seu planejamento de modo a ofertar aos alunos caminhos que levem a reflexão do que se aprende.

É importante destacar que a criatividade do docente é de extrema importância para compor suas aulas, para que assim, estas sejam interessantes e motivadoras para os aprendizes. Desse modo, notou-se também a utilização de histórias em quadrinhos, mapas online, gráficos e os famosos joguinhos educativos (Figura 11).

Figura 11 - Práticas Pedagógicas com uso da Internet.

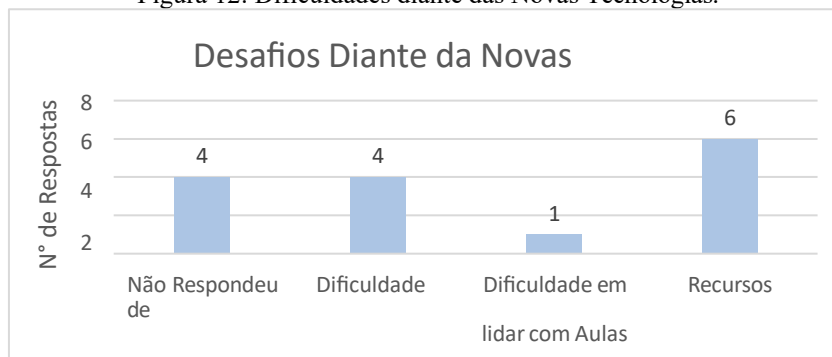


Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

Diante dos dados coletados, a exibição dos desafios encontrados pelos docentes foi algo que chamou atenção, e merece destaque para de alguma forma sanar as dificuldades presentes neste cenário. Em sua maioria, os docentes relataram a falta de recursos como sendo o maior desafio de uso das tecnologias na

escola, seguindo das dificuldade de manuseio destes novos equipamentos, sendo configurado como um erro grave, no tocante ao uso pedagógico das tecnologias, estes dados podem ser visualizados no Figura 12.

Figura 12: Dificuldades diante das Novas Tecnologias.



Fonte: Elaborado pela Autora (2024)

A implementação de recursos tecnológicos em sala de aula, na escola, e até mesmo para a comunidade escolar como um todo, é algo que precisa ser bem aplicado, para que o processo de interação com essa nova realidade ocorra com eficácia.

Esses dados são confirmados quando (JORDÃO, 2009, p.10) aborda que as tecnologias digitais são, sem dúvida, “recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer”, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula.

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar este trabalho pode-se identificar a relação de alunos e professores, acerca da utilização das novas tecnologias, como ferramenta do processo de ensino e aprendizagem.

A instituição de Ensino pode ser caracterizada, e pela quantidade de agentes envolvidos na pesquisa pode-se obter resultados amplos e significativos para a realização deste projeto. A escola possuía equipamentos tecnológicos, porém não o suficiente para a realização de aulas mais completas.

Os docentes, em sua maioria, apesar de gostarem e usarem meios tecnológicas em suas aulas, ainda possuem dificuldades de lidar com alguns dos recursos, já os alunos se mostraram mais empolgados com as novas tecnologias, no entanto em sala de aula a realidade de alguns era diferente, o que mostra alguma falha de manuseio e no processo de ensino em busca de aulas motivadoras.

As principais dificuldades encontradas foram os recursos insuficientes, falta de preparação dos professores em lidar com os novos recursos, e falta de motivação dos alunos com o elo ensino, aprendizagem e tecnologia.

As atividades mais citadas foram, dentre outros, o uso de vídeos educativos, música para dança, além de filmes para integrarem suas aulas. Além disso, os recursos físicos mais utilizados foram, dentre outros, o Data show, caixas de som, notebook, computador e TV.

Os pontos positivos frente as novas tecnologias foram visíveis a partir da motivação dos alunos ao lidar com estes meios, e de como os docentes estão caminhando rumo ao um processo de evolução, pois apesar das dificuldades os mesmos seguem usando e se esforçando para mudar esta realidade.

Os pontos negativos frente as novas tecnologias, é justamente falta de recursos, os resultados mostram que ambos alunos e professores querem e sentem essa necessidade de usar os meios tecnológicos.

O que se espera é que os investimentos em educação e cursos de formação se ampliem cada vez mais para que todos da comunidade escolar, possam usufruir deste processo evolutivo que só cresce a cada dia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação, projetos, tecnologia e conhecimento**. São Paulo: PROEM, 2002.

ALMEIDA, F. J. de. **Educação e informática**: os computadores na escola. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CARVALHO, K. de; SCHWARZELMÜLLER, A. F. O humano e o tecnológico nas organizações: tecnologia multimídia: um novo instrumento de conhecimento. In: **Revista Tempo Brasileiro**, nº 165, abr./jun. 2006, p. 15-28.

FERNANDES, A. et al. **Dificuldades na aprendizagem frente às novas tecnologias educacionais. saúde e tecnologias educacionais**: dilemas e desafios de um futuro presente. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2021.

FERREIRA, M. J. M. A. **Novas tecnologias na sala de aula**. Monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Departamento da PROEAD, Sousa, PB, 2014.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: **Tecnologias digitais na educação**. Brasília: MEC, 2009.

KLEIN, D. R. et. al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. Ed. Campinas: Editora Papirus, 2000. Coleção Papirus Educação, Editora Papirus, Campinas, 16 ed., 2000.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADE E CULTURA SURDA NO BRASIL: LINGUAGEM, RECONHECIMENTO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DEAF IDENTITY AND CULTURE IN BRAZIL: LANGUAGE, RECOGNITION, AND CONTEMPORARY CHALLENGES

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-003>

Soraya Esfandiary Celestino Barbosa
Mestra em Ciências da Educação;
E-mail: soraya.barbosa@hotmail.com

RESUMO

A surdez, historicamente interpretada sob uma perspectiva deficitária, tem sido progressivamente ressignificada a partir de abordagens linguísticas e socioantropológicas que a compreendem como diferença cultural e linguística. Este artigo analisa a constituição da identidade e da cultura surda no Brasil, enfatizando o papel estruturante da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na formação do sujeito surdo. Fundamentado nas contribuições teóricas de Skliar, Quadros e Strobel, o estudo examina as transformações paradigmáticas na compreensão da surdez, os impactos da privação linguística, os desafios da educação bilíngue e as tensões entre reconhecimento legal e efetivação de direitos. Argumenta-se que o principal obstáculo ao desenvolvimento dos sujeitos surdos não reside na surdez em si, mas nas condições de acesso à linguagem. Conclui-se que o reconhecimento da Libras e da cultura surda constitui um imperativo ético, político e educacional, fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva.

Palavras-chave: Surdez; Libras; Identidade surda; Cultura surda; Educação bilíngue.

ABSTRACT

Deafness, historically interpreted from a deficit perspective, has been progressively redefined through linguistic and socio-anthropological approaches that view it as a cultural and linguistic difference. This article analyzes the formation of Deaf identity and culture in Brazil, emphasizing the foundational role of Brazilian Sign Language (Libras) in the development of the Deaf individual. Based on the theoretical contributions of Skliar, Quadros, and Strobel, the study examines the paradigm shifts in the understanding of deafness, the impacts of linguistic deprivation, the challenges of bilingual education, and the tensions between legal recognition and the realization of rights. It is argued that the main obstacle to the development of deaf individuals does not lie in deafness itself, but in the conditions of access to language. It is concluded

that the recognition of Libras and Deaf culture constitutes an ethical, political, and educational imperative, fundamental to the construction of an inclusive society.

Keywords: Deafness; Brazilian Sign Language; Deaf identity; Deaf culture; Bilingual education.

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da surdez ao longo da história tem sido marcada por interpretações que refletem concepções mais amplas acerca da linguagem, da normalidade e do próprio conceito de humanidade. Durante séculos, a surdez foi interpretada sob uma ótica deficitária, na qual o sujeito surdo era definido a partir daquilo que lhe faltava — a audição e, conseqüentemente, a fala. Essa perspectiva não apenas reduzia a experiência surda a uma condição biológica, como também produzia implicações profundas no campo social, educacional e simbólico.

A associação entre linguagem e oralidade desempenhou papel central nesse processo. Em sociedades fortemente marcadas pela primazia da fala, a ausência da linguagem oral foi frequentemente interpretada como ausência de pensamento. Essa concepção, amplamente discutida por Skliar (1998), contribuiu para a exclusão sistemática dos sujeitos surdos dos espaços educacionais e sociais, consolidando uma imagem de incapacidade e dependência.

Nesse contexto, o modelo médico-clínico da surdez ganhou hegemonia. A surdez passou a ser compreendida como patologia, e as intervenções voltavam-se para sua correção ou compensação. A linguagem, por sua vez, era reduzida à oralidade, e qualquer forma alternativa de comunicação era desconsiderada ou desvalorizada.

A partir do século XX, no entanto, esse cenário começa a se transformar de maneira significativa. O desenvolvimento de estudos linguísticos sobre as línguas de sinais evidencia que essas línguas possuem estrutura gramatical própria, complexidade e potencial expressivo equivalentes às línguas orais. Essa constatação rompe com a ideia de que a linguagem está necessariamente vinculada à oralidade, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla da experiência linguística humana.

É nesse contexto que emerge o modelo socioantropológico da surdez, que desloca o foco da deficiência para a diferença. A surdez passa, então, a ser compreendida como uma experiência linguística e cultural específica, na qual a língua de sinais desempenha papel central na constituição do sujeito.

Diante dessa mudança paradigmática, torna-se necessário repensar não apenas as concepções teóricas sobre a surdez, mas também as práticas educacionais, as políticas públicas e as formas de organização social. A linguagem deixa de ser vista como instrumento e passa a ser compreendida como condição de existência.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a identidade e a cultura surda no Brasil a partir de uma perspectiva linguística e socioantropológica, articulando contribuições teóricas com reflexões sobre educação e direitos linguísticos. Parte-se do pressuposto de que compreender a surdez exige reconhecer a centralidade da linguagem na constituição do sujeito e considerar as implicações sociais dessa compreensão.

2 CONCEPÇÕES DE SURDEZ: ENTRE DEFICIÊNCIA E DIFERENÇA

A história da surdez é marcada por disputas paradigmáticas que refletem diferentes formas de compreender o corpo, a linguagem e a diferença. Essas disputas não se desenvolvem de maneira linear, mas configuram um campo de tensões no qual distintas concepções coexistem e se confrontam.

O modelo clínico, predominante por longos períodos, compreende a surdez como uma condição patológica. Nesse paradigma, o corpo surdo é visto como incompleto, e a intervenção médica e educacional tem como objetivo corrigir essa “falha”. A linguagem, nesse contexto, é reduzida à fala, e a oralização torna-se meta central da educação de surdos.

O oralismo, enquanto abordagem pedagógica, emerge como expressão desse modelo. Ao privilegiar a fala em detrimento de outras formas de linguagem, o oralismo impõe ao sujeito surdo a adaptação a um padrão que não lhe é naturalmente acessível. Essa imposição resulta em processos de ensino marcados pela dificuldade, pela frustração e, muitas vezes, pelo fracasso escolar.

O Congresso de Milão, realizado em 1880, constitui um marco histórico nesse processo. Ao deliberar pela exclusão das línguas de sinais dos espaços educacionais, esse evento institucionalizou o oralismo como método dominante, produzindo impactos que se estenderam por décadas.

Entretanto, mesmo diante dessas imposições, as línguas de sinais não desapareceram. Elas continuaram sendo utilizadas nos espaços informais, especialmente nas interações entre surdos, configurando-se como forma de resistência linguística e cultural. Esse dado revela que a linguagem não pode ser completamente controlada por decisões institucionais, pois está profundamente enraizada nas práticas sociais.

A partir da segunda metade do século XX, o avanço dos estudos linguísticos contribui para uma reconfiguração dessas concepções. Pesquisas demonstram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria, o que leva ao seu reconhecimento como línguas naturais.

Esse reconhecimento inaugura uma mudança paradigmática que culmina no modelo socioantropológico da surdez. Nesse paradigma, a surdez deixa de ser compreendida como deficiência e passa a ser interpretada como diferença linguística e cultural. O sujeito surdo é reconhecido como pertencente a uma comunidade linguística específica, com práticas, valores e identidade próprios.

Essa mudança implica um deslocamento epistemológico significativo: do corpo para a linguagem, da falta para a diferença, da correção para o reconhecimento.

2.1 LIBRAS E A CENTRALIDADE DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua representa um dos avanços mais significativos na compreensão da surdez. Esse reconhecimento não se limita a uma questão terminológica, mas implica uma transformação profunda na forma de compreender o sujeito surdo.

A Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial, apresenta uma estrutura complexa, organizada a partir de parâmetros específicos, como configuração de mãos, movimento, orientação e expressões não manuais. Esses elementos atuam de forma integrada, permitindo a construção de significados complexos.

Essa organização evidencia que a linguagem humana não se restringe à oralidade, podendo se manifestar de diferentes formas. A Libras, nesse sentido, não é uma adaptação da língua portuguesa, mas uma língua autônoma, com regras próprias.

Mais do que um meio de comunicação, a linguagem constitui o sujeito. É por meio dela que o indivíduo organiza o pensamento, constrói conceitos e estabelece relações com o mundo. Nesse sentido, negar o acesso à Libras implica comprometer o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito surdo.

A centralidade da linguagem na constituição do sujeito evidencia que a questão da surdez não pode ser reduzida à dimensão biológica. O principal desafio não está na ausência de audição, mas na ausência de acesso a uma língua plenamente acessível.

2.2 CULTURA SURDA: VISUALIDADE, LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A compreensão da cultura surda constitui um avanço fundamental no deslocamento da surdez do campo da deficiência para o campo da diferença. Ao introduzir a noção de cultura, rompe-se com a ideia de que a experiência surda é meramente uma adaptação a uma limitação biológica, passando a reconhecê-la como um modo específico de organização da vida social, simbólica e linguística.

Segundo Strobel (2008), a cultura surda estrutura-se a partir da experiência visual, que organiza não apenas a comunicação, mas também as formas de interação, percepção e produção de conhecimento. Essa centralidade da visualidade não deve ser interpretada como compensação da ausência auditiva, mas como uma forma própria de estar no mundo.

A experiência visual implica uma reorganização das práticas sociais. Nos espaços de convivência da comunidade surda, por exemplo, observa-se uma disposição física que privilegia o campo visual, garantindo que todos os participantes possam acompanhar a comunicação. Elementos como iluminação, posicionamento corporal e uso do espaço tornam-se fundamentais para a interação.

Essa lógica visual também se manifesta nas formas de comunicação. Estratégias como o toque leve para chamar a atenção, o uso de movimentos no campo visual ou a utilização de vibrações como forma de sinalização revelam que a comunicação é pensada a partir de parâmetros distintos daqueles da cultura ouvinte.

A produção artística constitui outro elemento central da cultura surda. O teatro em língua de sinais, a poesia sinalizada e as narrativas visuais evidenciam a riqueza estética da Libras e sua capacidade de expressar conteúdos complexos. Nessas produções, o corpo assume papel central, e a expressividade facial e corporal, elementos fundamentais da gramática da língua, são explorados de forma intensa.

A cultura surda, portanto, não se limita à língua, mas envolve um conjunto de práticas sociais, valores e formas de organização que refletem uma experiência específica de mundo. Reconhecê-la implica abandonar a ideia de que há um único modelo legítimo de cultura e abrir espaço para a valorização da diversidade.

2.3 IDENTIDADE SURDA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO E RECONHECIMENTO

A identidade surda deve ser compreendida como um processo dinâmico e relacional, construído na articulação entre linguagem, cultura e experiência social. Diferentemente de concepções essencialistas, que buscam definir identidades de forma fixa, a identidade surda é marcada pela multiplicidade e pela transformação.

Historicamente, a identidade dos sujeitos surdos foi frequentemente construída a partir de referenciais externos, especialmente aqueles vinculados à cultura ouvinte. Nesse contexto, o sujeito surdo era instado a se adaptar a um modelo considerado padrão, o que implicava a negação de suas especificidades linguísticas e culturais.

Essa imposição produziu identidades fragilizadas, marcadas por sentimentos de inadequação e exclusão. Ao negar a língua de sinais, negava-se também a possibilidade de construção de uma identidade afirmativa.

Com o reconhecimento da Libras e da cultura surda, inicia-se um processo de ressignificação identitária. A identidade surda passa a ser construída a partir do pertencimento a uma comunidade linguística e cultural específica, na qual a diferença é valorizada, e não negada.

O acesso à língua de sinais desempenha papel central nesse processo. Quando o sujeito surdo tem contato precoce com a Libras, desenvolve uma base linguística que favorece a construção de uma identidade mais sólida. Por outro lado, a ausência desse acesso pode gerar dificuldades na construção do senso de pertencimento.

O encontro com a comunidade surda frequentemente representa um momento de transformação. Nesse espaço, o sujeito passa a reconhecer que sua experiência não é isolada, mas compartilhada, o que contribui para a construção de uma identidade positiva.

É importante destacar, contudo, que não existe uma única forma de identidade surda. Há múltiplas formas de vivenciar a surdez, influenciadas por fatores como contexto familiar, escolarização, acesso à língua e relações sociais. Essa diversidade evidencia que a identidade é construída de maneira singular, ainda que em diálogo com o coletivo.

2.4 COMUNIDADE SURDA: ESPAÇO DE PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA

A comunidade surda constitui um elemento fundamental na compreensão da experiência surda. Mais do que um agrupamento de indivíduos, trata-se de um espaço de relações construídas a partir da língua, da cultura e da experiência compartilhada.

É nesse espaço que a Libras ganha vida, que as práticas culturais são transmitidas e que os sujeitos constroem vínculos de pertencimento. A comunidade surda desempenha, assim, um papel central na socialização e no desenvolvimento identitário.

Como grande parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não dominam a língua de sinais, o contato com a comunidade surda torna-se essencial para o desenvolvimento linguístico. É nesse ambiente que muitos sujeitos têm acesso mais consistente à Libras e às práticas culturais associadas a ela.

Além de espaço de convivência, a comunidade surda possui uma dimensão política. Ao longo da história, a organização coletiva dos sujeitos surdos foi fundamental para a conquista de direitos, como o reconhecimento da Libras e a implementação de políticas públicas.

Essa dimensão política evidencia que a identidade surda não se constrói apenas no plano individual, mas também no coletivo. A comunidade constitui um espaço de resistência, no qual os sujeitos podem afirmar sua língua, sua cultura e seus direitos.

2.5 PRIVAÇÃO LINGUÍSTICA: IMPLICAÇÕES COGNITIVAS E SOCIAIS

A privação linguística constitui um dos fenômenos mais críticos no campo da surdez, sendo determinante para a compreensão das dificuldades enfrentadas por muitos sujeitos surdos. Diferentemente do senso comum, que frequentemente associa essas dificuldades à ausência da audição, estudos apontam que o principal fator de impacto no desenvolvimento é a ausência de acesso a uma língua plenamente acessível nos primeiros anos de vida.

A linguagem desempenha papel estruturante no desenvolvimento humano. É por meio dela que o sujeito organiza o pensamento, constrói conceitos e estabelece relações sociais. Quando esse acesso é limitado ou inexistente, surgem lacunas significativas que comprometem o desenvolvimento cognitivo.

No caso das crianças surdas, a privação linguística ocorre, na maioria das vezes, em contextos familiares nos quais não há domínio da língua de sinais. A exposição à linguagem oral, não sendo plenamente acessível, não permite a aquisição completa de uma língua, gerando um cenário de restrição linguística.

As consequências desse processo são profundas. No plano cognitivo, observa-se dificuldade na construção de conceitos abstratos e na organização do pensamento. No plano social, a limitação na comunicação pode resultar em isolamento e dificuldade na construção de vínculos. No plano emocional, surgem sentimentos de frustração e insegurança.

É fundamental compreender que a privação linguística não é uma condição inevitável da surdez, mas um fenômeno socialmente produzido. Quando há acesso precoce à Libras, o desenvolvimento ocorre de forma natural, evidenciando que o problema não está na surdez, mas na ausência de condições adequadas para o acesso à linguagem.

2.6 EDUCAÇÃO DE SURDOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E TENSÕES PRÁTICAS

A educação de surdos constitui um campo historicamente marcado por disputas paradigmáticas que refletem diferentes concepções de linguagem, de sujeito e de aprendizagem. Essas disputas não se limitam ao plano pedagógico, mas expressam formas distintas de compreender a própria surdez.

Durante longos períodos, a educação de surdos esteve subordinada ao modelo oralista, que tinha como objetivo central ensinar o sujeito surdo a falar e a se aproximar do padrão ouvinte. Nesse modelo, a linguagem era reduzida à oralidade, e a língua de sinais era frequentemente proibida ou desvalorizada.

As consequências dessa abordagem foram significativas. Ao negar o acesso a uma língua plenamente acessível, o oralismo comprometeu o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de muitos sujeitos surdos. Em muitos casos, os estudantes passavam anos no ambiente escolar sem adquirir uma língua de forma consistente, o que evidencia as limitações desse modelo.

A partir do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, emerge a proposta da educação bilíngue, que representa uma mudança significativa na forma de compreender a educação de surdos. Essa abordagem parte do princípio de que a Libras deve ser reconhecida como primeira língua da pessoa surda, enquanto o português, na modalidade escrita, é aprendido como segunda língua.

A educação bilíngue não se limita à inclusão da língua de sinais como recurso pedagógico, mas implica sua utilização como língua de instrução. Isso significa que os conteúdos escolares são apresentados e discutidos em Libras, permitindo que o estudante compreenda conceitos de forma mais significativa.

No entanto, apesar dos avanços teóricos e legais, a implementação da educação bilíngue no Brasil enfrenta desafios significativos. Um dos principais refere-se à formação de professores. A atuação em

contextos bilíngues exige profissionais que dominem a Libras e compreendam as especificidades da educação de surdos, o que nem sempre ocorre na prática.

Outro desafio diz respeito à produção de materiais didáticos. Grande parte dos recursos utilizados nas escolas ainda é elaborada a partir de uma perspectiva ouvinte, desconsiderando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Essa inadequação compromete a qualidade do ensino e evidencia a necessidade de investimentos na produção de materiais acessíveis.

Além disso, a presença de intérpretes de Libras, embora fundamental em muitos contextos, não substitui a atuação de professores bilíngues. A mediação linguística, quando não articulada a uma proposta pedagógica adequada, não garante a efetiva aprendizagem.

A educação de surdos, portanto, deve ser compreendida como um campo que exige não apenas mudanças metodológicas, mas transformações estruturais que envolvem formação, políticas públicas e reorganização dos espaços educativos.

2.7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

As representações sociais acerca da surdez desempenham papel determinante na forma como os sujeitos surdos são percebidos e inseridos na sociedade. Essas representações, construídas historicamente, influenciam práticas sociais, políticas públicas e relações interpessoais.

Mesmo diante dos avanços teóricos e legais, ainda persistem concepções que associam a surdez à incapacidade, à dependência e à limitação. Essas representações refletem a permanência de paradigmas excludentes que dificultam o reconhecimento da surdez como diferença.

Uma das representações mais recorrentes refere-se à ideia de que a pessoa surda não é capaz de se comunicar plenamente. Essa concepção ignora a existência da Libras como língua legítima e reforça a centralidade da oralidade como único meio válido de comunicação.

Outra representação significativa diz respeito à associação entre surdez e dependência. O sujeito surdo é frequentemente percebido como alguém que necessita de constante auxílio, o que reforça uma visão paternalista e limita sua autonomia.

Essas representações têm impactos concretos na vida dos sujeitos surdos. No campo educacional, podem influenciar expectativas em relação ao desempenho dos estudantes. No mercado de trabalho, podem resultar em dificuldades de inserção. Nos serviços públicos, podem comprometer a qualidade do atendimento.

A transformação dessas representações exige não apenas informação, mas também convivência e reconhecimento. O contato com a comunidade surda, a valorização da Libras e a ampliação da presença de pessoas surdas em diferentes espaços sociais contribuem para a construção de novas formas de percepção.

Entre os desafios contemporâneos, destaca-se a efetivação da acessibilidade linguística. Embora a legislação brasileira reconheça a Libras, sua implementação ainda é desigual, evidenciando a distância entre o reconhecimento legal e a prática social.

Outro desafio refere-se à formação de profissionais. A inclusão da Libras nos cursos de formação representa um avanço, mas sua efetividade depende da qualidade dessa formação e de sua articulação com práticas reais.

A tecnologia também se apresenta como elemento relevante, ampliando as possibilidades de acesso à informação. No entanto, é necessário garantir que esses recursos sejam desenvolvidos com base em conhecimentos linguísticos adequados, evitando simplificações que comprometam a qualidade da comunicação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a surdez deve ser compreendida para além da lógica da deficiência, sendo situada no campo da linguagem, da cultura e da identidade. Essa mudança de perspectiva não se configura apenas como um avanço teórico, mas como uma transformação profunda na forma de reconhecer os sujeitos surdos e suas experiências.

O reconhecimento da Libras como língua constitui um marco fundamental nesse processo, pois permite compreender que a linguagem humana se manifesta de diferentes formas, todas igualmente legítimas. A língua, nesse contexto, não é apenas um instrumento de comunicação, mas condição de existência.

A cultura surda, por sua vez, revela que a experiência visual constitui um eixo estruturante das práticas sociais, evidenciando que há múltiplas formas de perceber e significar o mundo. Reconhecer essa cultura implica valorizar a diversidade como princípio fundamental.

A identidade surda emerge como um processo dinâmico, construído na articulação entre linguagem, cultura e experiência social. Trata-se de uma construção que exige reconhecimento, pertencimento e acesso à linguagem.

A privação linguística evidencia que o principal desafio enfrentado pelos sujeitos surdos não está na surdez em si, mas nas condições sociais que limitam o acesso à linguagem. Garantir esse acesso constitui um direito fundamental e uma condição essencial para o desenvolvimento humano.

No campo educacional, a proposta bilíngue apresenta-se como uma alternativa que respeita a especificidade linguística do sujeito surdo. No entanto, sua efetivação exige investimento, formação e compromisso político.

Por fim, as representações sociais mostram que, apesar dos avanços, ainda há um caminho a ser percorrido. A construção de uma sociedade inclusiva exige não apenas leis, mas transformações culturais profundas.

Compreender a surdez, portanto, é compreender que a humanidade se expressa de múltiplas formas — e que todas elas devem ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPÍTULO 4

UTILIZAÇÃO DO MUNDO DIGITAL COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

USING THE DIGITAL WORLD AS A TEACHING/LEARNING TOOL IN THE LITERACY PROCESS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-004>

Maysa Potiguara Lopes

Pedagoga, Mestra em Ciências da Educação - UNADES;

E-mail: maysa_potiguara@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo discute a utilização das tecnologias digitais e das atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo analisar como o uso de jogos digitais pode contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, da interação e do interesse dos alunos durante o processo de alfabetização. A metodologia utilizada caracterizou-se como uma pesquisa qualiquantitativa, composta por revisão bibliográfica e pesquisa de campo realizada em uma escola pública do município de Barra de Santa Rosa/PB. Participaram da pesquisa alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, submetidos à aplicação do jogo educativo “Letras e Sons da Natureza”. Os dados foram coletados por meio da observação, desempenho dos estudantes nas atividades e feedback dos participantes durante a aplicação do jogo. Os resultados evidenciaram que os recursos tecnológicos aliados ao lúdico favoreceram a participação dos alunos, estimularam a autonomia, aumentaram o interesse pelas atividades e contribuíram significativamente para o processo de alfabetização. Conclui-se que as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma planejada e mediada pelo professor, podem promover práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e significativas no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Alfabetização; Lúdico; Tecnologias digitais; Aprendizagem; Ensino.

ABSTRACT

This article discusses the use of digital technologies and playful activities as pedagogical tools in the literacy process for children in the early years of elementary school. The study aimed to analyze how the use of digital games can contribute to the development of learning, interaction, and student interest during the literacy process. The methodology employed was a mixed-methods study, consisting of a literature review and field research conducted at a public school in the municipality of Barra de Santa Rosa, Paraíba. Students in the 1st and 2nd grades of elementary school participated in the study, engaging with the educational

game “Letras e Sons da Natureza.” Data were collected through observation, student performance in the activities, and participant feedback during the game. The results showed that technological resources combined with playfulness encouraged student participation, fostered autonomy, increased interest in the activities, and contributed significantly to the literacy process. It is concluded that digital technologies, when used in a planned manner and mediated by the teacher, can promote more dynamic, inclusive, and meaningful pedagogical practices in the contemporary educational context.

Keywords: Literacy; Play-based learning; Digital technologies; Learning; Teaching.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vem passando por profundas transformações em decorrência do avanço das tecnologias digitais e das mudanças sociais presentes no mundo globalizado. Nesse contexto, as escolas passaram a enfrentar o desafio de incorporar novos recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, especialmente no processo de ensino-aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vêm assumindo papel importante no ambiente escolar, contribuindo para práticas educativas mais interativas, dinâmicas e significativas. Entretanto, apenas a inserção dos recursos tecnológicos no espaço escolar não garante melhorias na aprendizagem, sendo necessário planejamento pedagógico e formação docente adequada para utilização dessas ferramentas.

Além das tecnologias, as atividades lúdicas também se destacam como instrumentos fundamentais no desenvolvimento infantil, favorecendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e motores das crianças. Jogos, brincadeiras e atividades interativas estimulam o interesse dos alunos, promovem maior participação e auxiliam na construção do conhecimento de forma prazerosa.

Diante dessa realidade, o presente trabalho teve como objetivo analisar a utilização do mundo digital, por meio de jogos educativos, como ferramenta de ensino-aprendizagem no processo de alfabetização. A pesquisa buscou compreender como os recursos tecnológicos aliados às práticas lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento educacional de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Barra de Santa Rosa/PB, envolvendo alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A proposta buscou analisar como a utilização de recursos tecnológicos e atividades lúdicas poderiam contribuir para o processo de alfabetização das crianças. Como instrumento pedagógico, utilizou-se o jogo educativo “Letras e Sons da Natureza”, aplicado em sala de aula com o objetivo de avaliar o desempenho, a participação, a interação e o interesse dos estudantes durante as atividades. A aplicação do jogo possibilitou observar o envolvimento dos alunos com

as práticas propostas, além de identificar avanços relacionados ao reconhecimento de letras, sílabas, formação de palavras e desenvolvimento da aprendizagem de maneira mais dinâmica e significativa.

2 REVISÃO TEÓRICA

A revisão teórica deste estudo fundamenta-se nas discussões acerca da importância do lúdico e das tecnologias digitais no processo de alfabetização. Inicialmente, aborda-se o lúdico como prática educativa, destacando os jogos e as brincadeiras como ferramentas capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Em seguida, discute-se o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar, enfatizando as metodologias ativas e os desafios enfrentados pela educação contemporânea diante das transformações tecnológicas. Por fim, são apresentadas reflexões sobre a contribuição dos jogos digitais para o ensino-aprendizagem, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.1 O LÚDICO COMO PRÁTICA EDUCATIVA

O lúdico constitui uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, principalmente durante a infância, fase em que as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras. As atividades lúdicas favorecem a criatividade, a imaginação, a autonomia e a construção do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso.

Segundo Fortuna (2003), o jogo em sala de aula contribui para o desenvolvimento da iniciativa, da memória, da atenção, do raciocínio lógico e da socialização. Nesse sentido, os jogos educativos deixam de ser apenas formas de entretenimento e passam a assumir papel pedagógico relevante no ambiente escolar.

Durante o processo de alfabetização, o lúdico assume importância ainda maior, pois auxilia no desenvolvimento da consciência fonológica, no reconhecimento das letras e sílabas e na compreensão do sistema de escrita. As brincadeiras e os jogos estimulam o interesse das crianças pelo aprendizado, permitindo que elas aprendam de maneira espontânea e interativa.

Vygotsky (1984) destaca que a brincadeira favorece o desenvolvimento da criança ao proporcionar situações de aprendizagem que estimulam a autonomia e a construção de conhecimentos. Assim, o brincar torna-se elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes nos anos iniciais da educação básica.

2.2 EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

As tecnologias digitais vêm transformando significativamente os processos educacionais, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas e no papel do professor em sala de aula. O docente deixa de ser apenas

transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador do conhecimento, orientando os alunos na construção da aprendizagem.

De acordo com Moran (2013), às metodologias ativas associadas às tecnologias digitais possibilitam maior participação dos estudantes, promovendo autonomia, colaboração e aprendizagem significativa. Nesse contexto, os jogos digitais educativos surgem como ferramentas capazes de aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alunos, especialmente das novas gerações altamente conectadas ao universo tecnológico.

Entretanto, o uso das tecnologias na educação deve ocorrer de forma planejada e crítica. Apenas inserir computadores ou aplicativos nas aulas não garante inovação pedagógica. É necessário que os recursos tecnológicos estejam articulados aos objetivos educacionais e às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As metodologias ativas associadas às práticas lúdicas favorecem o protagonismo dos alunos, estimulando a participação, a criatividade e o desenvolvimento de competências essenciais para o contexto contemporâneo.

3 METODOLOGIA

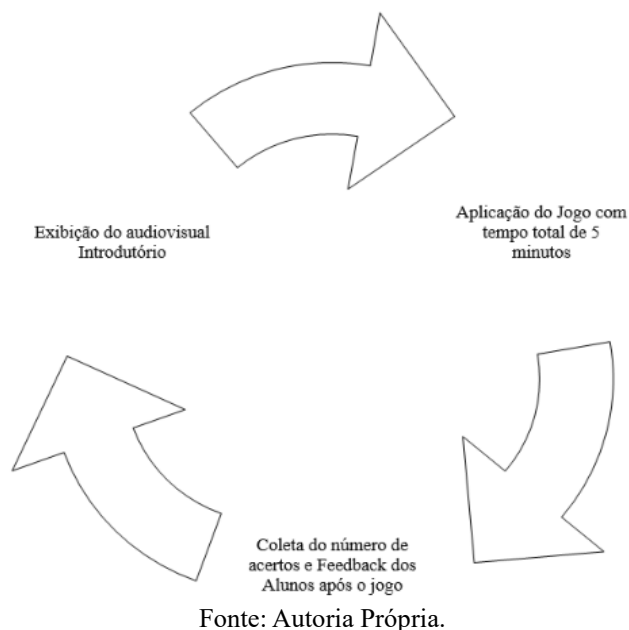
A pesquisa caracterizou-se como quali-quantitativa, composta por revisão bibliográfica e pesquisa de campo. Inicialmente, realizou-se levantamento teórico sobre ludicidade, alfabetização e tecnologias digitais na educação, buscando compreender as contribuições desses recursos para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental localizada no município de Barra de Santa Rosa/PB. Participaram da pesquisa alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, organizados em quatro grupos, sendo duas turmas do 1º ano e duas turmas do 2º ano, com dez alunos em cada grupo.

Como instrumento pedagógico foi utilizado o aplicativo educativo “Letras e Sons da Natureza”, desenvolvido com atividades voltadas para alfabetização, reconhecimento de letras, sílabas e formação de palavras.

A aplicação ocorreu em etapas. Inicialmente, os alunos receberam orientações sobre o funcionamento do aplicativo por meio de apresentação e vídeo tutorial. Em seguida, foram realizados testes práticos utilizando o jogo digital, como mostra a Figura 1.

Figura 1: Esquema de aplicação do jogo com os alunos participantes.

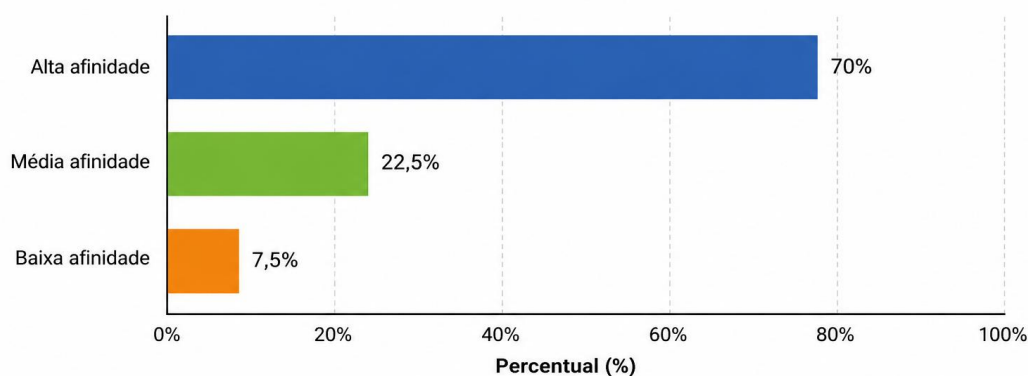


Os dados foram coletados através da observação das atividades, análise quantitativa do desempenho dos alunos, número de acertos obtidos no jogo e feedback dos participantes acerca das dificuldades e afinidade com a ferramenta tecnológica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos durante a pesquisa demonstraram que o uso do jogo educativo contribuiu significativamente para o interesse e participação dos alunos nas atividades de alfabetização. Durante a aplicação do aplicativo “Letras e Sons da Natureza”, observou-se elevado nível de interação entre os estudantes, além de maior motivação para realização das atividades propostas, como mostra a Figura 2.

Figura 2: Afinidade dos estudantes com o uso da tecnologia educativa.



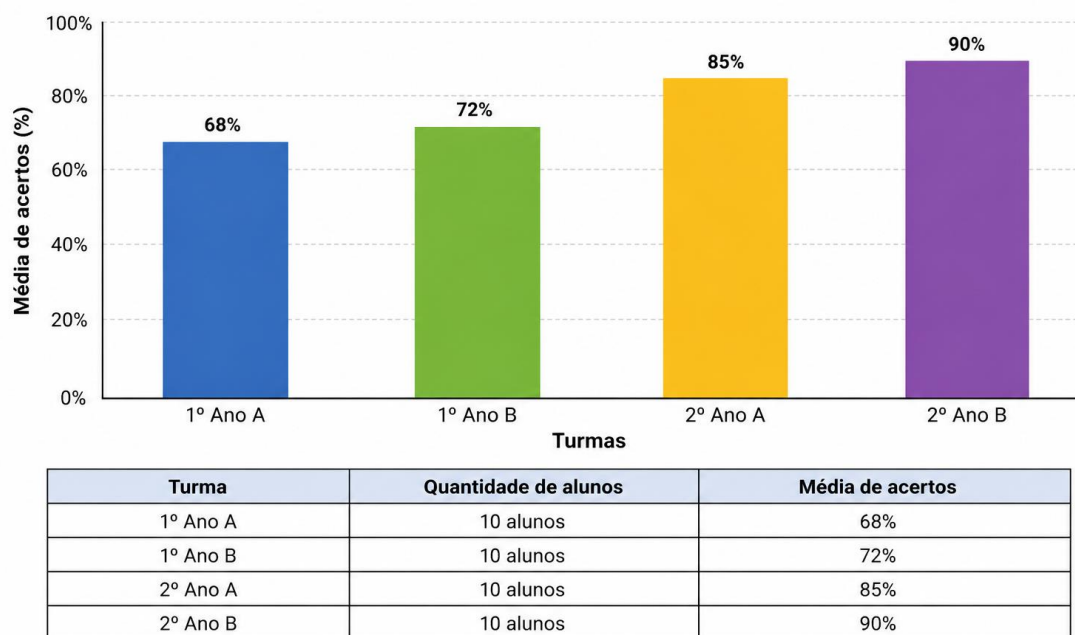
Afinidade com o aplicativo	Percentual
Alta afinidade	70%
Média afinidade	22,5%
Baixa afinidade	7,5%

Fonte: Autoria Própria.

Os alunos apresentaram entusiasmo diante da utilização dos recursos tecnológicos, participando ativamente das dinâmicas realizadas em sala de aula. Os dados coletados evidenciaram que os estudantes do 2º ano apresentaram desempenho superior em relação aos alunos do 1º ano, principalmente nas atividades relacionadas à formação de palavras e reconhecimento de sílabas. Entretanto, mesmo os alunos que apresentaram dificuldades iniciais demonstraram evolução ao longo das aplicações do jogo.

Outro aspecto relevante observado durante a pesquisa foi o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Muitos alunos conseguiram realizar as atividades sem auxílio constante do professor, explorando o aplicativo de maneira independente e colaborativa com os colegas.

Figura 3: Número de acertos nas atividades do jogo educativo.



Fonte: Autoria Própria

Além disso, o ambiente lúdico proporcionado pelo jogo favoreceu a socialização e a cooperação entre os participantes, tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Os recursos audiovisuais presentes no aplicativo estimularam a atenção e facilitaram a assimilação dos conteúdos trabalhados durante o processo de alfabetização.

Os resultados corroboram com os estudos de Moran (2013) e Vygotsky (1984), que defendem a importância das metodologias ativas, das tecnologias digitais e das atividades lúdicas para o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Dessa forma, percebe-se que os jogos digitais educativos podem atuar como importantes ferramentas pedagógicas no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a importância da utilização das tecnologias digitais associadas às práticas lúdicas no processo de alfabetização. Os resultados demonstraram que os jogos educativos podem contribuir significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem, da interação e do interesse dos alunos durante as atividades escolares.

A aplicação do jogo “Letras e Sons da Natureza” evidenciou que os recursos digitais favorecem práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e motivadoras, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Também foi possível perceber que o uso das tecnologias na educação exige planejamento pedagógico, formação docente e estratégias adequadas às necessidades dos estudantes. O professor possui

papel fundamental como mediador desse processo, garantindo que os recursos tecnológicos sejam utilizados de forma significativa e educativa.

Conclui-se, portanto, que a integração entre ludicidade e tecnologias digitais representa uma importante alternativa para o fortalecimento das práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

FORTUNA, Tânia Ramos. **Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2013.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NO SÉCULO XXI

EDUCATION AS A TOOL FOR SOCIAL TRANSFORMATION IN THE 21ST CENTURY

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-005>

Rosana Maria de Queiroz

Mestra em Ciências da Educação – UNADES;

E-mail: rosanaqueiroz@tjrn.jus.br

RESUMO

A educação é reconhecida como um dos principais instrumentos de transformação social, sendo responsável pela formação crítica, ética e intelectual dos indivíduos. Este artigo analisa os desafios contemporâneos da educação e discute possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais humanizadas, com base nas contribuições teóricas de Paulo Freire, José Carlos Libâneo e David Ausubel.

Palavras-chave: Educação transformadora; Aprendizagem significativa; Sistema social.

ABSTRACT

Education is recognized as one of the primary instruments of social transformation, responsible for the critical, ethical, and intellectual development of individuals. This article analyzes the contemporary challenges facing education and discusses possibilities for developing more humanistic pedagogical practices, drawing on the theoretical contributions of Paulo Freire, José Carlos Libâneo, and David Ausubel.

Keywords: Transformative education; Meaningful learning; Social system.

1 INTRODUÇÃO

A educação, ao longo da história, consolidou-se como um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades. Mais do que transmitir conteúdos, ela assume a função de formar sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social. Nesse contexto, Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja construído.

Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais e propõe uma educação dialógica e participativa. No cenário atual, marcado por avanços tecnológicos e profundas desigualdades sociais, a educação enfrenta desafios significativos. Embora tenha havido ampliação do acesso escolar, ainda persistem problemas relacionados à qualidade do ensino, à evasão e à desmotivação dos estudantes.

Assim, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas e políticas educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar a educação como instrumento de transformação social, discutindo seus desafios e possibilidades a partir das contribuições de Freire, Libâneo e Ausubel.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O autor Libâneo (1994) compreende a didática como um conjunto de princípios que orientam o processo de ensino, articulando objetivos, conteúdos e métodos. Para o autor, o ensino deve ser planejado de forma intencional e contextualizada.

Já Ausubel (2003) introduz o conceito de aprendizagem significativa, defendendo que o aprendizado ocorre quando o novo conhecimento se relaciona com estruturas cognitivas pré-existentes do aluno. Isso reforça a importância de considerar os conhecimentos prévios no processo educativo.

Freire (1987), por sua vez, propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na problematização da realidade. Para ele, a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes.

2.1 EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A educação possui papel estratégico na redução das desigualdades sociais. Ao promover acesso ao conhecimento, ela amplia oportunidades e fortalece a cidadania. Nesse sentido, a escola deve atuar como espaço de inclusão, reflexão e construção coletiva. Freire (1987) afirma que a educação deve permitir ao indivíduo “ler o mundo”, desenvolvendo consciência crítica. Dessa forma, o processo educativo ultrapassa os limites da sala de aula e contribui para a transformação social.

2.2 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Entre os principais desafios da educação atual, destacam-se a desigualdade social, a falta de recursos, a desvalorização docente e a dificuldade de engajamento dos estudantes. Esses fatores impactam diretamente a qualidade do ensino. Além disso, a rápida evolução tecnológica exige constante atualização das práticas pedagógicas, o que nem sempre ocorre de forma adequada.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas têm ganhado destaque por promoverem maior participação dos alunos no processo de aprendizagem. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos e sala de aula invertida estimulam autonomia e pensamento crítico. Essas abordagens estão alinhadas com a proposta de uma educação mais dinâmica e centrada no aluno.

2.4 INCLUSÃO EDUCACIONAL

A inclusão educacional busca garantir o direito à educação para todos, respeitando as diferenças e promovendo equidade. Isso implica adaptar práticas pedagógicas e investir na formação de professores. A escola inclusiva reconhece a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo.

Abrindo um parêntese para falar sobre o sujeito, cabe citar Foucault, quando este diz que o sujeito não é algo dado, pronto e acabado, mas uma construção histórica atravessada por diferentes discursos. Desse modo, na escola, ocorre a articulação entre o saber pedagógico (quando prioriza o saber elaborado – a ciência. Mas constantemente usado como ferramenta de hierarquização e controle) e o exercício do poder (usado como processo disciplinar que classifica, qualifica e diferencia os indivíduos pela sua capacidade).

O pensamento de Foucault ajuda a solucionar problemáticas educacionais contemporâneas ao propor uma postura crítica em vez de aceitar as verdades educacionais como absolutas, dessa forma, o educador deve: analisar criticamente os processos de docilidade e as formas de vigilância tecnológica que podem causar danos morais aos alunos; entender que, embora as relações de poder sejam inevitáveis, compreender como elas se articulam permite buscar novas formas de conhecimento; atuar como um mediador que acompanha as mudanças tecnológicas e sociais, buscando construir conhecimentos onde os alunos possam se desenvolver como sujeitos críticos e criadores de suas próprias práticas.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR

O professor desempenha papel fundamental como mediador do conhecimento. Sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo orientação, incentivo e construção de vínculos. Freire (1996) destaca a importância da prática reflexiva, na qual o docente analisa constantemente sua prática, como ser pensante, como mediador do conhecimento.

2.6 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A tecnologia oferece inúmeras possibilidades para o ensino, como acesso a conteúdos diversificados e maior interatividade. No entanto, seu uso deve ser planejado e alinhado aos objetivos pedagógicos. O desafio consiste em equilibrar inovação tecnológica com práticas educativas significativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação deve ser compreendida como prática social transformadora de sujeitos pensantes, capazes de transformar. Para isso, é necessário investir na valorização docente, na inovação pedagógica e na inclusão. As contribuições dos renomados autores como Freire, Libâneo e Ausubel reforçam a importância de uma educação crítica, significativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

SANTOS, Júlio César Feitosa dos. Contribuições de Michel Foucault para a educação escolar. **Rev. EDUCA**, Porto Velho-RO, v.3, n.5, pp. 101 - 112, 2016.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO: TEMAS RELEVANTES AOS DIAS ATUAIS

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO: TEMAS RELEVANTES AOS DIAS ATUAIS

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-006>

Maria Rizoneide Araújo Pontes

Pedagoga - FECR, Bióloga - UFCG, Mestra em Ciências da Educação – UNADES.

E-mail: rizoneidepontes@gmail.com

RESUMO

A educação ambiental como processo pelo qual o indivíduo e a coletividade constroem valores habilidades e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente é uma prática essencial ao desenvolvimento da sociedade na atualidade. Considerando a relevância da temática educação ambiental e educomunicação, compreendemos o papel do conhecimento destas para o meio ambiente. Diante do exposto, objetivamos dialogar sobre educação, educação ambiental e educomunicação, numa perspectiva de sensibilização e informação. De forma mais específica, refletir sobre a educação ambiental e seu papel para uma sociedade consciente; compreender a evolução e a importância da educação ambiental e; identificar a contribuição da educomunicação para a educação nos tempos atuais. Destarte, realizou-se um estudo de cunho bibliográfico, para reflexão e diálogo sobre a temática supracitada. Em suma, há uma articulação entre educação, Educação Ambiental e educomunicação que contemplam a educação do indivíduo, que envolve sua percepção de mundo e suas relações interpessoais. O estudo mostrou-se satisfatório no tocante a informação e tentativa de sensibilização da necessidade de uma consciência ambiental, e que esta pode se dá através da EA e da Educomunicação.

Palavras-chave: Educação; Comunicação; Meio ambiente; Informação; Sensibilização.

ABSTRACT

Environmental education as a process through which individuals and communities develop values, skills, and attitudes focused on environmental conservation—is an essential practice for the development of society today. Given the relevance of environmental education and educommunication, we recognize the role that knowledge of these fields plays in environmental protection. In light of the above, we aim to discuss education, environmental education, and educommunication from a perspective of raising awareness and providing information. More specifically, we seek to reflect on environmental education and its role in fostering a socially conscious society; to understand the evolution and importance of

environmental education; and to identify the contribution of educommunication to education in the present day. Thus, a bibliographic study was conducted to facilitate reflection and dialogue on the aforementioned theme. In short, there is an interconnection between education, environmental education, and educommunication that encompasses the education of the individual, involving their perception of the world and their interpersonal relationships. The study proved satisfactory in terms of providing information and attempting to raise awareness of the need for environmental consciousness, and that this can be achieved through Environmental Education and Educommunication.

Keywords: Education; Communication; Environment; Information; Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que todos os seres são alvo de um processo educativo e que nós, seres humanos, vivenciamos experiências de aprendizagem nos mais variados espaços, como: em casa, na igreja, na rua e na escola. Vivenciamos estas experiências com a família, amigos, colegas de trabalho e passamos por experiências onde podemos aprender, ensinar e vice-versa (BRANDÃO, 1993).

De acordo com Dias, Marques e Dias (2016) a Educação para obter resultados satisfatórios precisa de boas estratégias e que estas sejam bem desenhadas já que a educação é uma atividade complexa.

A educação ambiental (EA) não é um tema pontual, mas com grande abrangência. De acordo com Dias (2004) é um processo permanente no qual os indivíduos tomam consciência do meio ambiente em que se inserem e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais que venham surgir.

Um termo não muito conhecido dentro do grande campo da educação é a Educomunicação, que se designa como um conjunto das ações de “planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais (...)” (BENEDITO, 2019, p.15) dentro deste campo também está o uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem.

Diante de uma sociedade que necessita de conhecimento de causa, de sensibilização e informação, se faz necessário discorrer sobre assuntos relevantes para a sociedade, não só dentro das escolas, mas que este conhecimento esteja disponível de diversas formas. Para tanto, faz-se necessário a exposição, dialogação de temas como educação ambiental e educomunicação.

Contudo, este trabalho tem como escopo principal, dialogar sobre educação, educação ambiental e educomunicação, numa perspectiva de sensibilização e informação. De forma mais específica, refletir sobre a educação ambiental e seu papel para uma sociedade consciente; compreender a evolução e a importância da educação ambiental e; identificar a contribuição da educomunicação para a educação nos tempos atuais.

2 REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO

A educação antigamente era confundida com obediência, sujeição, autoridade do professor, com castigos e punições. Essa educação tradicional impedia que os estudantes compreendessem e aprendessem o conteúdo de forma reflexiva e consciente. Na contemporaneidade muitas mudanças aconteceram no âmbito educacional. Métodos e metodologias que agregam valor ao ensino e aprendizado contribuem para o aluno seja o centro da educação, que este construa seu próprio aprendizado.

Citam Dias, Marques e Dias (2016, p. 13), “na Educação, a metodologia e a didática utilizada em alguns grupos pode não funcionar em outros e isto faz parte da dinâmica do ensino”. Desta forma, é importante que aspectos sociais e culturais sejam levados em consideração na dinâmica do ensino.

Por conseguinte, salienta Brandão (1993) que a educação acontece em todos os locais, mesmo onde não há escola. A educação ajuda a pensar tipos de homens, ajuda a criá-los. O saber se constitui e se legitima passando de uns para outros. É por meio da educação que se constroem os tipos de sociedades, com crenças, ideias, qualificações e especialidades, numa troca cotidiana e unilateral. De acordo com Dias, Marques e Dias (2016, p. 14) “a educação deixa de ser apenas aquisição de saberes culturais, mas adiciona processos de reorganização do conhecimento com metodologias modernas e atuais”.

É necessário expor que educar não é tarefa simples, nem fácil, é desafiante! Para educar, fatores como: persistência, paciência, confiança, e dedicação são de grande relevância no tocante ao êxito no processo. A educação influencia, transforma e capacita pessoas. Cita sabiamente Freire (2013, p. 23) “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

O ambiente escolar, possibilita que tanto alunos, como pais, professores e demais funcionários tenham contato com diferentes pontos de vista e é neste ponto que inserimos Educação Ambiental que deve ser precedida pela sua incorporação de uma visão política e, conseqüentemente, do fazer pedagógico (INEA, 2014).

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCOMUNICAÇÃO

O conhecimento humano, avanços no campo das ciências e tecnologia, são fatores que vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, concomitante as mudanças de valores e modos de vida da sociedade. Acontecimentos como: surgimento da industrialização, crescimento das cidades, aumento da utilização dos recursos naturais e produção de resíduos, vem cada vez mais contribuindo para degradação do meio ambiente e revelam a necessidade urgente de mais conhecimento sobre a Educação Ambiental (DIAS, MARQUES e DIAS, 2016; PONTES, 2021).

“Quando agimos com nossa personalidade cidadã, consideramos os impactos de nossas ações e, mais importante, ampliamos nosso pensamento sobre estratégias para provocar mudanças” (LEONARD,

2011, p. 186). E essas mudanças são possíveis através da sensibilização que “é um meio fundamental de se conseguir um objetivo proposto, e a Educação Ambiental desenvolvida na escola forma um elo importante com a população, já que os alunos são propagadores de conhecimento no ambiente em que se inserem” (PONTES, 2021, p.04).

Desse modo, é relevante que conheçamos de onde surgiu e a evolução que a EA possui até os dias atuais, que está ilustrada no quadro 01, abaixo.

Quadro 01: Linha do tempo da educação ambiental

EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL		
1923	Paris, França	I Congresso Internacional para a Proteção da Natureza
1946	Basiléia, Suíça	Conferência para a Proteção Internacional da Natureza
1948		Criou-se a União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais (UICN)
1962		Publicação do Livro Primavera Silenciosa
1965	Reino Unido	Termo Educação Ambiental adotado pela primeira vez
1972	Estocolmo, Suécia	Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (Conferência de Estocolmo)
1975	Belgrado, ex-Iugoslávia	I Seminário Internacional de Educação Ambiental
1975	Brasil	Primeiro Encontro Nacional sobre Proteção e Melhoria do Meio Ambiente
1977	Tbilisi, ex-URSS	I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental
1983		Criada a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMED)
1987	Moscou, ex-URSS	III Conferência Internacional sobre Educação Ambiental
1992	Rio de Janeiro, Brasil	Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92
1997	Thessalonik, Grécia	Conferência de Thessalonik.
2002	África do Sul	Conferência de Jahannesburgo – Rio + 10

Fonte: Dias, Marques e Dias, 2016.

Um marco importante para a educação ambiental foi a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9795/1999 (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Para tanto, é importante salientar que a EA é uma dimensão da educação, que aborda o desenvolvimento de indivíduos conscientes de sua relação o meio ambiente em que vive, como citado no INEA (2014, p. 06) “o trabalho educativo, para ser efetivo, depende fundamentalmente de pessoas”.

Num contexto amplo, educação e comunicação são temas complexos, mas a exploração de possibilidades na articulação dessa relação é incontável. Citam Dias, Marques e Dias (2016, p. 31) que “A educação utiliza-se da comunicação para desenvolver suas atividades, a linguagem verbal e não verbal bem feita, a boa transmissão da mensagem, o diálogo no aprendizado, o uso da tecnologia para transmitir melhor o conteúdo”.

Haja vista que diante do grande aumento do uso de mídias na atualidade, podemos atribuir uma fundamental importância a relação educação-comunicação, no tocante ao desenvolvimento de tecnologias e consequentemente na aquisição de conhecimento. Destarte, surge “um novo campo de estudos em desenvolvimento, e o cruzamento entre essas duas ciências fez surgir uma nova expressão: a Educomunicação” (DIAS, MARQUES e DIAS, 2016, p.32).

Soares no ano de 2000 já falava da importância da comunicação para o desenvolvimento da sociedade, que a área da educação é constituída pelas reflexões realizadas em torno da relação vivenciada no processo de comunicação, apontando a interdiscursividade e a interdisciplinaridade como elementos essenciais dos profissionais do campo educacional.

A educomunicação de forma midiática e dialógica propicia a alunos, professores e envolvidos no espaço escolar, possibilidades de interação com os meios de comunicação, tornando-os produtores de mensagens e conhecimento no contexto social que vivem e com o externo (MAROS, SCHMIDT e MACIEL, 2010)

Corroboro com Leonard (2011, p. 168) quando diz que “precisamos trilhar um caminho diferente, começando por desafiar a premissa de que a produção e o consumo de Coisas são, necessariamente, o motor da economia”. O ser humano precisa estar ciente de seus hábitos, de seu papel frente a sociedade e a natureza. O contexto deste trabalho precisa ser francamente debatido, divulgado, sensibilizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, constata-se uma relação entre os temas abordados neste estudo bibliográfico, há uma articulação entre educação, EA e educomunicação que contemplam a educação do indivíduo, que envolve sua percepção de mundo e suas relações interpessoais.

Ante ao exposto, o estudo mostrou-se satisfatório no tocante a informação e tentativa de sensibilização da necessidade de uma consciência ambiental, e que esta pode se dá através da EA e da Educomunicação. A informação gera conhecimento, o conhecimento gera consciência e o meio ambiente necessita dessa consciência por parte dos indivíduos. A educação, a EA e a Educomunicação formam um tripé de sensibilização e conhecimento, que para a sociedade atual é urgente.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, S. **Guia prático em Educomunicação socioambiental: a importância da Educomunicação no processo de ensino-aprendizagem**. 2019. Disponível em:<
<https://abpeducom.org.br/wp-content/uploads/2020/05/GUIA-PR%C3%81TICO-EM-EDUCOMUNICA%C3%87%C3%83O-SOCIOAMBIENTAL.pdf>> Acesso em 19 jul. 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRASIL. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 10 jul. 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas.** 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, L. S.; MARQUES, M. D.; DIAS, L. S. Educação, educação ambiental, percepção ambiental e educomunicação. In: DIAS, L. S; LEAL, A. C.; JUNIOR, S. (Orgs.) **Educação Ambiental: conceitos, metodologia e práticas.** Tupã: ANAP, 2016. p. 12-44.

FREIRE, P. **Educação e mudança** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.

INEA. Instituto Estadual do Ambiente. **Educação ambiental: conceitos e práticas na gestão ambiental pública/Instituto Estadual do Ambiente.** Rio de Janeiro: INEA, 2014.

LEONARD, A. **A história das coisas: da natureza ao lixo, o que acontece com tudo que consumimos.** Rio de Janeiro : Zahar, 2011.

MAROS, C.; SCHMIDT, P.; MACIEL, M. C. de M. Contribuições da educomunicação para a escola como espaço de comunicação participativa e de educação dialógica. **P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação.** UNISUL, v. 3, n. 5, Tubarão, 2010. p. 29 – 45

PONTES, M. R. A. Impactos ambientais: projeto realizado com alunos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Damião-PB. In: CONAPESC. 6. [Anais...] Campina Grande – PB : Editora Realize, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77000>> Acesso em: 16 jul. 2022.

SOARES, I. de O. Educomunicação: um campo de mediações. **Revista Comunicação & Educação.** n. 19, ano 7. São Paulo, Segmento/ECA/USP, 2000. p.12-24 Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36934/39656>> Acesso em: 16 jul. 2022.

CAPÍTULO 7

GESTÃO PARTICIPATIVA: O ENSINO INCLUSIVO DA MATEMÁTICA COMO CAMINHO PARA A MELHORIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PARTICIPATORY MANAGEMENT: INCLUSIVE MATHEMATICS EDUCATION AS A PATH TO IMPROVING THE ORGANIZATIONAL CLIMATE IN BASIC EDUCATION

 <https://doi.org/10.63330/livroautoral612026-007>

José Flávio Ramos de Queiroz

Mestre em Ciências da Educação – UNAES.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa do conteúdo de frações por meio de práticas inclusivas e colaborativas focadas em estudantes com deficiência auditiva. A proposta foi desenvolvida a partir dos princípios da gestão participativa e da valorização do clima organizacional escolar como fator essencial para a melhoria das relações interpessoais e do desempenho acadêmico. As atividades incluíram oficinas práticas, produção de cartazes e elaboração de diários ilustrados, utilizando recursos visuais e metodologias ativas. Os resultados indicam que a integração entre gestão democrática e práticas pedagógicas acessíveis contribui não apenas para o avanço no domínio dos conteúdos matemáticos, mas também para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, respeitoso e participativo. Ademais, a intervenção evidenciou que a inclusão de estudantes com deficiência auditiva promove maior equidade, amplia as oportunidades de participação e fortalece os vínculos comunitários. Assim, evidencia-se que práticas colaborativas e uma gestão participativa podem atuar como estratégias fundamentais para tornar a escola mais democrática, inclusiva e eficiente.

Palavras-chave: Gestão participativa; Ensino de frações; Clima organizacional escolar; Educação básica; Metodologias inclusivas.

ABSTRACT

This article presents the results of a pedagogical intervention carried out with a 5th grade elementary school class, aiming to promote meaningful learning of fractions through inclusive and collaborative practices focused on students with hearing impairments. The proposal was developed based on the principles of participatory management and the enhancement of the school's organizational climate as essential elements for improving interpersonal relationships and academic performance. The activities included practical workshops, poster creation, and the production of illustrated journals, using visual resources and active methodologies. The results indicated that the integration of democratic school management with accessible

pedagogical practices contributes not only to students' progress in mathematical content but also to building a more welcoming, respectful, and participatory educational environment. Furthermore, the intervention revealed that including students with hearing disabilities fosters greater equity, expands opportunities for participation, and strengthens community bonds within the school. Thus, it becomes evident that collaborative practices and participatory management can serve as key strategies to make schools more democratic, inclusive, and effective.

Keywords: Participatory management; Teaching of fractions; School organizational climate; Basic education; Inclusive methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A experiência no ambiente escolar permite constatar que a gestão educacional ultrapassa a esfera administrativa, configurando-se como um processo de articulação entre as dimensões pedagógica, humana e organizacional. A observação da dinâmica escolar evidencia que o clima organizacional exerce papel central na vida acadêmica, influenciando diretamente o desempenho dos alunos e a motivação dos educadores.

Diante desse cenário, torna-se pertinente refletir e propor práticas de gestão mais humanas e democráticas, que valorizem o bem-estar de toda a comunidade escolar. A gestão participativa surge, nesse contexto, como estratégia essencial para promover o engajamento dos sujeitos escolares nos processos de tomada de decisão, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores, colaborativos e propícios ao desenvolvimento integral.

Considerando a importância de um clima organizacional saudável, especialmente na educação básica, período decisivo para a formação cognitiva, social e emocional dos alunos, esta proposta de intervenção buscou discutir o papel da gestão participativa na melhoria desse clima, por meio da promoção do ensino inclusivo da Matemática, com foco específico no conteúdo de frações. A proposta parte do princípio de que a escola, como espaço coletivo, deve garantir a participação ativa de todos os seus membros, valorizando a diversidade e construindo uma cultura de pertencimento e corresponsabilidade.

A gestão participativa na educação básica é uma abordagem que defende a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, famílias e funcionários) nos processos de decisão, planejamento e avaliação da escola. Em vez de decisões centralizadas apenas na direção ou coordenação, a gestão participativa valoriza a construção coletiva, o diálogo e a corresponsabilidade.

Essa forma de gestão é fundamental porque transforma a escola em um espaço mais democrático e aberto, onde cada sujeito se sente parte do processo educativo e corresponsável pelos resultados. Quando a

gestão é participativa, os problemas e desafios da escola são discutidos de maneira aberta, permitindo que diferentes pontos de vista sejam considerados, o que tende a tornar as soluções mais eficazes e sustentáveis.

O clima organizacional é diretamente impactado por esse tipo de gestão. Um ambiente escolar com clima positivo é caracterizado por relações interpessoais saudáveis, respeito mútuo, comunicação clara e valorização do trabalho coletivo. Em contrapartida, um clima ruim gera desmotivação, conflitos e queda no desempenho acadêmico.

Na educação básica, que vai da Educação Infantil ao Ensino Médio, a importância de um clima organizacional saudável é ainda maior. Isso porque é nesse período que os alunos estão formando suas bases cognitivas, sociais e emocionais. Assim, um ambiente escolar acolhedor, democrático e motivador contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento emocional e social das crianças e adolescentes.

Portanto, ao propor a investigação sobre os caminhos para a melhoria do clima organizacional através da gestão participativa, busca-se trazer à tona um tema profundamente atual e necessário para a qualidade da educação brasileira. Este tema conversa com políticas públicas que incentivam a gestão democrática da educação, como previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Com base nessa compreensão, a proposta de intervenção desenvolvida nessa pesquisa tem como principal objetivo promover a aprendizagem significativa de conceitos matemáticos, com ênfase no estudo de frações, utilizando estratégias acessíveis, visuais e interativas. O foco é garantir que todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência auditiva, participem de maneira ativa, inclusiva e equitativa das atividades propostas em sala de aula.

Assim, para efetivar esse objetivo geral, a pesquisa se baseou nos seguintes objetivos específicos: favorecer a compreensão dos conceitos de fração por meio de recursos visuais, materiais concretos e práticas interativas; adaptar estratégias de ensino que atendam às necessidades dos alunos com deficiência auditiva, promovendo a comunicação acessível; e incentivar a participação ativa de todos os estudantes, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Dessa forma, na sequência deste trabalho, apresenta-se a revisão da literatura, na qual são discutidas contribuições teóricas recentes sobre gestão participativa e matemática inclusiva. Em seguida, detalha-se a metodologia adotada, que inclui o planejamento, o *lôcus* e os participantes da intervenção. Na sequência, são apresentados os resultados e discussões, com base nas atividades desenvolvidas e nas evidências observadas. Por fim, conclui-se com as principais reflexões e contribuições da proposta para o campo da educação básica inclusiva.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA E MATEMÁTICA INCLUSIVA

Esta seção foi pensada para dialogar com duas dimensões que se complementam no contexto educacional. Na primeira parte, apresenta-se uma revisão da literatura sobre gestão participativa na escola, refletindo sobre como o envolvimento coletivo, o diálogo e a corresponsabilidade podem transformar o clima organizacional e fortalecer a convivência democrática. Na segunda, são explorados estudos que tratam do ensino de Matemática sob uma perspectiva inclusiva, especialmente voltados à participação e aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva. Ao reunir essas duas abordagens, busca-se compreender de que forma a gestão participativa e o ensino inclusivo se entrelaçam na construção de uma escola mais humana, acolhedora e comprometida com o desenvolvimento de todos os seus alunos.

2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para fundamentar teoricamente a proposta de intervenção, foram realizadas buscas em bases acadêmicas como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, o SciELO Brasil e o Google Acadêmico, utilizando as palavras-chave “gestão participativa”, “clima organizacional escolar” e “educação básica”. O foco esteve em publicações entre os anos de 2002 e 2024, que discutem a participação da comunidade escolar nos processos de gestão e seus impactos no ambiente educacional.

O objetivo dessa revisão foi identificar estudos atuais e relevantes que abordassem a influência da gestão democrática na construção de ambientes educativos mais inclusivos, acolhedores e eficientes. Para tanto, selecionaram-se trabalhos oriundos de espaços acadêmicos consolidados, que apresentam consistência metodológica e contribuições significativas para o campo da educação básica.

O Quadro 1 reúne os estudos escolhidos, organizados segundo título, autoria e ano, tipo de trabalho e instituição. Essa sistematização possibilita visualizar a diversidade de contextos analisados e de abordagens teóricas utilizadas, oferecendo uma base consistente para refletir sobre como a gestão participativa pode impactar o clima organizacional escolar.

Quadro 1 – Estudos selecionados

Título	Autoria e ano	Tipo do trabalho	Instituição
Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura	Rubens de Araujo Amaro; Márcia Juliana D’Angelo (2024)	Artigo Científico para a Revista Educação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Mecanismos de fortalecimento da democracia na gestão escolar: possibilidades construídas em um Centro Municipal de Educação Infantil	Ana Vitória Oliveira Ferreira de Lima; Gisele da Costa Simões (2024)	Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Gestão escolar participativa: um desafio relacional e organizacional	Genigleide Santos da Hora (2002)	Dissertação de Mestrado em Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Inicialmente, o artigo *Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura*, de Amaro e D’Angelo (2024), trouxe contribuições significativas ao analisar a produção acadêmica sobre gestão escolar democrática no Brasil ao longo de trinta anos. Os autores destacam que, apesar dos avanços na legislação e na formulação de políticas públicas, ainda existem desafios relacionados à efetivação da participação coletiva e à consolidação da gestão democrática como princípio pedagógico. O estudo evidencia a necessidade de ampliar espaços de diálogo e corresponsabilidade, fortalecendo a cultura participativa no cotidiano escolar.

Em complemento, o trabalho de conclusão de curso de Ferreira e Simões (2023), intitulado *Mecanismos de fortalecimento da democracia na gestão escolar: possibilidades construídas em um Centro Municipal de Educação Infantil*, analisou práticas democráticas em uma instituição pública do Recife. As autoras evidenciaram que o fortalecimento da democracia na gestão escolar ocorre por meio da criação de espaços coletivos de decisão, da valorização da escuta e da corresponsabilidade dos diferentes atores escolares. A pesquisa reforça que a efetivação da gestão participativa está diretamente ligada à construção de um ambiente educativo mais democrático e inclusivo.

Por fim, destaca-se a dissertação de Hora (2002), intitulada *Gestão escolar participativa: um desafio relacional e organizacional*. Nessa investigação, a autora discute os desafios encontrados pelos gestores ao tentar implementar uma gestão participativa em escolas públicas da Bahia, ressaltando a importância das relações humanas, do diálogo e da superação de resistências institucionais. A pesquisa mostra que a gestão escolar participativa não é apenas uma questão administrativa, mas envolve processos relacionais que influenciam diretamente o clima organizacional e a qualidade das práticas educativas.

De forma convergente, esses estudos apontam que a gestão participativa, ao valorizar o diálogo, a escuta e o envolvimento coletivo, contribui significativamente para a melhoria do clima organizacional. Além disso, sustentam a premissa de que estratégias educativas inclusivas, como as propostas neste projeto

para o ensino de frações, podem fortalecer a construção de um ambiente educacional democrático, humanizado e colaborativo.

2.2 ENSINO INCLUSIVO DA MATEMÁTICA

A discussão sobre educação inclusiva ganha profundidade nas reflexões de Rosita Edler Carvalho, em *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. A autora defende que a inclusão não se limita à inserção física dos alunos com deficiência em turmas regulares, mas implica uma transformação profunda nas práticas, nas políticas e na cultura escolar. Para Carvalho, incluir é garantir que todos aprendam, participem e sejam reconhecidos como parte essencial do processo educativo. A autora destaca que a escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade como valor e que se adapta às necessidades dos estudantes, e não o contrário. Essa visão coloca em evidência a importância de repensar o ensino em todas as áreas do conhecimento, incluindo a Matemática, de modo a promover acessibilidade e equidade.

Já na obra *O Ensino de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva*, organizada por Guilherme Saramago de Oliveira, a atenção se volta especificamente para o desafio de ensinar Matemática em contextos diversos, onde convivem alunos com diferentes ritmos, formas de aprender e necessidades específicas. Os autores enfatizam que o ensino inclusivo da Matemática deve romper com metodologias tradicionais e propor estratégias que considerem a realidade dos estudantes, promovendo a participação de todos nas atividades. Essa abordagem torna-se especialmente relevante para alunos com deficiência auditiva, que dependem de recursos visuais, comunicação acessível e mediações didáticas que valorizem a linguagem não verbal como ferramenta de aprendizagem.

Tanto Carvalho quanto Oliveira defendem que a inclusão só é possível quando a escola assume uma postura ética e política de respeito às diferenças. Carvalho reforça que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que revê suas práticas e reconhece as barreiras que excluem, sejam elas físicas, comunicacionais ou atitudinais. De forma complementar, Oliveira aponta que ensinar Matemática de maneira inclusiva significa criar oportunidades para que cada aluno participe ativamente do processo de descoberta, explorando materiais concretos, recursos visuais, jogos e situações do cotidiano que favoreçam a compreensão dos conceitos matemáticos. No caso dos estudantes com deficiência auditiva, o uso de Libras, de imagens e de materiais manipuláveis se mostra fundamental para garantir a construção do conhecimento de forma autônoma e significativa.

As duas obras também convergem ao destacar o papel essencial do professor nesse processo. Carvalho observa que o sucesso da inclusão depende da formação continuada dos educadores e da disposição para aprender com a diversidade presente em sala de aula. Da mesma forma, Oliveira enfatiza que o professor de Matemática deve estar preparado para adaptar metodologias, utilizar múltiplas linguagens e valorizar a cooperação entre alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo

e sensível às diferenças. A prática docente, portanto, assume um caráter transformador, capaz de tornar o ensino mais humano, criativo e participativo.

Por fim, a leitura dessas obras evidencia que a educação inclusiva e o ensino de Matemática caminham juntos na construção de uma escola democrática e acolhedora. Carvalho oferece o embasamento teórico sobre a importância de uma cultura escolar que valorize a diversidade, enquanto Oliveira traduz essa perspectiva em práticas pedagógicas concretas voltadas à Matemática. Em conjunto, suas reflexões reforçam que a inclusão de estudantes com deficiência auditiva não deve ser vista como um desafio isolado, mas como parte de um compromisso maior: o de garantir que todos tenham o direito de aprender, expressar-se e participar plenamente da vida escolar.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção surgiu da necessidade de tornar a gestão escolar mais democrática, inclusiva e colaborativa, reconhecendo que a qualidade do clima organizacional está diretamente ligada ao modo como os sujeitos escolares se sentem ouvidos, respeitados e envolvidos nos processos decisórios cotidianos. Sob essa perspectiva, a gestão participativa é compreendida não apenas como uma estratégia administrativa, mas como um princípio formativo que promove vínculos, corresponsabilidade e pertencimento.

É importante destacar que algumas ações, como rodas de conversa periódicas, criação de comissões participativas, canais de comunicação internos acessíveis e a elaboração coletiva do Plano de Ação da Escola, configuram-se como sugestões complementares que podem fortalecer a gestão democrática em longo prazo. Contudo, tais iniciativas não fizeram parte do foco da intervenção realizada e analisada neste artigo, sendo apresentadas apenas como possibilidades a serem consideradas em um planejamento institucional mais amplo.

A intervenção pedagógica aqui estudada concentrou-se, de forma específica, na promoção do ensino de Matemática com foco no conteúdo de frações, por meio de estratégias acessíveis, interativas e visualmente apoiadas, garantindo a inclusão de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência auditiva. Nesse sentido, a análise apresentada neste trabalho se restringe às práticas aplicadas diretamente em sala de aula e aos seus resultados em termos de aprendizagem e melhoria do clima organizacional da turma.

3.1 LÓCUS E PÚBLICO-ALVO DA INTERVENÇÃO

A intervenção foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental, localizada na zona urbana do município de Gurjão-PB. A instituição Aurea Correia de Queiroz atende alunos do 1º ao 9º ano

e é reconhecida na comunidade pela sua atuação inclusiva e pela busca constante de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes.

Fundada em 1962, a escola atualmente possui cerca de 300 alunos matriculados, divididos entre os turnos matutino e vespertino. Ao longo dos anos, a instituição consolidou parcerias importantes com projetos municipais voltados à inclusão, tendo, em seu quadro de profissionais, professores com formação em Educação Especial e em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A proposta de intervenção foi estruturada para uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental no ensino regular, na modalidade de educação inclusiva, considerando que a turma conta com alunos com deficiência auditiva que já participam de atividades adaptadas, mas ainda enfrentam desafios significativos na área da Matemática, especialmente no que se refere à compreensão de frações.

O público-alvo da intervenção é composto por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com idade média entre 10 e 11 anos. A turma é formada por aproximadamente 25 alunos, dos quais dois apresentam deficiência auditiva em grau moderado, utilizando diferentes formas de comunicação: Libras, leitura labial e apoio de tecnologias assistivas.

Além dos estudantes, a proposta envolveu a participação direta da professora regente da turma, que atua há aproximadamente 12 anos no campo da educação e demonstra grande abertura para o uso de metodologias inovadoras e inclusivas.

É importante destacar que a turma apresenta diversidade em termos de ritmos e estilos de aprendizagem, o que reforça a importância de estratégias de ensino que sejam acessíveis, visuais e interativas, promovendo a participação de todos de forma ativa e respeitosa.

A intervenção teve como foco, portanto, garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, pudessem compreender o conteúdo de frações de maneira significativa, fortalecendo a inclusão e o desenvolvimento de uma prática pedagógica que entende as diferenças como potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 METODOLOGIA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção que orientou este estudo baseia-se na pesquisa-ação, uma abordagem metodológica em que o pesquisador, além de coletar dados em campo, atua diretamente sobre a realidade, propondo, executando e avaliando mudanças. Essa metodologia foi reconhecida pelo psicólogo Kurt Lewin (1890-1947) como uma estratégia que une investigação e transformação social, caracterizada por um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão.

Além disso, Michel Thiollent (1985) explica que a pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social [...] concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”

(Thiollent,1985, p.14). Ou seja, não se trata de uma simples observação de campo, mas de uma investigação inserida numa dinâmica de mudança, com corresponsabilização dos atores envolvidos.

Nesse contexto, é importante destacar novamente que algumas ações mencionadas como rodas de conversa periódicas, criação de comissões participativas, canais internos de comunicação acessíveis e a elaboração coletiva de um Plano de Ação da Escola não fizeram parte da intervenção executada e analisada neste artigo, mas são apresentadas como sugestões complementares, passíveis de integrar um Plano de Ação institucional mais amplo.

Assim, a intervenção efetivamente investigada concentrou-se na aplicação de metodologias inclusivas no ensino de frações em sala de aula, com apoio visual e práticas colaborativas, visando garantir a participação de todos os alunos, especialmente os com deficiência auditiva. O estudo analisou os impactos dessas ações diretas sobre a aprendizagem e o clima organizacional da turma, conforme orienta o enfoque da pesquisa-ação no cruzamento entre prática e teoria, ação e reflexão.

Para isso, executou-se um plano de intervenção conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 – Plano de intervenção

Momentos	Data	Atividade desenvolvida	Carga horária presencial	Carga horária síncrona on-line	Carga horária assíncrona
Momento 1	10/09/2024	Apresentação da proposta de intervenção aos alunos e explicação dos objetivos e etapas	01h00	—	—
Momento 2	17/09/2024	Oficina “Frações na prática” utilizando materiais concretos (pizzas, barras, etc.)	02h00	—	—
Momento 3	24/09/2024	Atividade em grupos: criação de cartazes ilustrativos sobre frações, com apoio em Libras	02h00	—	—
Momento 4	01/10/2024	Socialização dos cartazes e roda de conversa final para avaliação coletiva da aprendizagem	1h30min	—	—
Momento 5	02/10/2024 a 15/10/2024	Realização de atividade assíncrona: elaboração de diário ilustrado sobre o que aprenderam	—	—	02h00
Carga horária (total): 8h30min					

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O plano de intervenção apresentado no Quadro 2 foi estruturado de forma sequencial e integrada, buscando promover a aprendizagem significativa do conteúdo de frações e fortalecer o clima organizacional da turma. As atividades foram planejadas de modo progressivo: iniciou-se com a apresentação da proposta e a sensibilização dos alunos, avançando para oficinas práticas que permitiram a manipulação de materiais concretos e a construção de conceitos. Em seguida, os estudantes participaram da produção de cartazes ilustrativos, favorecendo o trabalho colaborativo e a expressão criativa. A socialização dos cartazes e a roda

de conversa final possibilitaram a troca de experiências e a consolidação dos conhecimentos, culminando com a elaboração do diário ilustrado, momento em que cada aluno pôde registrar individualmente o que aprendeu. Dessa forma, observa-se que cada etapa foi planejada para se complementar, proporcionando um processo contínuo, inclusivo e participativo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como dito, no Momento 1, ocorrido em 10/09/2024, tivemos a apresentação da proposta e o engajamento inicial. Esse primeiro encontro teve como objetivo apresentar a intervenção, seus objetivos e etapas, além de combinar regras de convivência e participação. Foram utilizados recursos visuais como *slides*, quadro com mapa da sequência didática e cartões de perguntas para ativar conhecimentos prévios sobre frações. Em relação aos resultados, observou-se que os alunos se mostraram motivados, relacionando o tema a situações do cotidiano, como dividir alimentos. Os estudantes com deficiência auditiva acompanharam bem a atividade graças ao apoio visual planejado.

Posteriormente, no Momento 2, ocorrido em 17/09/2024, tivemos a oficina “Frações na prática”. Nesta etapa, os alunos manipularam materiais concretos (pizzas e barras fracionárias de EVA, embalagens e régua fracionária) para compreender conceitos como parte-todo, comparação e equivalência de frações. Nesse contexto, analisando a atividade executada, observou-se uma maior compreensão ao comparar frações com denominadores diferentes. A utilização de materiais visuais beneficiou todos, especialmente os alunos com deficiência auditiva. O tempo, porém, mostrou-se reduzido para que todos conseguissem avançar do concreto para o registro simbólico.

Já no Momento 3, ocorrido em 24/09/2024, tivemos a produção de cartazes ilustrativos. Organizados em grupos, os estudantes produziram cartazes explicando conceitos de frações, com exemplos visuais e numéricos. O uso de Libras e de recursos visuais facilitaram a acessibilidade. De modo geral, constatou-se que a atividade estimulou a cooperação, a criatividade e a consolidação dos conceitos matemáticos, além de valorizar a expressão dos alunos em diferentes linguagens.

Em seguida, no Momento 4, ocorrido em 01/10/2024, tivemos uma socialização e roda de conversa final. Os grupos apresentaram seus cartazes e responderam perguntas dos colegas. Logo depois, foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre os aprendizados. Esse momento promoveu o protagonismo dos alunos, o reconhecimento dos esforços coletivos e a valorização do respeito mútuo, fortalecendo o clima organizacional da turma.

Por fim, ressalte-se o Momento 5, que transcorreu entre 02/10/2024 a 15/10/2024, com a elaboração de um diário ilustrado. Na forma de atividade assíncrona, os alunos elaboraram diários ilustrados registrando o que aprenderam, suas dificuldades e exemplos práticos de frações. Foram oferecidos modelos de página e glossário visual para apoio. Em termos de resultados, notou-se que a maioria conseguiu

expressar bem suas aprendizagens, mas alguns apresentaram dificuldades em registrar suas ideias por escrito, indicando a necessidade de maior tempo de acompanhamento em atividades autorais.

Com base nesses cinco momentos, para uma síntese analítica, foram analisados o diário de campo, os cartazes, os diários ilustrados e as observações de participação. Os dados revelaram avanços conceituais, isto é, melhor compreensão de parte-todo e equivalências quando trabalhados de forma concreta, pictórica e simbólica. Além disso, constatou-se (1) a melhoria da comunicação matemática, caracterizada por uma maior clareza ao explicar procedimentos em grupo; (2) a inclusão efetiva propiciada pelos recursos visuais e gestuais que garantiram a participação equitativa dos alunos com deficiência auditiva; e (3) o fortalecimento do clima organizacional, visto que os alunos relataram sentirem-se mais confiantes, respeitados e engajados, demonstrando maior cooperação no trabalho coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta foi desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógica com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, envolvendo estratégias acessíveis e metodologias ativas voltadas à aprendizagem de frações, com atenção especial à inclusão de estudantes com deficiência auditiva.

Para além da introdução, a construção deste estudo foi realizada em quatro etapas principais: a revisão da literatura, que apresentou os fundamentos teóricos sobre gestão participativa, clima organizacional escolar e práticas pedagógicas inclusivas; a proposta de intervenção, que detalhou o planejamento, os sujeitos envolvidos e a metodologia empregada na intervenção; a descrição e análise das atividades desenvolvidas, registradas na seção de resultados e discussões; e, por fim, esta conclusão, que retoma os aprendizados da experiência.

No geral, a intervenção demonstrou que o uso de materiais concretos, recursos visuais e rodas de conversa promoveu o engajamento de todos os alunos, fortalecendo tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a convivência escolar. As atividades em grupo e a elaboração dos cartazes favoreceram a cooperação, enquanto o diário ilustrado possibilitou uma forma de expressão individual dos conhecimentos adquiridos.

Entretanto, também foram identificados desafios, como o tempo reduzido para atividades assíncronas e a necessidade de maior apoio individual em alguns momentos. Esses aspectos indicam que, para além de boas estratégias, é necessário um planejamento cuidadoso e flexível, sensível às demandas da turma e do contexto escolar.

Conclui-se, portanto, que a gestão participativa, quando efetivamente incorporada ao cotidiano escolar, fortalece vínculos, promove a corresponsabilidade e cria condições para uma educação verdadeiramente inclusiva. A intervenção realizada reafirma a importância de práticas pedagógicas

colaborativas, acessíveis e centradas nos estudantes como ferramentas para transformar a escola em um espaço mais acolhedor, democrático e eficiente. Sugere-se que estudos futuros ampliem o tempo de intervenção e explorem outras áreas do conhecimento, mantendo o foco na inclusão e na participação ativa da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- AMARO, Rubens de Araujo; D'ANGELO, Márcia Juliana. Três décadas de gestão escolar democrática no Brasil: revisão sistemática da literatura. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 124, p. 1-40, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/73660>. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2025.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 out. 2025.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Centro Municipal de Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/handle/123456789/56874>. Acesso em: 2 out. 2025.
- FERREIRA, Ana Vitória Oliveira; SIMÕES, Gisele da Costa. **Mecanismos de fortalecimento da democracia na gestão escolar**: possibilidades construídas em um
- HORA, Genigleide Santos da. **Gestão escolar participativa**: um desafio relacional e organizacional. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29803> . Acesso em: 2 out. 2025.
- OLIVEIRA, Guilherme Saramago de (org.). **O Ensino de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Uberlândia: FUCAMP, 2020.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

REALIZAÇÃO:

Aurum
EDITORA

CNPJ: 589029480001-12
contato@aurumeditora.com
(41) 98792-9544
Curitiba - Paraná
www.aurumeditora.com